



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

SILAS CARLOS ROCHA DA SILVA

O PONTO DE VISTA DA VACUIDADE COMO EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO:
Notas para uma Ética da Não-Dualidade na Educação

Recife
2019

SILAS CARLOS ROCHA DA SILVA

O PONTO DE VISTA DA VACUIDADE COMO EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO:

Notas para uma Ética da Não-Dualidade na Educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Espiritualidade.

Área de concentração: filosofia da educação

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas

Recife

2019

SILAS CARLOS ROCHA DA SILVA

O PONTO DE VISTA DA VACUIDADE COMO EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO:

Notas para uma Ética da Não-Dualidade na Educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 11/02/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Ribeiro Tavares (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Thereza Didier de Moraes (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Eugenia de Paula Benício Cordeiro (Examinador Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

De acordo com Rubem Alves, os dados de uma pesquisa, uma vez que a origem da palavra dados deriva do verbo *dar*, seria algo que, presumivelmente, foi gratuitamente dado, oferecido, por graça, ao pesquisador. O mundo dá, o pesquisador recebe. A palavra agradecer, por sua vez, tem sua origem no latim *gratus* que significa acolher de forma agradável; podendo ser ainda traduzida como reconhecimento agradável por tudo o que, do mundo, recebemos. Surgida a partir de um estado de graça, esta Tese não é, portanto, um produto predominantemente individual, mas subversão do utilitarismo generalizado, uma vez que escrever, agradecer, tem a graça de um gesto que vale e se esgota por si mesmo, sem finalidade alguma, como sugere Noemi Jafee. Escrevo estas notas de agradecimento, portanto, como forma de retribuir aquilo que foi me dado sem que nada fosse exigido em troca: a amizade e o amor de todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que esta Tese chegasse a bom termo.

Em especial, agradeço a linhagem de "A essência do Sidi" porque através da intenção iluminada de Wangchen Pema Heruka, através de Uang-gui Lhamo, através de Nagarjuna e vindo até Guru Padmasambhava, as bênçãos se mantiveram. Bênçãos que se manifestaram através da presença de S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche na comunidade do Coque. Ao senhor da dança, aos seus alunos, em especial o Lama Padma Samten, agradeço por nos apresentarem o Ponto de Vista da Vacuidade.

Se compreendemos, como disse Guru Padmasambhava, "que o mestre é o mais importante do que até mesmo os mil budas deste éon", não posso seguir estas notas de agradecimento sem honrar o amor, a amizade, a paixão e o cuidado que se manifestaram nas figuras dos meus professores Alexandre Simão de Freitas, Orientador desta Tese e meu Guru Rinpoche - que sem nem mesmo saber, sustentou minha motivação para concluir essa investigação, ao me fazer compreender que a prática espiritual de qualquer pesquisador é não desistir, sobretudo de escrever - e Aurino Lima Ferreira, protetor dos Seres, meu Cherenzig - por ter me ensinado a amar e não desistir do amor.

Honrando uma obrigação livre que se manifesta por meio de um amor simplesmente dado, por Graça, agradeço e dedico este trabalho à mainha, Maria das Graças da Silva, simplesmente por ser o que é: PURA GRAÇA!!! Agradeço, ainda, a papai, Mario Gabriel da Silva; Fá e Zé Alves, pela coragem de assumirem um corpo capaz de cuidar, acolher, nutrir e gerar uma família que começou com Mãe Bazé, passando por Nêgo, Nado e Nem. À

generosidade da família Trololo, minha profunda gratidão, porque sei que nunca vai faltar o bolinho de feijão.

Ao meu irmão, Sidinho, em nome de todos os meus irmãos e irmãs, pelo coração que carrega, pelo coração que é. Sem ele, eu simplesmente não sou.

Aos amig@s que são também irmãos: Bia, Biliu, Ceça, Ninha, Li, Dea, Alicinha, Kata, João, Nêgo, Cleiton e Adimilson, pela presença que me faz reconhecer que sozinho não consigo superar minhas próprias limitações, afirmando a potência de um laço de amizade para a materialização de um sonho que se sonha junto.

À Nathalia Cavalcanti dos Santos, minha Nah-Morada, não apenas pela parceria, confiança, disponibilidade, paciência, força e coragem de amar em tempos difíceis, como também por ter me dado o melhor de todos presentes: Samaia, minha inspiração.

Como não poderia deixar de ser, agradeço ao Coque, através da família Neimfa, por ter me criado e me tornado o que hoje sou, em nome de Lúcia, Aninha Tavares, Antônio, Sebastiana Brasil, Luiza Margarida, Emília Patrícia, Paulina (Madrinha), Valda, Di, Edjane, Tereza, D. Zezé. A Fabio, Cristiane Marçal, Cris Araújo, Selma, Everson, Adilson, Zita, Severino, Teca, Policarpo, Ferdinand, Jeanne Monteiro, Ridivânio, Carmitinha, expresso minha gratidão em nome de todos os professores que passaram pelo Neimfa, os que permanecem e aqueles que estão por vir.

Aos Educadores Sociais e à primeira turma de Educadores Holísticos do Neimfa, pela coragem e proposta de educar na periferia (de si mesmo).

Ao grupo de RPG e àquele que mestra, por me ensinarem, parafraseando Geertz (1984), a não abominar ou domesticar Dragões, senão que simplesmente observá-los, ao invés de afogá-los em tonéis de teorias.

A tod@s que contribuem para sustentar a energia das práticas espirituais do Neimfa, por não deixarem morrer a magia, a feitiçaria e o encantamento do/no mundo.

A todas as mães e mulheres do Neimfa-Coque, por tornar o mundo mais vivível. Ao núcleo de Gênero e Saúde, minha Gratidão, por me ensinar a devir-mulher. Às diretoras que compõem o conselho gestor do Neimfa, meus sinceros agradecimentos, por assumirem o desafio de criar outro mundo (mais justo e solidário) sem precisar abandonar este mesmo mundo que é o nosso.

A todas as crianças, professores e colaboradores da Casinha (AVIPA), em especial a Laurimar, por tornar o mundo mais leve, alegre e brincante.

Aos Traficantes de Dons. A cada um e cada uma que faz parte da “Oficina de Pensamento Poéticas do Cuidado e Ontologias da Resistência”, pela amizade, pela presença e, sobretudo, pelos sorrisos compartilhados que durante os últimos quatro anos me contagiaram.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGEdu), aos professores do Programa, e a Karla, Morgana, Leandro, e a todos da secretaria do PPGEdu, por sempre me atenderem com profissionalismo, minha gratidão.

Aos companheiros e às companheiras da Turma 14 do Doutorado que me acompanharam durante as disciplinas, em especial a Gisa, Tati, Regina e Mariana, pelas fofocas e por guardarem os textos quando eu não estava nas aulas (risos).

Por fim, faço questão de agradecer a presença dos professores e professoras que aceitaram nosso convite para compor a banca examinadora da Tese. Para mim foi uma honra tê-los como avaliadores, já que a maioria deles não apenas acompanhou meu processo formativo antes mesmo que eu entrasse na universidade, como contribuiu para que eu entrasse na Universidade e concluísse esse trabalho de doutorado. Ao professor Aurino Lima e às Professoras Thereza Didier, Ana Claudia e Paula Cordeiro, minha Gratidão pelas sugestões, apontamentos e pela leitura atenta e cuidadosa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudo concedida durante a elaboração da nossa Tese.

A todos que não foram nomeados, mas que contribuíram, de igual modo, para a elaboração e conclusão deste Trabalho.

A tod@s e cada um(a), minha profunda Gratidão.

RESUMO

Nas últimas décadas, observou-se que a relação entre Filosofia e Educação tendeu a desvanecer-se. E aquela forte tendência de uma práxis filosófica articulada a uma intenção pedagógica cedeu espaço para um exercício puramente lógico, desvinculado de qualquer preocupação de natureza formativa. Somando-se a isso, há muito que o campo da filosofia da educação brasileira insiste em privilegiar uma única e mesma mente para pensar os problemas da práxis educativa: a mente antropológica filosófica moderna. Diante deste cenário, fez-se necessário ampliar o alcance do campo em direção a outros modos de pensar, para além do *mainstream* reconhecido pela Filosofia Ocidental, de modo a superar o abismo entre Filosofia e Educação. Nesse sentido, a proposta da presente Tese consistiu em apreender a emergência de outras filosofias historicamente marginalizadas pelo campo filosófico-educacional, a fim de pensar outramente o debate acerca da Formação Humana. Não casualmente, a pesquisa mobilizou um diálogo interfilosófico entre Budismo e Educação, assumindo como principal chave de leitura e fio articulador de sua proposta a noção de Vacuidade presente no projeto filosófico-espiritual de Nagarjuna. Com base nessa proposta, o objetivo mais amplo deste trabalho consistiu em apresentar e problematizar a escola filosófica de Nagarjuna, explicitando o ponto de vista da vacuidade, a fim de defender outra compreensão da Formação Humana. Para tanto, a Tese foi elaborada por meio de uma investigação de caráter teórico-bibliográfico, conferindo à inspiração a dignidade de um método. Por meio desse recurso de pesquisa inspirado no Vazio, os resultados mostraram que a noção de Vacuidade proposta por Nagarjuna pode ser elevada à nova potência quando corporificada nos gestos de um mestre indiano do século VIII chamado Guru Padmasambhava. Através da análise da vida de Guru Rinpoche, foi possível constatar que o Ponto de Vista da Vacuidade não é uma teoria meramente cognitiva. Antes, trata-se de uma experiência de pensamento capaz de alterar nossa maneira de ser e estar no mundo. Assim, para falar de espiritualidade, no contexto da perspectiva da vacuidade, é preciso abandonar a dimensão estritamente representacional do conhecimento. Constatou-se, ainda, que o Ponto de Vista da Vacuidade pode abrir novos meios de percepção do ato educativo ao alterar o modo de problematização de algumas categorias que parecem ser imprescindíveis nos processos pedagógicos contemporâneos, tais quais: 1) a Infância, 2) os Fenômenos Instáveis, 3) a Experiência e o saber da experiência e 4) a Alteridade, os outros da educação. Ao articular a Vacuidade Nagarjuniana com a Pedagogia do Tantra de Guru Rinpoche, a Tese contribuiu para potencializar o aspecto pedagógico desse pensamento. Mais do que isso, ao colocar em evidência uma experiência de pensamento não-

ocidental, a pesquisa abriu um ethos de escuta a outros pontos de vista, comprometendo o campo filosófico-educacional com a superação de discursos e práticas duais que historicamente contribuíram para fazer perpetuar a lógica da colonialidade dos saberes.

Palavras-chave: Formação Humana. Budismo e Educação. Nagarjuna. Vacuidade. Experiência de Pensamento.

ABSTRACT

In the last decades, it has been observed that the relation between Philosophy and Education tended to fade away. Then, that strong trend of a philosophical praxis articulated with a pedagogical intention left space to a purely logic exercise, disconnected from any concern of a formative nature. Additionally, the field of philosophy education in Brazil has long been insisting in favoring one only and same mind in order to think through the problems of educational praxis: the modern philosophical anthropological mind. Against that background, it has been necessary to widen the reach of the field towards other ways of thinking, beyond the mainstream line of thought recognized by the Western philosophy, so that the abyss between Philosophy and Education be overcome. Seen in these terms, the proposal of the present thesis consisted in seizing the emergence of other philosophies historically marginalised by the philosophical-educational field, for the purpose of thinking through differently the debate on Human Formation. Not casually, the research has mobilized an interphilosophical dialogue between Buddhism and Education, taking the notion of Emptiness present in Nagarjuna's philosophical-spiritual project as the main reading key and the thread of articulation for its proposal. On the basis of that proposal, the broad objective of this work consisted in presenting and problematizing the Nagarjuna's school of philosophy by bringing into light the point of view of emptiness, so as to defend another understanding of Human Formation. For this purpose, the Thesis was produced by means of an investigation of theoretical-bibliographic nature, vesting inspiration with the dignity of a method. By means of this research tool inspired by Emptiness, the results have shown that the notion of Emptiness proposed by Nagarjuna can be raised to a new power when embodied by the gestures of an Indian master of the 8th century called Guru Padmasambhava. Through the analysis of Gugu Rinpoche's life, it has been possible to conclude that the Point of View of Emptiness is not a merely cognitive theory. It is, formerly, a kind of experience of thought capable of changing one's way of existing and manifesting in the world. Thus, in order to speak about spirituality in the context of the emptiness perspective, it is necessary to abandon the strictly representational dimension of knowledge. It has been concluded, yet, that the Point of View of Emptiness can pave the way for new means of perception of the educating act by altering the way we question certain categories that may seem essential in contemporary pedagogical processes, such as: 1) Childhood, 2) the Unstable Phenomena, 3) the Experience and the experiential knowledge and 4) Alterity, the others in education. By articulating the Nagarjunian Emptiness with Guru Rinpoche's Pedagogy of Tantra, the Thesis contributed to

potentializing the pedagogical aspect of this thought. Furthermore, by emphasizing a non-Western experience of thought, the research opened a listening ethos for other points of view, leading the philosophical-educational field to commit itself to the overcoming of dual discourses and practices that historically contributed to perpetuate the logics of coloniality of knowledge.

Keywords: Human Formation. Buddhism and Education. Nagarjuna. Emptiness. Experience of thought.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO - NOTAS PARA PENSAR OUTRAMENTE...	13
1.1	Prólogo: por que (não) estou pesquisando sobre o budismo?	24
2	DIANTE DO MÉTODO SÓ NOS RESTA GARGALHAR: O VAZIO COMO RISO, A ESCRITA COMO GRAÇA.....	35
2.1	Contra-feitiço metodológico: fragmentos de um método fracassado pelo tilintar de um sorriso.....	35
2.2	O vazio como Riso, a escrita como Graça	39
2.3	Portanto... aproveitem o senso de humor da minha caixa de brinquedos	44
2.4	Primeiro Limiar.....	46
3	A ESCOLA DE NAGARJUNA E A EMERGÊNCIA DE UMA FILOSOFIA DA VACUIDADE.....	51
3.1	Notas preliminares sobre a emergência da Escolástica <i>Abhidharma</i>	51
3.2	Da Escolástica <i>Abhidharma</i> à Filosofia de Nagarjuna	57
3.3	A Vacuidade como Ponto de Vista: do Budismo inicial às interpretações contemporâneas	60
3.4	Segundo Limiar... ..	65
3.5	O Sutra do Coração.....	67
4	A PEDAGOGIA DA VACUIDADE E O DESPERTAR DA NÃO-DUALIDADE.....	70
4.1	Bhagavati Prajnaparamita: a força avassaladora de uma mãe que educa através da presença compassiva.....	70
4.2	Forma é Vazio, Vazio é Forma: Ou porque a vida não se deixa capturar na “reflexão sobre”	74
4.3	O Mantra da Prajnaparamita: uma prática mágica.....	76
4.4	A vida de Nagarjuna: uma pedagogia fantástica	80
4.5	O ponto de vista da vacuidade desde Nagarjuna.....	86
4.6	A noção de <i>Pratityasamutpada</i> na Roda da Vida: implicação para a formação humana	91
4.7	Terceiro Limiar	97
5	A PEDAGOGIA DO TANTRA E A PRÁTICA ENSINANTE DE GURU RINPOCHE	99

5.1	O aspecto luminoso da vacuidade e as cinco famílias búdicas.....	101
5.2	As Manifestações de Guru Rinpoche e a <i>Bildung</i> búdica	117
5.2.1	O Ato de Educar como Gesto de Deixar-se Abandonar.....	119
5.2.2	O nascimento de Padmasambhava como Pema Gyalpo: o nascimento no lótus.....	122
5.2.3	Conselhos de Orgyen Tsokye Dorje sobre a Grande Alegria (<i>Mahasukha</i>)	128
5.2.4	O trabalho intelectual do mestre desde o Ponto de Vista da Vacuidade	131
5.2.5	A energia da Louca Sabedoria de Dorje Drolo contra o processo de racionalização da Vacuidade	134
5.2.5.1	<i>A importância de Padmasambhava para o estabelecimento do Budismo no Tibete</i>	135
5.2.5.2	<i>Padmasambhava como Dorje Drollo Ou de como corporar a Vacuidade</i>	142
5.3	Quarto Limiar.....	149
6	PARA (NÃO) ABANDONAR A DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA.....	161
6.1	A Vacuidade como potência da Infância ou o <i>devir-criança</i> do Mestre: uma lição de Infância de <i>Pema Gyalpo</i> para a Educação	161
6.1.1	O nascimento de <i>Pema Gyalpo</i> no Lótus Ou o <i>devir-criança</i> do Mestre	164
6.1.2	Algumas Lições de Infância de <i>Pema Gyalpo</i> para a educação	167
6.2	<i>Vajradhara</i> e os aspectos trágicos da Formação da Humana Ou sobre como o educador lida com os chamados <i>fenômenos instáveis</i> da educação.....	172
6.2.1	Processos instáveis e descontínuos na vida humana: da crise como situação-limite	176
6.2.2	O comportamento pedagógico em relação à crise: o que pode um professor?	180
6.3	Padmasambhava e o sentido da prática educativa: do “saber do conhecimento” ao “saber da espiritualidade”	183
6.3.1	O saber da espiritualidade: do conhecimento ao cuidado de si	186
6.3.2	Implicações para a educação do saber alicerçado na espiritualidade.....	191
6.4	Dorje Drolo e a “Educação não formal como locus da formação de outros sujeitos e de outras pedagogias”	197
6.4.1	Dorje Drollo, educador porvir: por uma <i>pedagogia do outro que reverbera permanentemente</i>	201
7	IN-CONCLUSÃO.....	209
	REFERÊNCIAS	214

1 INTRODUÇÃO - Notas Para Pensar Outramente...

Nota 1: Uma fábula budista para decapitar a filosofia da educação

Certa vez, um jovem aspirante a filosofia subiu uma montanha íngreme acompanhado pelo seu velho mestre. Enquanto caminhavam, o mestre prometeu ao seu discípulo que antes que chegassem ao topo da montanha seria oferecido para ele a oportunidade do entendimento e se abriria a possibilidade de começar a tarefa da filosofia. O mestre advertia, contudo, que a prova pela qual passaria seria muito dura. Ainda assim, o aspirante insistiu. A subida foi árdua - reconta Beatriz Preciado em “Testo Yoquin”-, e o aspirante começou a se desesperar. Estavam caminhando há horas, já a ponto de chegar no topo da montanha, quando de repente, o mestre tirou uma faca voadora de sua bolsa e a lançou no espaço vazio, sacudindo ligeiramente a mão.

De faca voadora, a lâmina tornou-se uma arma mortal: a faca retornou em hélice diante dos olhos incrédulos do jovem aspirante e cortou a cabeça do mestre, de forma impecável e com um único golpe. O corte foi fino, transversal, mas ao mesmo tempo preciso e profundo. O sangue salpicou no rosto do discípulo que, nesse momento, apenas observou a cena estupefato. A cabeça decepada, perfeitamente seccionada com os olhos ainda abertos, caiu por um dos lados da montanha; enquanto o corpo, ainda com os braços agitados, deslizou para o outro lado do precipício. “Correr para um lado da montanha e pegar a cabeça ou para o outro lado e pegar o corpo?” perguntou-se o discípulo, sem nem sequer ter tempo para atuar. Não tem resposta. Seu mestre ofereceu-lhe o presente da filosofia¹.

Herança ou dilema mal-dito deixado pela filosofia para seus aspirantes: escolher entre a cabeça ou o corpo. E nossa própria história (ocidental) tratou de resolver o problema quando fez a experiência dessa separação e acreditou que o filósofo era uma cabeça pensante. Talvez porque ainda não conheciam o mangue... e por desconhecerem a lama, não conheceram os caranguejos... não os caranguejos crustáceos, mas os homens caranguejos. Os homens caranguejos têm a cabeça unida ao corpo. A ciência chamou isso de cefalotórax. O *Mangue Beat* chamou isso de.... Peço desculpas pela divagação. Por abrir temas (que sei) não vou dar conta. E por uma razão não tão simples. A lama que forma o mangue nem é terra, nem é água. Nem isso, nem aquilo. A lama do mangue é um *entre-deux* ou ainda um “entre-lugar” de um idioma salobro.

¹ Ver PRECIADO (2008).

Nem cabeça, como sugere a história da filosofia ocidental; nem somente corpo, como sugere a história recontada por Paul Beatriz Preciado. Essas parecem ser duas vias irreconciliáveis: uma cabeça pensante que parece não precisar de mãos para escrever ou um corpo decepado que produz *per se* uma anotação inteligível. Mas a lama... a lama do mangue é terra e água, mistura de rio e mar - nem sal, nem doce... é *outra* coisa (nem *cogitans*, nem *extensa*) uma coisa híbrida... que só nasce, do jeito que nasce, porque foi capaz de abdicar disto ou daquilo. O caranguejo vive na e da lama do mangue.

Talvez por isso os homens caranguejos saibam que não precisam cair na armadilha disto ou daquilo; porque do mesmo modo que o mangue que os fez nascer, eles podem ser híbridos: corpo e mente, um corpo-mente. Para Preciado (2008), o mestre da fábula budista aponta para uma atividade filosófica que consiste não tanto em correr atrás do corpo ou da cabeça, mas em uma prática lúcida e intencional de auto-decapitação. Decapitar a filosofia! Decapitar a filosofia expressa o desejo de quem quer que o filosofar seja também experimentar... uma experimentação consigo próprio mesmo à custa de trocar os pés pelas mãos. Decapitar-se como um exercício de problematizar da cabeça filosofante-branca-heterossexual-civilizada-adulta-colonizadora-epistemicida que acredita que a filosofia nasceu na Grécia e desenvolveu-se apenas na Europa². Decapitar-se para expelir as múltiplas e insidiosas formas de *racismo epistêmico*³ que persistem em nossos sistemas de pensamento, fazendo proliferar injustiças cognitivas. Decapitar-se porque quando a filosofia ocidental se coloca como régua privilegiada do pensamento e da vida, cabendo somente a ela dizer o que é verdadeiro e o que é falso, ao distinguir os conhecimentos válidos dos inválidos, cometem-se epistemicídios, ou seja, assassinam-se as múltiplas maneiras de conhecer e fazer filosofia. Decapitar-se então para não cair na armadilha de perguntar por que deveríamos impor um único registro filosófico a todas as outras formas de pensamento.

A fábula budista ressoa a exigência de pensar *outramente*, a partir e com outras mentes (mentes não-ocidentais) o debate acerca da formação humana. Nesse contexto, a pretensão da pesquisa que configurou a presente Tese é apreender as emergências de outras filosofias historicamente marginalizadas pela filosofia da educação.

² A questão, vale salientar, não é questionar a certidão de nascimento da filosofia, não nos colocamos aqui contra os gregos ou contra os chamados ocidentais-bem-pensantes. O que se busca antes é mostrar o perigo de limitar e reduzir a experiência filosófica a determinadas tradições, a determinada geografia, a determinados povos e, como tem ocorrido ultimamente no campo da filosofia da educação no Brasil, a determinados autores e escolas (GALLO, 2007). Sabemos que, no limite, esta redução conduzirá a cabeça-bem-pensante-e-filosofante-ocidental a uma forma específica e mortífera de racismo.

³ Termo utilizado por Renato Nogueira (2014, p. 27) para se referir “a um conjunto de dispositivos” que recusam a “validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos” não-ocidentais.

A formulação desse objetivo não é casual, uma vez que nos permite interrogar: em que medida e até que ponto o campo da filosofia da educação brasileira pode ampliar suas fronteiras e limites epistêmicos e ontológicos?

Apreender a emergência de outras filosofias permite problematizar até onde a filosofia da educação no Brasil pode ir quando se coloca o desafio de pensar a formação humana sob o signo da pluralidade, da diferença e da alteridade. Parafraseando Silvio Gallo (2007), o campo da filosofia da educação foi reduzido à certa cabeça filosofante que insiste em privilegiar uma única e mesma mente para pensar os problemas da práxis educativa: a mente antropológica filosófica constituída no projeto da modernidade.

Em outra direção, tentamos através de um exercício de escavação, cavar buracos no terreno da filosofia da educação, a fim de encontrar linhas de fuga para pensar a filosofia e a educação por outras lentes e por outras bases, bases destituídas, por assim dizer, de fundamentos. Em outros termos, pensar os fundamentos vazios da educação. Pensar o campo filosófico-educacional a partir de *outros* fundamentos, fundamentos sem fundação, de modo a ampliar o seu alcance em direção a outros modos de pensar para além do *mainstream* reconhecido e glorificado pela filosofia ocidental. É possível?

Se a resposta for positiva, como defendo, a questão que se coloca é a seguinte: de que maneira uma dada experiência de pensamento não-ocidental, materializada no ponto de vista da vacuidade proposto pelo filósofo budista Nagarjuna, pode enriquecer e vitalizar o debate acerca da formação humana na atualidade? O pressuposto imanente é que o diálogo interfilosófico compromete o campo da Filosofia da Educação com a superação de discursos e práticas duais que contribuem para perpetuar a lógica da colonialidade dos saberes, abrindo um *ethos* de escuta a outros pontos de vista.

Nota 2: A Teia Mágica ou como uma Tese pode brotar do vazio

[...] Uma aranha fez sua teia num canto de meu escritório. Eu a descobri ontem e, com minha vassoura, tratei de me livrar dela. Teias de aranha são sinais de descaso, e eu não queria que aqueles que me visitam pensassem mal de mim. Mas hoje ela está no mesmo lugar. Durante a noite refez sua teia. Acho que ela gostou do lugar, me perdoou, e confia na minha compreensão. Compreendi. E decidi que ela vai ser minha companheira.

Embora não saiba falar, ela me fez pensar. Confesso que a aranha me fascinou. Primeiro, por aquilo que vejo. Lá está ela, segura e feliz, pendurada no vazio. Não existe hesitação alguma em seus passos. Suas

longas pernas se movem sobre os finos fios de sua teia com tranquila precisão, como se fossem dedos de um violinista, dançando sobre as cordas. Sua teia é coisa frágil, feita com fios quase invisíveis.

E, no entanto, é perfeita, simétrica, bela, perfeitamente adequada a seu propósito. Mas o fascínio tem a ver com aquilo que não vejo e só posso imaginar. Não tive a sorte de ver seu primeiro movimento, o movimento que foi o início de sua arquitetura flutuante, o salto no abismo... imagino aquela criaturinha quase invisível, patas coladas à parede. Ela vê as outras paredes, tão distantes, e mede os espaços vazios... E só pode contar com uma coisa para o trabalho incrível que está para ser iniciado: um fio, ainda escondido dentro de seu corpo. E então, repentinamente, um salto sobre o abismo, e um universo começa a ser criado⁴...

Como Rubem Alves, às vezes, penso na aranha como uma metáfora de mim mesmo. Porque como a aranha, também quero construir uma teia, quero dizer, uma Tese bem no meio do vazio, sobre o vazio, para o vazio. Só que a minha teia é feita de um material muito mais fluido... Minha teia é feita de palavras. E há palavras de vários tipos, de várias cores, odores e sabores... palavras que são cheias de dedo. Há ainda palavras que nascem de outras palavras... que nascendo e crescendo a partir de outras palavras, se tornam, um dia, capazes também de gerar um número infundável de outras tantas palavras. Mas há palavras de um tipo específico: palavras que nascem do silêncio.

No entanto, as palavras que nascem do silêncio e que são também o começo de um mundo, não podem ser fabricadas. Elas não nascem nem de nossas mãos nem de nossos pensamentos. Temos que esperar pacientemente, até que elas se façam ouvir, surgem como um advento... como um efeito de Graça⁵. Palavras que brotam do silêncio são como teias tecidas no vazio. Teias mágicas. Mas... há que se dizer: para tecê-las as aranhas sabem, mesmo que de forma intuitiva, o que devem fazer. Elas têm um método.

As aranhas sabem a importância dos fundamentos para que possam tecer suas teias, pois amarram seus fios em coisas sólidas... além disso, elas não duvidam do procedimento metodológico. Caminham passo a passo, para não cair de cara no vazio. Assim, elas tecem com rigor suas redes de fios... improvisar não faz parte do plano. E é assim, sempre de forma competente, que as aranhas tecem suas teias sobre o vazio. Contudo, há momentos em que as

⁴ Ver Rubem Alves, 2010, p. 21.

⁵ idem, p. 23.

paredes caem... e seus corpos, que estavam sustentados e dependurados no fio que elas mesmas produziram, caem no abismo.

É quando se percebe que “aquilo que se acreditava ser um sólido fundamento nada mais era que a gelada face de um lago que começa a derreter”⁶. Como o carrapato de Agamben, a aranha, como uma metáfora daquilo que somos nós, fica sem mundo.

Os ventos sempre sopram de forma in-esperada. E também nós, pesquisadores, como as aranhas, nos vemos flutuar no ar. *Nada* podemos fazer. Estamos diante do abismo, às vezes, pensamos: é o fim do mundo da pesquisa. Pois no gesto de tessitura de uma Tese ninguém se salvará pela simples competência teórico-metodológica. Simplesmente, ninguém se salvará nem pela incompetência. Há momento em que ficamos mudos, sem palavras... não podemos contar nem mesmo com as palavras de conforto... Só nos resta esperar. E torcer, para que, enquanto a gente espera, o coração não se transforme em um vale de ossos secos. Também passei por essa experiência.

Esperei, então. E enquanto esperava, me vi embaraçado. Quase desesperado. Nunca tive medo da solidão. Em verdade, nunca tive tanto medo da solidão. O que fazer, agora que as paredes que sustentavam meu fio simplesmente desmoronaram?

Desejaria poder ouvir de novo, sentir de novo, ver só mais uma vez... tecer nem que fosse só mais um fio naquele fundamento que descobrira vazio. Meu corpo tornou-se incapaz de produzir fios... as palavras não se davam. Como se tornou difícil fabricar uma teia... nenhum texto para ser escrito. Não queria salvação, só desejava uma coisa: meu mundo de volta. A Graça, a excitação do Amor... já não eram algo do qual me lembrava. A única coisa que recordo, hoje, é de um livro, dentre tantos, de um professor de *Filosofia*, no encontro de orientação em uma das salas da Universidade.

Lições de Feitiçaria. Era o título do livro. Peguei, sem muito esperar... até que, de novo, ela estava lá: uma estória da qual Rubem Alves não cansa de repetir, uma estória que não cansa de me encontrar. A primeira vez que a vi foi na Tese do professor Aurino Lima Ferreira... a primeira vez que Rubem Alves a leu foi em um dos inúmeros livros do escritor Gabriel García Márquez. Na Tese do professor, a estória tem duas funções: primeiro, mostrar os argumentos defendidos ao longo de seu trabalho; segundo, e talvez mais importante, criar um contexto, uma paisagem que favorecesse a apresentação do campo empírico através do qual ele desenvolveu sua pesquisa.

⁶ idem, p. 37-38.

É sobre uma vila,
 uma vila de pescadores,
 perdida em um nenhum lugar/todo lugar,
 o enfado misturado com o ar,
 cada novo dia já nascendo velho,
 igual a todos os outros,
 as mesmas palavras vazias,
 os mesmos gestos vazios,
 as mesmas faces vazias,
 os mesmos corpos vazios,
 a excitação do amor sendo algo de que ninguém mais se lembrava...

A história conta que, certo dia, uma criança viu algo estranho boiando no mar. Sem hesitar... gritou. E todos correram para ver o que era... em um lugar como aquele, diz Rubem Alves, qualquer coisa diferente pode ser motivo de festa. Eles esperaram... estavam ansiosos para descobrir o que era aquela coisa. Até que o mar, pacientemente, deixou o presente na areia: um corpo morto. Uma pessoa morta nunca é um problema para ela mesma. O morto é sempre um “problema” para quem fica: “Tu podes pagar o caixão?”, “Quem vai organizar o enterro”, “Tem vaga no cemitério?”, “Já liberaram o corpo?”. Alguém entra na sala chorando: “Vai ficar tudo bem”, “Já avisaram ao filho dela?”, “Pega um remédio pra ele”, “Desde ontem que não dorme”. Um morto é um fundamento para que nele as aranhas amarrem seus fios e tecam suas teias.

Cada corpo morto é também uma espécie de texto, escrito com símbolos, signos, nomes através dos quais pode ser contada toda uma estória. Nos velórios, cada defunto marca o início de uma longa conversa: “Ela era tão boa...”, “Lembra daquele dia...”, “Ontem tive um sonho tão bonito com ele”, “Bem que eu estava sentindo uma coisa estranha...”, “Parecia que estava se despedindo...”. E assim, as aranhas constroem suas teias, tecendo fios no corpo da “finada Mazé” ou do “finado José”.

Mas... *aquele* corpo morto, apesar de ter um nome e uma história, não me permitia amarrar mais fios para que pudesse tecer minha teia e contar minha história. Aquela morte foi diferente. Aquele velório foi meu abismo. Eu não sabia o que falar da finada Maria. Não sabia o que fazer diante daquele imenso vazio. Apesar da comoção, das palavras de consolo, apesar dos abraços, apesar das histórias que estavam sendo contadas, das orações cantadas, o silêncio que me tomava era ensurdecedor. Didi-Huberman (1998) parece certo: é o silêncio, ou melhor, a suspensão do discurso, instaurador de tamanha angústia, que o corpo morto se impõe com sua presença. O corpo morto suspende os discursos e, nessa suspensão, nos deixa como que vazios.

Para o filósofo francês, a situação de quem se acha face a face diante do túmulo é a situação exemplar, para não dizer fatal, em que a questão do vazio se coloca de forma inelutável a nosso olhar: “diante da tumba, eu mesmo tombo, caio na angústia” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 38).

A angústia de olhar um corpo em tudo *semelhante* ao seu, esvaziado de sua vida, de sua fala, esvaziado do poder de levantar seus olhos para olhar e que, ainda assim, em certo sentido, me olha. O que fazer diante disso? O que fazer diante da angústia de um corpo morto que olhamos e que ao mesmo tempo nos olha?

Algumas reações podem ser suscitadas. A mais comum, sugere Didi-Huberman, consiste em saturar a angústia que se abre em nós diante do túmulo, preencher o vazio que o esvaziamento do corpo morto abre em nós. Trata-se de “uma vontade de permanecer a todo custo no que vemos, para ignorar que tal volume não é indiferente e simplesmente convexo, posto que oco, esvaziado [...] esvaziado de toda a sua substância” (1998, p. 39). A segunda reação, mais comum, consiste em ultrapassar por meio da crença ou do dogma aquele corpo morto diante de nós. Essa atitude é semelhante à anterior, só que se opera a partir de seu inverso. Enquanto que a primeira alternativa consiste em uma denegação ou um evitamento do vazio, a segunda consiste em denegar a forma... aquele corpo morto... como se a vida, chamada agora de alma, tivesse escapado dali para ser sonhada noutro lugar, mais bonito, mais bem feito... livre de qualquer imperfeição, livre das dificuldades e problemas desse mundo (1998, p. 40).

Nesses dois gestos eclipsamos aquele corpo morto diante de nós. O corpo morto é superado por figuras de linguagem carregadas de verdades do além. É assim que, através de uma outra recusa, um outro recalque, tentamos escapar, ou melhor, não escutar, aquilo que nos olha. O que fazer, pois, diante do corpo morto que me suspende de mim mesmo? Evitar o vazio que o corpo morto abre em mim ou denegar a forma?

Os pensamentos dualistas sempre foram o motor de nossas ações. Escolher *entre* isto ou aquilo. Cabeça ou corpo. Vazio ou forma. Tautologia ou Crença. Mas, como dizíamos, os caranguejos sabem. Os caranguejos sabem que não há que escolher *entre* coisa alguma. “Há apenas que se inquietar com o *entre*” (1998, p. 77). Há apenas que ser-como-*entre*. Os pensamentos binários, moradas da dúvida, são incapazes de perceber seja o que for da vida enquanto tal. Os caranguejos, por outro lado, pensam com o *entre*... Eles vivem na e da oscilação contraditória das marés em seu ponto fulcral.

Foi necessário, portanto, voltar a esse ponto central. É necessário que os pesquisadores, em algum momento, encontrem esse ponto de entremeio. Pois também o momento de olhar o corpo morto é parte de uma certa dança que, na verdade, está em toda parte onde há uma

pulsção cardíaca que dilata e contrai, onde há um batimento que coloca em movimento o fluxo e o refluxo da existência. Mas para tanto é preciso coragem para não amarrar as teias naquele corpo morto, mas simplesmente estar ali, com ele, a fim de ouvir que aquele silêncio ensurdecedor está repleto de figuras, palavras e criaturas exuberantes. Foi assim que eu pude perceber: aquele corpo morto, aquela mulher também é uma morada do silêncio, signo vivo do mistério dos meus (a)mares.

O morto guarda o silêncio. Mas o silêncio é como um corpo grávido. Ele é capaz de gerar, de fazer nascer novas palavras, novas teias, novos fios... Pura Graça. Os poetas, os místicos, os artistas sabem. O silêncio é uma morada originária. O silêncio é como um ventre cósmico onde vivem criaturas selvagens e outras que são como flores de lótus nutridas pela lama e sustentadas por um cordão sutil: a escuta. Ouvir o silêncio inquietante da morte me ajudou a não querer matar de fome, os filhos e filhas do silêncio que estão por vir. Ouvir, como diz Octavio Paz, é alimentar o vazio para que o *ser* a-flore. A vida precisa, portanto, do vazio. A roda da vida só pode girar porque seu coração é vazio. “O pensamento exige o vazio, pois é nele que o inesperado aparece”⁷.

Se levarmos a sério a máxima: “A verdade mora no silêncio que existe em volta das palavras”, será necessário ouvir, com atenção, o vazio que habita nos interstícios de toda palavra, inclusive da palavra acadêmica. Porque antes da palavra, o vazio. Escutar as palavras que moram no silêncio indica que esta Tese surgiu do vazio.

Antes que todas as coisas existissem
havia o silêncio.
E então, repentinamente,
ex nihilo
uma Palavra foi Ouvida,
e o mundo começou...

Confesso. Minha escrita nunca foi original, senão meu silêncio, meu abismo. Escrevo, porque me abismo. Ao me abismar encontro as palavras que vêm de longe e me trazem de volta. Esse é o movimento da minha escrita. O abismo sempre volta, e quando volta, me traz de volta, trazendo palavras do vazio que me fazem escrever.

A ausência é portadora de sonhos. Cada gesto que mobilizou a escrita dessa Tese é como um fragmento de minha carne, querendo viver de novo pelo poder do silêncio do corpo morto. Para Rubem Alves (2010, p. 57), “os sonhos nascem do desejo, e desejo é saudade. Mas a

⁷ Rubem Alves, 2010, p. 48.

saudade só pode existir perante o vazio”. Assim, na busca de responder à questão de pesquisa que formulei e para satisfazer as exigências da escrita acadêmica, posso até dizer que o objetivo mais amplo deste trabalho consiste em *apresentar e problematizar a escola filosófica de Nagarjuna, explicitando o ponto de vista da vacuidade, a fim de defender outra compreensão da formação humana*. Mas, não... Diante de tudo que foi dito até aqui, nesta segunda nota, esta Tese é apenas um modo de manter o desejo de desejar, de fazer com que meus sonhos sejam ressuscitados pelo vazio da mesma forma que os sonhos da vila de pescadores ressurgiram pelo poder de um corpo morto. Desejar o Vazio. Desejar o desejo de desejar. Esse é o verdadeiro objetivo da minha Tese.

Para as tradições xamânicas nativas americanas, foi a Grande Mãe Aranha que teceu a teia do Universo, integrando e conectando os mundos visível e invisível. Essa grande Teia Cósmica Universal, também chamada de a Teia dos sonhos, é composta por “todas as energias criativas humanas que interagem com a força vital contida em cada átomo da criação e abrange todas as coisas do nosso universo” (SAMS, 2003, p. 26). As culturas xamânicas, sonhadoras por excelência, entendem que só começamos a perceber a presença dessa rede mágica a partir do momento que rasgamos os véus da separação e da dualidade que nos fazem enxergar o mundo como sendo separado de nós mesmos.

No Hinduísmo, assim como no Budismo Mahayana, também se faz referência à Teia conhecida como a Rede de Indra⁸ como uma forma de expressar as noções de vacuidade e cooriginação dependente. A noção de vacuidade significa, nesse contexto, ausência de existência inerente. Para a filosofia budista, tudo é vacuidade, quer dizer, não há nada que seja independente. Tudo surge de forma interdependente, interconectada. De acordo com o Avatamsaka Sutra, O Sutra da Guirlanda de Flores, o Buda descreve o Universo como uma grande rede criada pelo desejo de Indra, onde em cada conexão dessa rede existe uma joia infinitamente facetada, “que reflete, em cada uma de suas facetas, todas as facetas de todas as outras joias da rede”. E, tendo em vista que a própria rede, o número de joias e o número de facetas de cada joia são infinitos, o “número de reflexões também é infinito” (MINGYUR RINPOCHE, 2007, p. 145).

O mestre tibetano Milarepa disse certa vez que, quando compreendemos a vacuidade, a interconexão entre tudo e todos, “o mundo se revela numa luz mais brilhante, fresca e viva, como a rede de joias com infinitos reflexos de que falava o Buda” (SOGYAL RINPOCHE, 1999, p. 63). Assim, no Budismo Vajrayana a imagem da rede ou da teia também expressa o

⁸ Uma divindade hinduísta.

sentido da vacuidade como uma experiência inseparável do brilho do mundo. Nesse caso, a vacuidade do mundo de aparências e possibilidades aparece através da expressão “Rede Mágica” ou “Teia Mágica”.

Todos esses termos visam nos fazer compreender que não há separação entre eu e outro, entre imanência e transcendência, entre o mundo comum e o mundo espiritual, entre a matéria e o espírito. Logo, “entre *samsara* e *nirvana*, não há diferença nenhuma; entre *nirvana* e *samsara*, não há diferença nenhuma” (NAGARJUNA, 2016, p. 65). Mãe Aranha, Rede de Indra, Teia Mágica. Essa Tese é um aspecto, uma faceta dessas noções, em busca de tecer uma fabulosa teia mágica: a pedagogia de Nagarjuna.

Nota 3: O vazio como forma metodológica

Como uma teia, metodologicamente, a presente Tese envolve a junção de elementos que aparentemente estão separados em um padrão relativamente integrado, mesmo que sua forma seja irregular. De outro modo, tecer a teia mágica que torna visíveis aspectos seminais da pedagogia de Nagarjuna une e reúne os elementos estruturantes-estruturadores do argumento que vamos defender. Para dar conta da tarefa recorreremos, antes de tudo, à inspiração, mesmo cientes de que esse primeiro fio da teia metodológica pode contrariar a lógica formal vigente nos manuais de metodologia da pesquisa. Mas como nosso fenômeno brota inseparável do vazio, preciso de inspiração.

Nos termos de Jaques Gauthier (2014), da mesma forma que “o transe pode ganhar a dignidade de um método”, a inspiração pode obter dignidade metodológica, desde que concebamos a pesquisa como uma “conspiração do brincar”. Fazer pesquisa brincando e sorrindo como uma criança, pois tanto as crianças como os Budas pensam brincando e sorrindo, a fim de expressar a potência de um corpo-mente livre das formas rígidas de conceituação vigentes próprias de um pensamento dual. O sorriso é o florescimento facial da experiência do vazio. Nessa direção, a segunda seção, intitulada **Diante do método só nos resta gargalhar: o vazio como riso, a escrita como graça**, explicita os motivos metódicos que sustentam o argumento da Tese.

A terceira seção, **A escola de Nagarjuna e a emergência de uma Filosofia da Vacuidade**, discute as origens da Escola de Nagarjuna e a fonte literária que o inspirou. Nesse momento, iniciamos com um breve recuo histórico através da vida do Buda Shakyamuni para indicar que a Filosofia de Nagarjuna é um modo de esclarecer seus ensinamentos sobre a noção

de anatman (não-eu), noção esquivada e sujeita a inúmeros equívocos no ocidente e mesmo entre os próprios discípulos do Buda.

A quarta seção, denominado **A noção de vacuidade e o despertar da não-dualidade**, focaliza os ensinamentos sobre a vacuidade corporificados na chamada *Literatura Prajnaparamita*. Essa Literatura não foi apenas a fonte literária da Filosofia de Nagarjuna, mas sua principal fonte de inspiração filosófica. No Sutra do Coração da Prajanaparamita o Buda, ao expor a ideia de *Shunyata* (vacuidade), praticamente não fala, apenas diz: “Assim é, assim é”, e sorri. Para explicitar o sentido desse gesto, associamos o corpo de ensinamentos da Prajnaparamita ao corpo materno. A comparação, como pretendo mostrar, não é arbitrária, uma vez que introduz uma diferença na compreensão da vacuidade, diferença vital para o entendimento da pedagogia de Nagarjuna. Ainda nessa seção, colocamos em cena a perspectiva do próprio Nagarjuna sobre o ponto de vista da vacuidade, tecendo as primeiras implicações para o sentido da educação pensada como formação humana.

A quinta seção, denominado **A Pedagogia do Tantra e a prática ensinante de Guru Rinpoche**, analisa o vínculo entre a vacuidade e a energia, isto é, o brilho. A explicitação desse processo seminal será realizada através da vida de um autêntico professor nagarjuniano: Guru Padmasambhava, conhecido também como Guru Rinpoche. Esse professor indiano, do século VIII, difundiu o budismo no Tibet. Nossa presunção é que a vida de Padmasambhava exemplifica a pedagogia de Nagarjuna como inseparável da Pedagogia do Tantra, ou seja, uma pedagogia inspirada na perspectiva budista da vacuidade pensada como um meio hábil para minar as bases de sustentação do pensamento dual em meio à confusão e à turbulência vivenciada do mundo cotidiano. Esse é um ponto chave do argumento, uma vez que os filósofos e educadores ocidentais tendem privilegiar o pensamento discursivo-conceitual. Com isso, noções como a de *shunyata* são captadas apenas desde o ponto de vista cognitivo. Nos caminhos trilhados pela Pedagogia do Tantra, entretanto, “o mundo se movimenta pelo sinal das energias” (PADMA SAMTEN, 2006, p. 33), apontando uma pedagogia que nos abre a outros modos de conhecer. Esses modos estão conectados à vida cotidiana, uma vez que a noção de vacuidade não visa apenas a ordem do saber. Como mostram, de forma paradigmática, a vida e a prática ensinante de Padmasambhava, o objetivo é transmutar os problemas que nos acometem em sabedoria, dançando com a energia nua da vida.

É importante salientar que, embora, tradicionalmente, Guru Rinpoche tenha oito aspectos ou oito nomes, nossa análise prioriza aqueles gestos, nomes ou aspectos simbólicos que nos permitem enxergar com mais clareza as implicações educacionais do ponto de vista da Vacuidade - tarefa levada a cabo na sexta seção da Tese.

A sexta seção, **Para (não) abandonar a discussão sobre a Formação Humana**, analisamos como o ponto de vista da vacuidade, encarnado na especificidade dos corpos de Guru Rinpoche, carrega uma compreensão sutil de educação pensada enquanto formação humana. Essa concepção está imbricada na própria experiência da vacuidade, alterando o modo de problematização das questões que afligem o campo educacional: a questão da infância; a questão das situações-limite ou fenômenos instáveis da educação; a questão do saber espiritual ou o trabalho do intelectual; e a questão da educação não-formal. A *Bildung* nagarjuniana da vacuidade incide diretamente sobre a tematização dessas questões, abrindo novos modos de percepção e realização do ato educativo.

1.1 Prólogo: por que (não) estou pesquisando sobre o budismo?

*Escrevendo eu renuncio a resistir... me deixo consumir... me deixo
devorar... E tento renascer!!*
(Diário de correspondência do pesquisador)

Em geral, o erro da filosofia é se afastar da vida.
(“O Erotismo” Georges Bataille, 2014, p. 36)

Não tenho como começar a exposição desta Tese a partir de alguma consideração de natureza meramente teórica ou metodológica, como seria de se esperar de um trabalho que está prestes a ser defendido em um Programa de Pós-Graduação. Na verdade, não tenho como separar a minha vida mais íntima da experiência vivida, nos últimos quatro anos, com a atividade filosófica e educacional compreendidas aqui à luz do que Pierre Hadot e Michel Foucault denominaram de um *exercício espiritual*.

Os primeiros contatos com a filosofia ocorreram, por volta dos anos 2001-2002, em um curso de *Formação de Educadores Sociais* desenvolvido na comunidade do Coque, Recife/PE, e promovido por uma associação sócio-educativa denominada *Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis* (Neimfa). O curso oferecia algumas atividades obrigatórias, dentre as quais os módulos de *Cuidar do Ser* e *Filosofia*. Foram esses os componentes curriculares que mais me afetaram e que, de algum modo, conduziram minhas escolhas profissionais e minha ação no mundo.

O módulo de *Cuidar do Ser* começava muito cedo, tão cedo que ainda hoje não consigo lembrar a hora que acordava. Talvez às seis horas da manhã. Sim, às seis da manhã já deveríamos estar na sala de meditação e yoga. E, de fato, não tínhamos desculpas para chegar

atrasados. O coordenador do curso que era responsável pelo módulo havia entregue, com o material didático e o fardamento, um despertador para cada participante. O módulo de *Filosofia*, por sua vez, era o único que acontecia no período da tarde. Acreditem, eu não sabia se ficava feliz porque não precisava acordar cedo para fazer meditação e yôga, ou se... O fato é que, a cada sábado, a cada aula, me dava conta da impossibilidade de estar seguro naquelas aulas de *Filosofia*...

Antes de cada aula, eu tinha quase certeza que o professor atacaria minha “toca” por algum flanco inesperado⁹. Até que de tanto escavar a terra da caverna insólita a que éramos transportados naquelas fatídicas aulas de *Filosofia*, de tanto cavar (n)a Rocha, ele, o professor, encontrou (ou abriu?) *um* certo buraco insuspeito em minha existência. O dia exato? Não me recordo bem, mas não tenho dúvidas foi no Banquete!

Mas, calma. Percebo que estou me adiantando ou seria me prolongando nesse prólogo. Quando me refiro ao Banquete não se trata (ainda) daquele que Agáton, o poeta, ofereceu para alguns amigos, dentre os quais o homem considerado o mais sábio da antiga Grécia. Naquele, sabemos, se buscava através de discursos ofertados em honra ao deus-amor chegar à verdade de Eros. No meu Banquete, na verdade, no Banquete oferecido pelo professor de *Filosofia*, os personagens eram outros.

E o tema debatido? Não lembro. Talvez o mesmo que havia sido tecido pelos fios da narrativa de Apolodoro. Do meu Banquete restou apenas uma imagem: uma simples mesa de refeitório abarrotada de comidas e bebidas. Refrigerantes, sucos, bolos, salgados, batatas fritas e aqueles palitinhos salgados jogados em uma tigela azul que até hoje não sai da minha memória. Juntos, estudantes e professor, comemos e bebemos.

Não houve discursos. Essa experiência gastronômica cristalizou-se como minha primeira impressão genuinamente filosófica. Passados quinze anos dessa vivência, a imagem permanece como a definição mais precisa das exigências feitas pela filosofia. Tenho o pressentimento que se os cursos de formação de professores, em nossas universidades, não comessem a reflexão acerca dos chamados *fundamentos filosóficos da educação* pela *República* de Platão, mas pelo *Banquete*, a própria atividade filosófico-educacional seria menos o estudo de teorias deste ou daquele autor para se converter em uma experiência saborosa vivida com o reconhecimento sensível do que nos passa, do que nos atravessa, deixando algumas marcas indeléveis em nossa alma.

⁹ Cf. Kafka (1998) no conto *A Construção*.

Tenho a convicção de que a aprendizagem passa primeiro pela boca, ou seja, pelos sentidos múltiplos e variados que articulam nossa presença corporificada na vida. Alguns anos depois daquele primeiro contato com a *Filosofia* daquele professor, em 2003-2004, lá estava eu participando, mais uma vez, no Neimfa, da primeira turma do *Curso de Educadores Holísticos*. O encontro com a *Filosofia* já carregava o sabor originário de uma curiosa *experimentação*. E foi então que, depois de um caloroso debate sobre a natureza do *buda*, tropeçamos mais uma vez em Sócrates.

Dessa vez, com o Sócrates da *Apologia*, onde ele se defende das acusações apresentadas no tribunal aos juízes atenienses. Entre os seus detratores, como se sabe, estava Meleto, um poeta lírico. Sua acusação era que Sócrates corrompia os jovens e cultuava divindades novas. Veio então a cicuta. Desculpem a falta de clareza dessa exposição. Sim, veio a cicuta, mas não a de Sócrates, a nossa, a dos estudantes do *Curso de Educadores Holísticos*. O professor de *Filosofia* iniciou a aula apresentando dois copos com uma bebida desconhecida, e meu destino estava sendo selado.

Explico, naquelas aulas de *Filosofia*, não apenas Sócrates era obrigado a tomar cicuta, nós, os participantes também. O professor não se contentava em nos fazer ler o texto e nos provocar ao diálogo a partir das exegeses clássicas acerca dessa passagem seminal do pensamento filosófico ocidental. Sobre uma bandeja, ele colocou dois copos, cada qual com uma bebida diferente. Uma, ele dizia, era a “cicuta do acaso”. A outra, não me lembro ao certo. Mas foi exatamente a que escolhi tomar. Embora não lembre, agora, o conteúdo do líquido que ingeri, seus efeitos ainda reverberam em minha alma.

Talvez, sem saber, por efeito do esquecimento mesmo, eu tenha tomado a “cicuta do amor”, mais precisamente da “dor de amor”. Também não me recordo do que nós, os estudantes, estávamos sendo acusados. Lembro, contudo, que Xenofonte, certa vez, indo a Delfos, resolveu interrogar o oráculo, perguntando-lhe se haveria alguém mais sábio que Sócrates. A sacerdotisa respondeu: “Sábio é Sófoles, mais sábio é Eurípedes, mas, entre todos os homens, Sócrates é sapientíssimo” (PLATÃO, 2006, p. 61-62). A reação de Sócrates diante do oráculo todos sabemos: “Só sei que nada sei”.

Na *Apologia*, depois da grande fadiga provocada pela tarefa de interrogar seus iguais para provar a veracidade do dito oracular, Sócrates chegou à conclusão de que a ignorância, de todas a mais reprovável, consiste em acreditar saber o que não se sabe. Essa situação faz Sócrates apresentar-se aos seus juízes como um mestre do cuidado de si. Nas palavras de Michel Foucault, foi como mestre do cuidado de si que Sócrates fez do exercício da filosofia um estranho dom. Uma espécie de “dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a

tomar-nos como objeto de toda a nossa aplicação” (FOUCAULT, 2014, p. 62). Esse dom, dizia o professor de *Filosofia*, no *Curso de Educadores Holísticos*, é um dom para todos e para ninguém, um dom ofertado para o tempo de vida e para toda uma vida. E foi assim que a filosofia, depois de ter tomado aquela dádiva-cicuta, talvez um *pharmákon*, apareceu para mim como uma experiência da dor de amar, na medida em que toda dor só existe sobre um fundo de amor: *nunca estamos tão mal protegidos contra a dor como quando estamos apaixonados*.

Essa frase me alcançou certa vez como uma flecha. Aquele professor não era apenas um farejador, era um feiticeiro. Naquele instante, passei, ainda sem perceber, a saborear a tarefa de ler e de escrever em filosofia. Antes daquelas aulas, posso afirmar que vivia em paz no mais recôndito da minha casa, como o animal entocado de Kafka. A coisa mais bonita da minha construção, da minha toca, era o silêncio. Mas, depois de saborear aquele Banquete e tomar aquela cicuta, o inesperado aconteceu! Eu não pude antecipar: fui tomado de assalto. Entendi, no corpo, quando começa a atividade e a escrita filosófica, quando a língua treme, a face ruboriza, o corpo aquece.

Ao mesmo tempo em que transcorriam as aulas de *Filosofia*, eu estava aprendendo a pronunciar a língua trêmula das minhas paixões. Estava completamente apaixonado. E como aquilo doía. E era porque doía que comecei a escrever, escavar - porque precisava continuar respirando. Nenhuma outra situação foi suficientemente forte para me estimular a ler e a escrever como aquela experiência. Começara, para mim, a tarefa infinita de escavação dos meus amores. É quando decido escrever uma mensagem para o professor de *Filosofia*. Na verdade, naquele período, acho que não tinha quem não estivesse escrevendo cartas e e-mails para ele.

Eu não sei o que os outros escreviam, mas o que eu escrevia parece-me o que Foucault, na aula de 3 de março de 1982, chamava de correspondência espiritual, uma “correspondência de sujeito a sujeito”, cuja finalidade não consistia tanto “em dar notícias sobre o mundo político, mas em dar um ao outro notícia de si mesmo, indagar sobre o que se passava na alma do outro” (FOUCAULT, 2006, p. 433). As correspondências consistiam nas minhas escavações e escoriações afetivo-experimentais, uma atividade extremamente importante na minha formação.

[...] A.,
sei que tu não tens tido tempo pra tá lendo meus e-mails por conta da defesa da tua tese. Mas, lê esse e-mail quando tu tiver tempo. Eh pq eu tava dando uma olhada nos e-mails q tu me mandava sobre dor de amor e eu não poderia deixar de te dizer o fim “trágico” daquela história.
Eu escrevi pra ela; foi agora não, faz um tempinho já. Disse tudo que sentia por ela e tal, mas... fiquei meio assim... açambarcado; porque eu escrevi, mas sabia que ela não me conhecia. Fiquei meio que errado porque me senti um

Zé ninguém. Me senti um “Zé ninguém” porque se ela não me conhece não adianta de nada escrever, entende?!

*Mas... eu escrevi; sabia que ela tinha namorado, ainda assim, escrevi... escrevi pra passar pela experiência (na verdade, escrevi porque agora olhando para trás, já não aguentava mais). Confesso que fiquei com bastante medo da resposta. Com medo da resposta ser grosseira, ser um “fora”, mas ela foi bastante educada. Quer dizer, ela deu um fora educado. Ela disse que se emocionou pra caramba ao ler o e-mail, mas que só poderíamos **ser amigos** porque ela já tinha namorado e gostava muito dele. Pense numa “flechada” certa no meu coração.*

Mas acho que foi um grande passo na “gramática dos sentimentos”. E como dissesse: “amor é a mais gozoza das fantasias”. Concordo. E acrescento: é ruim, mas é bom.

(Cartas e Correspondências do Pesquisador)

E ele respondeu:

[...]”m. l.”,

Minha tese não tem impedido em nada a leitura dos e-mails que me chegam. Na verdade, desde o retorno de M. tenho esperado com uma certa ansiedade, confesso, os e-mails de vocês, mas em vão... Como sabes que não provo a ação, simplesmente me conformei e, mais uma vez confesso, já havia desistido... Mas eis que você, engraçado é sempre você, toma a iniciativa novamente!!!

Li o fim trágico, e lembrei que infelizmente você não pode estar conosco nas quartas feiras; as aulas também estão trágicas... a última principalmente e a próxima mais ainda; afinal, vou soltar uma “bomba” no grupo ao discutir a relação entre saber, desejo, gozo e tragédia, através da história de Antígona. Sinto que alguns já estão se agitando e vão se agitar ainda mais [...] mas, de fato, sinto muito tua ausência-presente entre nós...

*O fato dela não “saber” quem és/era não invalida em nada a escrita, entendes? A escrita, no final das contas, é o que realmente interessa... A escrita... Ah! a escrita como me tem feito “sofrer” nesse “fim de tese”... A escrita revela nossas im-perfeições, nossos vacilos, e como são muitos; e como é difícil usar a vírgula e os gerúndios e evitar as redundâncias... A escrita... A escrita nos coloca no mundo da finitude: **podemos ser só amigos!** Entendo, sim, e não imaginas como, a força dessa frase. Ah! como imagino a “flechada certa”, já a senti tantas e tantas vezes, quando olho e só posso... Sim, é o destino trágico de quem quer amar a inteireza e a profundidade de seu próprio ser refletido no espelho do outro...*

Nessa madrugada de sábado eu te desejo, portanto, meu amor, meu agradecimento por tua escrita amiga; reitero minha admiração por ti, por teu coração, pelo que fazes por mim. Um cheiro, mais uma vez, em tua alma. A.

(Cartas e Correspondências do pesquisador).

Correspondências como essas foram o primeiro lugar da minha experiência do escrever, expressando a tensão entre o que escrevia e o que vivia, meu entre-lugar de escrever. A escrita

surgia impelida por uma experiência de padecimento que dilacerava todo meu corpo; a escrita e a paixão me faziam sofrer, suportar, temer, tremer, e, por isso mesmo, ainda querer viver. Padecer de tudo porque eu já não era eu mesmo, não tinha essência, somente um vazio. Um vazio do qual arrancava as únicas forças que ainda restavam para não desistir de amar, nem de sofrer. Eu tinha quinze anos.

Dizer o que se sente não é mesmo simples, sobretudo, quando o que há a dizer é uma experiência de amor... Mesmo assim, aqui estou para dizer que amei. Não, não, não!! Que Continuo amando!! Continuo a seguir meus instintos... instintos de loucura. Loucura essa, porém, sadia!! Loucura sadia?! Sim! É a loucura dos que amam contra a corrente e, mesmo assim, permanecem amando!! “É a loucura de quem não suporta o não-ser do amor. É a loucura nua e crua de quem se deixou arrebatado/alterar pela única coisa capaz de nos dar paz: amor!!!”

Permaneci, permaneço e permanecerei, sempre que for necessário, assim: sofrendo por amor!! Amo porque não tenho medo!! Amo porque “sei” que posso amar mesmo que a pessoa amada não esteja ao meu lado!! E ao mesmo tempo sofro por não “compreender” que o verdadeiro amor está além de meros espaços físicos!! Paradoxo. Bem sei. Mas assim é o amor. Escrevo... não pra ela! Nem tão pouco para os outros!! Mas para mim, uma vez que procuro aceitar essa presença louca dentro de meu ser!! E nesse estado, procuro transformar-me nessa dor que tanto me incomoda. Escrevendo eu renuncio a resistir... me deixo consumir... me deixo devorar... E tento, renascer!! Tento renascer vibrando humanamente e visceralmente com essa dor até que as palavras se gastem e as lágrimas caiam dos meus olhos. Talvez ainda permaneça “entre a “cegueira” do amor e a clareza do saber!!” Mas se puder escolher...” entre a cegueira do amor e a clareza do saber prefiro a opacidade do amor que acalma minha dor.

O que me consola é a certeza de que não se morre de dor. Nasio disse que enquanto há dor, temos ainda força para continuar vivendo. É movido por essa força que escrevo e nesse estado de ressonância... continuo amando e buscando explicações e respostas para minhas dores e meus amores. Mas como não é possível demarcar um afeto que se esquia ao pensamento, como a dor de amor que sinto, além do que o amor não é uma fantasia e sim um mistério que não deve se explicar, mas apenas constatar... prefiro aceitar a dor e, assim, vibrar com ela. Prefiro continuar insistindo em amar o que não busquei, buscar o que não entendo e encontrar o que jamais havia perdido. Isso é gozo. Isso é ser humano. E fazendo das palavras do professor as minhas: não deixarei de amar e de sofrer também... Porque essa pessoa que quero ao meu lado, pode estar dentro de mim se permitir... pois minhas carências são carências de verdade, de amor, de liberdade... minhas carências são o que me liberta do dilema samsara/nirvana... Porque o tempo e a morte fazem do amor um ato de reverência à vida...

(Diário de Correspondência do pesquisador)

Foi no contexto dessa experiência que, em 2005, fui conduzido para a elaboração de meu primeiro trabalho científico. Ainda no *Curso de Formação de Educadores Holísticos*, nas aulas de *Filosofia*, o professor pediu que elaborássemos um texto como avaliação da disciplina. Ele alertou que alguns seriam selecionados e os autores participariam do XVII Epenn (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste), a ser realizado naquele mesmo ano em Belém do Pará.

Naquela ocasião, mobilizado pelas experimentações afetivo-filosóficas vividas, escrevi um artigo intitulado “*A Noção de Reflexão Incorporada como Proposta de Educação Filosófica*”¹⁰. A pretensão era problematizar os desafios das práticas educativas, a partir da noção de “sujeito incorporado” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003). O artigo dialogava com um espectro de abordagens como: o projeto fenomenológico de Merleau-Ponty, as reflexões da Abordagem Transpessoal e da Filosofia Budista, mais precisamente a chamada *Filosofia do Caminho do Meio* de Nagarjuna, filósofo do séc. II.

O texto foi selecionado e fui para o Epenn. De fato, não sabia se apresentaria o trabalho, pois as regras do evento impediam que estudantes do Ensino Médio comunicassem suas pesquisas, mesmo que tivessem sido realizadas em parceria com um pesquisador qualificado e aprovado pelo Comitê Científico. Após várias negociações com a organização do GT 17 – Filosofia da Educação, terminei apresentando o texto. Tremi, suei, mas apresentei. No entanto, também me dei conta de como a filosofia acadêmica permanece limitada em sua função etopoiética. Essa constatação me fez querer, durante muito tempo, abandonar a discussão filosófica. E por que não abandonei a discussão quando é justamente essa a atitude recomendada por Nagarjuna, o intercessor privilegiado em nossa Tese sobre a formação humana?

O sábio não discute. Este é o título de um trabalho atribuído a Nagarjuna através do qual se percebe, com mais clareza, a força do método um tanto controverso do renomado filósofo indiano. Este texto, considerado como uma das mais potentes empreitadas especulativas da filosofia budista, tem justo a pretensão de neutralizar todo projeto filosófico desconectado das questões vitais da existência humana. Em sânscrito, o trabalho intitula-se *Vigraha-viavartani* que significa literalmente “abandonando a discussão”. O que me impressiona, contudo, é que ao lado dessa pretensão de abandono a que o título faz uma alusão direta, Nagarjuna sempre está empenhado em um tremendo esforço teórico-dialético materializado na escrita de textos

¹⁰ Vale dizer que ao retomar o conceito de *reflexão incorporada* suponho que se tratava de uma noção capaz de fecundar criativamente o campo educacional com e a partir do *logos filosófico* - porque o *logos filosófico*, como me fizeram acreditar os professores do *Curso de Educadores Holísticos* não se baseia apenas na transmissão de um determinado conteúdo a ser socializado, adquirido e aplicado.

que têm como premissa abandonar todo exercício de especulação teórica-analítica. Por um lado, ele recomenda que nos retiremos das disputas filosóficas. Por outro (não *contudo*, mas *por isso mesmo*), ele argumenta, discute, tematiza, polemiza, analisa, sintetiza, enfim, discute e escreve. Argumenta e contra-argumenta acerca do abandono da discussão.

Talvez, meu interesse apaixonado por Nagarjuna derive diretamente desse paradoxo. Por que alguém escreveria uma obra com o título: *O Sábio Não Discute?*

O fato é que fui capturado pelo projeto filosófico-pedagógico-espiritual desse “sábio-professor que não discute”, mas não desiste de ensinar e aprender... e não desiste porque sabe que para haver aprendizagem é preciso não desistir do outro.

Nas aulas de *Filosofia* e no trato cuidadoso com Nagarjuna, aos poucos, aprendi que “para abandonar la lucha dialéctica no basta con deshacerse de los argumentos en medio del fragor de la batalla, hay que seguir argumentando hasta que el razonamiento logre abrirse paso hacia un *afuera*”¹¹. Desde então, Nagarjuna tem sido um amigo-aliado no enfrentamento das guerras travadas na vida e no mundo acadêmico. Com ele, aprendi que só faz sentido escrever ou discutir em Filosofia ou em Educação se for para encontrar linhas de fuga (ética-política-espirituais) daquilo que aprisiona nossas vidas, incluindo aqui o próprio conhecimento filosófico-educacional.

Como lembra Deleuze, as linhas de fuga não são formas de escape dos problemas do mundo, em geral, e do mundo acadêmico, em particular. Mas, com Nagarjuna as linhas de fuga são tecidas em um terreno sutil: na experiência ético-política e, porque não dizer, na experiência pedagógica da não-dualidade. Trata-se de habitar a singularidade excêntrica e extemporânea de um ponto de vista encantado, diríamos mesmo mágico: o ponto de vista da vacuidade. Por isso, esta Tese não se configura como mais uma pesquisa *sobre* o budismo. Muito menos *sobre* Nagarjuna.

Mas antes de avançar na explicitação desse argumento, preciso fechar esse prólogo que, aliás, foi escrito para responder à seguinte questão: por que me tornei pesquisador em educação? Ou, por que pesquisar o budismo na educação?

Acredito que me tornei pesquisador em educação, um pesquisador interessado-apassionado pelo Budismo porque esse exercício colocou em movimento o meu desejo de continuar desejando, porque tudo isso mobiliza o meu desejo de desejar. Por isso, me tornei um pesquisador em educação. Porque sou apaixonado por Nagarjuna. Porque desejo converter essa

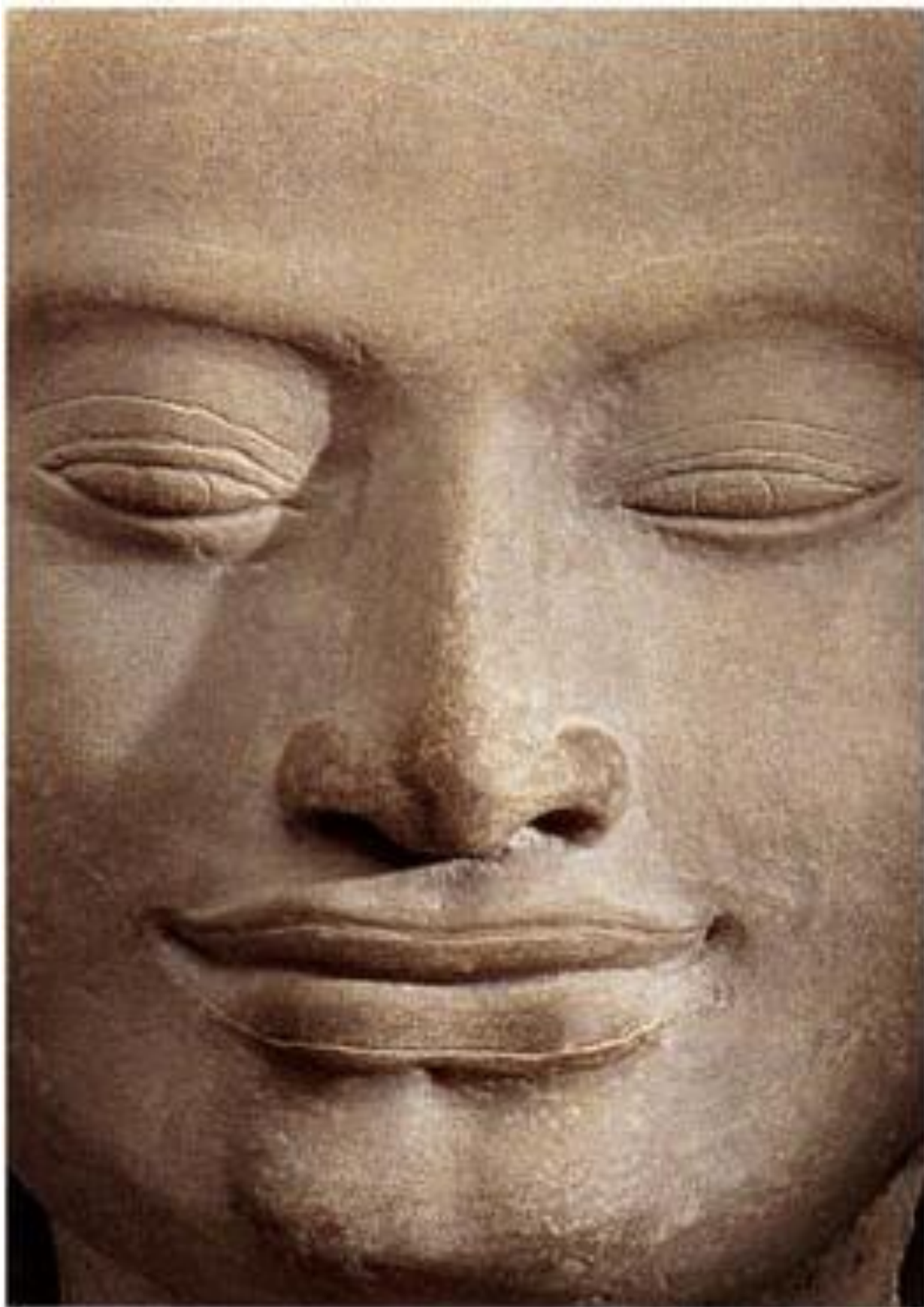
¹¹ ARNAU (2006, p. 10): “Para abandonar a luta dialética, não basta se livrar dos argumentos em meio ao calor da batalha, devemos continuar discutindo até que o raciocínio consiga romper com um exterior” (tradução nossa).

paixão em uma potente linha de fuga na atual guerra dos mundos travada em um ambiente (acadêmico inclusive) cada vez mais violento e inóspito. Com relação ao Budismo, nenhuma atribuição de propriedade, mas tão somente um desejo de manter potente o desejo de um mundo melhor, quero dizer, de um outro-mundo, para todos. E é por tudo isso... que eu (não) estou pesquisando *sobre* o budismo.



Fonte: <https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-est%C3%A1tua-decapitado-de-buddha-no-templo-velho-image68473828>

Era uma vez... Um Buda Professor!



Fonte: <https://www.picswe.com/pics/buddhas-smile-6a.html>

2 DIANTE DO MÉTODO SÓ NOS RESTA GARGALHAR: O VAZIO COMO RISO, A ESCRITA COMO GRAÇA

2.1 Contra-feitiço metodológico: fragmentos de um método fracassado pelo tilintar de um sorriso

Melancholia é o nome de um dos filmes mais importantes do cineasta dinamarquês Lars Von Trier (2011). O filme retrata como duas irmãs enfrentam o fim iminente do mundo. A trama começa quando um Planeta azul, batizado de Melancolia, passa a se movimentar em direção à Terra, na iminência de uma catástrofe.

Na primeira parte do filme, intitulado *Justine*, se narra o dia da festa do casamento entre Justine e Michael. Uma festa luxuosa realizada na mansão da irmã de Justine, Claire. No momento dos discursos de felicitações aos noivos, a mãe de Justine fala de um modo um tanto ofensivo e até mesmo sarcástico. Como resultado, o que era para ser uma bela festa termina em um clássico drama familiar com seus malfadados conflitos habituais. Tudo isso termina desencadeando uma série de acontecimentos que atinge seu clímax quando Justine transa com um estranho no gramado do luxuoso castelo, onde acontecia a recepção nupcial, fazendo com que Michael a abandone.

Na segunda parte do filme, intitulada *Claire*, Justine deprimida passa a morar com sua irmã, Claire, seu cunhado, John, e o filho do casal, Leo. Durante o tempo que Justine convive com a família da irmã, o planeta Melancolia começa a se aproximar cada vez mais rápido da Terra. John, que gostava de Astronomia, acompanha a aproximação do Planeta Azul, esperançoso que Melancolia e a Terra não colidissem. Apesar da crença de que a colisão não aconteceria, de forma súbita, os pássaros deixaram de cantar. No dia seguinte, Claire se deu conta que a catástrofe parecia iminente. Seu cunhado John ao perceber o fim próximo comete suicídio. Claire, desesperada, entra em pânico, pois não sabia o que fazer. Justine, contudo, foi a única que permaneceu calma, em silêncio, como se há muito já soubesse e tivesse aceitado a chegada desse hóspede inesperado. Sua aceitação, entretanto, não a paralisou. Ela consola o seu sobrinho, Leo, e acaba por construir uma espécie de *caverna mágica* onde juntamente com Leo e Claire esperaram o fim do fim. Até que Melancolia colide com o nosso planeta, incinerando-os e acabando com toda forma de vida na Terra.

A *caverna mágica* construída por Justine pode facilmente ser interpretada como um mecanismo de fuga da realidade, uma “bela mentira”. Mas, não! A *caverna mágica* é uma resposta apropriada para enfrentar uma catástrofe iminente. Sua “aceitação”, na verdade, é o

pano de fundo necessário para um engajamento social concreto (ZIZEK, 2017, p. 25). A atitude de Justine mostra que, entre o início do fim e o fim do fim, muita coisa pode ser feita.

Pois bem, durante toda a minha adolescência um acontecimento catastrófico também dilacerou meu ser. No meu caso, o começo do fim foi uma paixão amorosa. Embora tivesse relutado durante muito tempo, como Claire, em algum momento, durante as conversas com um professor de *Filosofia*, aprendi a conviver com a minha própria ruína, a viver despedaçado. Aceitei, mas sem resignação. E como Justine, tratei de construir minhas próprias *cavernas mágicas*. Não para me consolar, mas para aceitar, com certo prazer duvidoso, a incineração do meu próprio coração.

Nessas *cavernas mágicas*, bem distintas da caverna de Platão, o problema não está em como sair de dentro delas, a questão é como entrar. São cavernas de difícil acesso, como em Aladim, a porta só se abre quando a palavra certa é pronunciada: “Trouxestes a chave?” (ALVES, 2010, p. 13). E, mais uma vez, no meu caso específico, essa chave chama-se escritura. Ao escrever para o professor de *Filosofia*, ao escrever em meu diário de bordo no módulo de *Cuidar do Ser* no *Curso de Formação de Educadores Holísticos*, nas experiências formativas vivenciadas no Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa), em uma comunidade do Recife, o Coque, escrever foi a minha chave de acesso para as *cavernas mágicas* enquanto enfrentava o choque iminente de *Melancholia*. Escrever me dava prazer, um “prazer torturante” (ALVES, 2011).

Torturante porque não sabia como colocar no papel tudo aquilo que se passava em minha mente-coração. As palavras e as ideias rodopiavam em meu corpo, elas estavam lá... eu sabia, porque sentia. Mas, quando resolvia colocá-las no papel, elas se esquivavam, escorregavam à razão. As palavras pareciam suar, e por isso deslizavam. Eu queria escrever exatamente aquilo que sentia. Mas era difícil, sobretudo porque se trata de afetos que a todo momento se esquivam. Ainda assim, escrevia. Era meu único recurso. Um sopro de vida. As palavras não saíam fáceis. Mas aquilo era prazeroso.

Aos poucos, aprendi que escrever era como comer uma coisa gostosa: fruía... de fruição... gozo... êxtase. Hoje, quando sou levado a escrever o “método” da minha pesquisa fico com raiva. As palavras pesam. E isso me deixa transtornado. Logo agora que estou pesquisando o autor que tanto amo. Logo agora que resolvi escrever uma Tese sobre Nagarjuna as palavras me pesam. A escrita da Tese foi e tem sido uma tarefa amarga... trava a língua. É como lamber o mel de uma lâmina afiada. E embora tente operar “Contra o Método”, como Feyerabend, ainda assim as palavras pesam. Tento dizer a mim mesmo que é assim porque a Universidade

pesa; que nela mesmo quem age “contra o método” precisa ter um “método”, mas esse pensamento não me inspira.

Para entrar no mundo da ciência não basta simplesmente saber. Há que se provar que se sabe. Por isso, inventaram uma espécie de ritual onde você prova que sabe as regras que regulam a vida acadêmica. Esses rituais, diz Rubem Alves, recebem o nome de “defesas” onde pouco importa o *que* o aspirante a mestre ou doutor tem para dizer, porque os avaliadores estarão atentos ao *como* você diz aquilo que defende. Sim, de fato, “qualquer *que* é permitido, desde que o *como* seja obedecido” (ALVES, 2011, p. 20). Os avaliadores estão atentos para perceber se você domina (ou não) a gramática do saber metodológico.

O doutorando, no meu caso, precisa explicar o caminho que seguiu até chegar na tese que está prestes a defender. Quer dizer, ele deve explicar o método e os procedimentos mobilizados no caminho investigativo. Mas o que garante que a prova será bem-sucedida?

Confesso que, por mais que me esforce, meu corpo-mente colapsa diante desse temido *como*. Ainda não consigo produzir uma escrita que respeite a gramática metodológica com suas regras, estabilidades, coerências e precisões.

Diante do método, meu corpo paralisa e eu não consigo escrever... é como se eu estivesse enfeitiçado. O xamã tibetano quando pretende mostrar ou provar a existência de algo fala: “BRUM!!!” e de um estado de vacuidade as oferendas e substâncias dos prazeres sensoriais instantaneamente aparecem dentro de um recipiente vasto e etéreo. O feiticeiro budista diz “TRET” e “PHET” e a horda de inimigos é vencida. Mas quando o cientista diz “MÉTODO” meu corpo simplesmente fica imobilizado, como se estivesse enfeitiçado pelo demônio do *samaia* quebrado do método... demônio não, pelo diabo do mundo científico, cujo nome é “espírito de gravidade”, revela Rubem Alves. Assim, eu, com Nagarjuna, tenho travado uma verdadeira batalha espiritual contra as legiões do “Demônio Método” guardiões zelosos da racionalidade científica (BARTHES, 2013, p. 62).

De um lado da batalha, os feitiços do Método. Do outro, eu e Nagarjuna, tentando lançar alguns contra-feitiços. No início, comecei utilizando a linguagem do próprio Método. Depois, resolvi mudar a tática, mas os procedimentos que evocava ainda estavam sob os efeitos do Método. Foi assim que tentei usar o chamado “Método Meditação”, sugerido por Bataille. Contudo, não tinha habilidade no uso dos meios... eu queria *saber* como usar, Bataille pedia para eu *experimentar*, porque era um contra-feitiço da ordem do sabor e não da ordem do saber. Para experimentar o “Método Meditação” era preciso tomar uma *poção* para que ele fizesse efeito: transformar aquele que a ingere. Eu não tive coragem. Preferi apenas ler o ritual de

feitiçaria, preferi apenas ler a bula, ao invés de tomar o medicamento. Tive medo dos efeitos colaterais.

No entanto, não desisti de lutar. Lancei vários contra-feitiços: “a pesquisa educacional como desejo de vazio”, “o pensamento do exterior ou do fora”, até culminar com o “perspectivismo ameríndio” ou o “canibalismo como método de leitura”. Nenhum produziu o efeito esperado. E como sabia que não estava fazendo efeito?

Eu continuava preocupado, sério, irritado. O diabo continuava falando “Método Científico” e eu paralisava. E quanto mais eu brigava com o demônio do método, mais as ideias seguiam para outras direções. O tempo desorientava a escrita. As ideias iam e vinham de forma incessante. Ora, mas não seria isso o ato de escrever por excelência, um ir e vir incessante? (LARROSA, 2017, p. 246). Pensando nisso, passei a me inspirar nas brincadeiras das crianças que vão e voltam em torno da mãe, bem como pelo sorriso que elas esboçam ao finalmente levar o brinquedo à boca, uma forma de enfrentar as legiões do método.

Em algum lugar eu li que não se mata (o diabo) por meio da raiva, mas do riso. E não tem verdade mais verdadeira. Essa verdade me deu vontade de sorrir e de escrever. Os feiticeiros tibetanos também falam disso: “[...] seu rugido selvagem troveja como mil dragões, com os sons aterradores de “HA! HA! HUNG! P'HAT!” A Gargalhada Vajra sacode os três reinos”¹². Em outra liturgia é dito: “[...] Ele é irado, sorridente, encanta e gargalha, é brincalhão nos nove estados de ânimo da dança e urra 'P'HEM!’”¹³. Em “Conhecendo-se Um Libera-se Todos”¹⁴ de Djamgon Kongtrul Lodro Taie¹⁵, quando é feita uma exortação à gloriosa Kuntub Djalmo (a rainha que é igual a todos) diz-se: “Nevascas uivam e raios caem enquanto *vajras* são vomitados de suas narinas. Ela ri - 'HEH!' - e preenche o mundo com suas lâminas gloriosas”.

Nos contra-feitiços xamânicos e tibetanos, a gargalhada aparece, de fato, como uma arma poderosa para enfrentar nossos inimigos antagonísticos, como o demônio do método científico que estava me enfeitiçando ao me fazer acreditar que o pensamento é a mesma coisa

¹² Retirado da Sadhana “A lâmina que destrói a um só toque”, Chagdud Gonpa Brasil, p. 21 (Louvores).

¹³ Retirado da Sadhana “A essência do Sidi”, Chagdud Gonpa Brasil, p. 19.

¹⁴ Sadhana Budista tibetana utilizada durante práticas secretas do budismo vajrayana. A realização da prática, assim como a aquisição das liturgias, depende de um ritual de iniciação, o que implica a presença de um mestre qualificado detentor da linhagem que conceda e realize tal ritual. As sadhanas são textos de prática, textos litúrgicos que servem como guias para a meditação e realização da prática espiritual.

¹⁵ Renomado mestre do budismo tibetano, considerado um dos fundadores do movimento Rime, uma iniciativa que juntamente com outros grandes mestres como Jamyang Khyentse Wangpo e Chogyur Lingpa, pretendia diluir o sectarismo que dividia as escolas budistas.

que o acúmulo de conhecimento. Assim, contra as abordagens do exército da metodologia científica e seus generais armados de neutralidade, naturalidade, estereótipos, seriedade, discurso universal, me equipei com a gargalhada vajra. Fiz uso do gargalhar como um modo de enfrentar certa imagem de ciência e de método que tem tentado reduzir a experiência do pensamento a um fundamento puramente científico. Gargalhar para destravar o movimento da vida e mobilizar um pensamento, uma escrita. Gargalhar para fazer dançar minha metodologia de pesquisa.

2.2 O vazio como Riso, a escrita como Graça

“É melhor sorrir pra não chorar”, diz o dito popular, e para não escapar, para não criar válvulas de escape para a angústia e a inquietação que atravessam o gesto de pensamento. O riso, portanto, não é uma forma de fingimento, fazer de conta que nada está acontecendo e que eu não tenho uma Tese para defender. A “Gargalhada Vajra” não se deixa confundir com o riso cínico do ego que finge que não está entendendo o que se passa, o que está se passando quando alguém se propõe a fazer pesquisa. O riso do ego, “sem poder negar o real, faz desaparecer na zombaria, qualquer conteúdo” (LARROSA, 2017, p. 212).

A Gargalhada Vajra não é esse riso que aparece sob a forma de um mecanismo de defesa contra o método. Esse riso é um dispositivo de proteção contra a ciência metodológica. Esse riso não tem coragem de jogar o jogo, de se jogar no jogo, porque tem medo de perder, de se perder. Gargalhar, portanto, não em oposição ao “demônio da gravidade” que torna o riso ressentido e amargurado. A Gargalhada Vajra não é o riso amarelo que se opõe ao fundamento apenas para colocar outro fundamento no lugar.

Esse tipo de riso tem um tom moralizante, pois não consegue rir de si mesmo. É, na verdade, uma seriedade disfarçada. Sorrir, sim, mas como diz Jorge Larrosa, não por proteção muito menos por oposição. Quando os contra-feiticeiros tibetanos gargalham, por exemplo, é para que os demônios saibam que “não se deve tomar a si mesmos demasiadamente a sério sob pena de se solidificares e de se deterem” (LARROSA, 2017, p. 213). Mas, por que sorrir-gargalhar? Por que sorrir-gargalhar diante do método de pesquisa em educação?

Para Larrosa, primeiro, porque é raro encontrar nas instituições de ensino, nos livros de educação ou pedagogia, o tilintar de algum riso. Durante esses anos em que estive cursando o doutorado, bem como no mestrado em psicologia, lembro-me de ter visto algumas pessoas chorando, preocupadas se conseguiriam ou não defender os seus trabalhos de pesquisa. Mas raramente recordo-me de alguém “sistorando de rir”.

Para não passar como mentiroso, lembro-me, sim, de momentos assim, em que as pessoas “sistoravam de sorrir”... foi durante os encontros da “Oficina de Pensamento Poéticas do Cuidado e Ontologias da Resistência”¹⁶... mas esse grupo de pesquisa não conta... ele querem “enrabar” a Pedagogia e falam isso com um sorriso safado estampado no rosto. E isso contagia. Agora mesmo estou sorrindo só de lembrar. Eles riem uns com os outros, e até mesmo uns dos outros, e fica por isso mesmo.

Mas, em Educação, e sobretudo quando falamos em metodologia da educação, parece que o riso é proibido. A educação tornou-se assunto sério. Porque em Pedagogia, “moraliza-se demasiadamente” (LARROSA, 2017, p. 214). E, por isso, as pessoas sorriem pouco. O sorriso é interpretado como um gesto de quem “não leva nada a sério”... “não respeita nada...” (LARROSA, 2017, p. 214). E assim, o riso se tornou uma espécie de tabu, de blasfêmia, de transgressão, de profanação. Até mesmo nas tradições espirituais se fala de um “espírito zombeteiro”, um espírito que, sorrindo, se intromete de forma desrespeitosa no domínio do sério.

Em *Elogio do Riso*, Jorge Larrosa oferece duas funções do riso na formação do pensamento. Permitam-me utilizá-lo um tanto desrespeitosamente para explicitar não apenas como escrevo, mas (e o mais importante) como os leitores precisam se relacionar com este trabalho de Tese. A primeira função do riso, diz ele, é “isolar, distanciar e relativizar as máscaras retóricas que configuram o uso da linguagem”. Larrosa distingue duas formas de linguagem: a linguagem patética e a linguagem paródica.

No primeiro tipo de linguagem, aquele que fala ou escreve está implicado e identificado com a palavra porque a palavra patética tende não apenas a solidificar-se, mas a solidificar também aquele que dela faz uso. No segundo tipo, a linguagem paródica, aquele que fala ou escreve o faz como se servisse de uma máscara, sabendo que é uma máscara. A linguagem paródica se sabe apenas um meio, uma ferramenta, um ponto de vista. Esta é a linguagem dos que falam “como se”. Acredito que a linguagem paródica é a linguagem mobilizada por aqueles que, como o filósofo indiano Nagarjuna, faz uso dos conceitos e das palavras apenas como um meio hábil.

Aquele que é capaz de sorrir também faz uso da palavra direta, se apropria da palavra patética, ocupando até mesmo a linguagem séria, esvaziando-a, pois sabe que está utilizando-se da seriedade da linguagem apenas como um disfarce para seus fins engenhosos. Pois bem...

¹⁶ Grupo de pesquisa, coordenado pelo Orientador desta Tese, cadastrado no Diretório do CNPq e vinculado à linha de pesquisa em Educação e Espiritualidade do PPGE/UFPE.

se em algum momento a seriedade começar a pesar na escrita dessa Tese sorriam, relativizem, não levem tanto a sério. Mas não deixem de entrar em contato com o sério, de dialogar e questionar o que escrevemos com Nagarjuna. Por outro lado, fiquem atentos porque o riso, a face risível que também tem lugar em nossa investigação, mostra a realidade do sério a partir de outro ponto de vista. Nesses momentos, a gargalhada é modo que encontramos para deslocar a linguagem da gravidade, para retirá-la de sua toca, mostrando que ela é como uma bolha de sabão.

A segunda função do riso, diz Larrosa (2017, p. 225), é “afrouxar os laços que amarram uma subjetividade demasiadamente solidificada”. Na primeira função, o riso nos permite tomar certa distância em relação às palavras. Agora, a distância que se deve tomar, ao sorrir, é de si a si... de si para consigo mesmo... “uma distância reflexiva em cujo vazio instala-se o poder subversivo do riso”. Dito de outro modo, aquele que sorri esvazia-se a fim de evitar a fixação, o aprisionamento em uma identidade específica. E essa é a contribuição do ponto de vista da vacuidade para a educação: “não a destruição das máscaras, mas o reconhecimento do seu caráter de máscaras”. O riso aqui corrói as certezas dogmáticas. Sinceramente eu não sei *como* escrevi. Não tenho certeza de qual foi o método que segui... e muito menos se segui mesmo um determinado método. Por isso, eu preciso sorrir. Porque no riso está a minha possibilidade de devir. Ante a pretensão do “Método” ser o único modo de fazer pesquisa dentro da Universidade, só me restou gargalhar. Antes morrer de rir do que morrer de método. O riso permitiu que meu espírito alçasse voo sobre ele mesmo; já o método... .. vocês sabem.

No budismo, conta-se a história de um camponês que morreu dando risadas. Era um simples camponês, diz Trungpa Rinpoche (2016, p. 141). Ele havia perguntado ao seu mestre qual era a cor do Buda Amitaba - que tradicionalmente é representado pela iconografia budista na cor vermelha. Em certo ponto da conversa o camponês terminou se confundindo e entendeu que o mestre tinha dito que a cor de Amitaba era como as cinzas de um fogo que se consumiu. E foi exatamente assim que ele passou a visualizar durante suas meditações: Amitaba cor de cinza. Até que o camponês chegou ao fim da vida. E como estava muito doente, pediu que chamassem um outro mestre para que ele pudesse se certificar sobre a cor de Amitaba. Diante desse mestre, colocou a questão. O mestre respondeu: ora, a cor de Amitaba é vermelho. E diante da resposta, o velho caiu na gargalhada: “Eu passei a vida toda visualizando Amitaba na cor cinza e só agora você me diz que é vermelho”. Caiu na gargalhada e morreu sorrindo.

Longchenpa, renomado mestre tibetano do século XIV, concordaria com Larrosa e com o velho camponês, pois rebenta de riso ao constatar que não há nenhum ponto de referência que

nos permita perguntar “*como*” nem “*o quê*”. Constata que diante do “*como*” só nos resta o riso explosivo da libertação: Ah! Ah! Ah! (BORGES, 2013, p. 203-204).

[...] Já que todos os fenômenos
são apenas aparências
perfeitos sendo apenas o que de fato são,
sem qualquer inclinação para o bem ou para o mal,
aceitação ou rejeição,
podemos realmente gargalhar¹⁷.

Toda essa tradição do riso e da gargalhada está profundamente arraigada no pensamento budista. A iconografia, por exemplo, é pródiga em representar o sorriso do Buda. Trata-se de um sorriso feito de outra matéria que não aquela que corporifica a especulação filosófica. Quando o Buda sorri, expressa um corpo-mente livre de qualquer conceito sobre “*como*” ou “*o quê*” (BORGES, 2013, p. 200). O sorriso do Buda é a irrupção, na relatividade de uma forma e um rosto humano, da experiência-visão da vacuidade enquanto indicando uma distância irônica em relação às ideias substancialistas de identidade que atravessam, de ponta a ponta, a metafísica ocidental e além. Mas o que impressiona é a potência da infância que extravasa o famoso sorriso búdico.

O sorriso do Buda como o sorriso da infância exala o frescor do sentido de fruição da sabedoria e da liberdade. Esse sorriso é o ornamento da (minha) vida. Sua beleza não tem outra finalidade que não seja esse clarão... a iluminação do mundo, minha iluminação. Sorriso que surge do nada, como nada, para nada. Surge da mesma fonte em que brotou essa escrita... bem no meio do vazio, como vazio, para o vazio... escrita que surge do próprio escrever *como* inspiração de um sorriso...

E, quando digo, “inspiração”, entendam: a inspiração é quando uma imagem, uma ideia, um sorriso se oferece para nós, gratuitamente, sem que tivéssemos pedido. A gente não busca, mas o sorriso vem. Não pede, mas porque chegou, e da forma que chegou, a gente aceita... e não só aceita como se sente obrigado a dar... a retribuir... também, por Graça. “Eu nunca tive qualquer escolha!” Escrevo, portanto, obrigado... por obrigação. Mas uma obrigação-livre. Escrevo movido por uma liberdade obrigada.

E eu realmente não sei se quem escreve por inspiração faz uso de alguma estratégia metodológica para escrever o que escreve. Escrevo, portanto, *como* Samaia... inspirado pelo seu sorriso. E talvez por isso mesmo, meu texto seja habitado por neblinas, imprecisões,

¹⁷ LONGCHENPA, mestre budista do Séc. XIV.

repetições, saltos, incoerências. Porque escrevo como quem tropeça, como quem está aprendendo a engatinhar, como quem está aprendendo a andar, como quem está aprendendo a falar. Samaia é também o nome de minha filha. Enquanto tento escrever essa Tese, ela começa a engatinhar. E já parece querer andar. Mas eu não ensinei ela a engatinhar. Nathalia, minha Nah-morada, mãe de Samaia, apenas chama. E Samaia vem. Sorri e vem. Ela não precisou que alguém falasse *como*.

Às vezes, penso comigo que os cientistas que ficam “encrencando” com a metodologia dos outros deveriam observar *como* seus filhos aprenderam a andar. *Como* chegaram até seus a/braços. Aí, talvez, eles entendessem que têm coisas que simplesmente acontecem, nascem, não tem *como*, muito menos *porquês*. Como as rosas ou as flores de lótus, o sorriso não tem *como* nem *porquê*. Brota e nos comove.

As rosas, assim como as crianças, que nascem através de um gesto de acolhimento não precisam de aulas de metodologia para aprender a andar, a engatinhar. Elas aprendem do nada, *como* nada e para nada (quero, dizer, sem finalidade alguma). Porque os gestos essenciais da criança são fruto da gratuidade. Seu modo de colocar-se no caminho é dom, oferta. Talvez por isso Barthes tenha dito aos seus ouvintes do *College de France* que seu método de pesquisa é sempre pedagógico uma vez que se refere a um *como fazer*, como caminhar, como trilhar baseado no modo, no gesto, no mesmo *ethos* que faz um pai e uma mãe educarem suas crianças em meio ao mundo.

[...] Gostaria pois que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz (BARTHES, 2103, p. 45).

Quando o pesquisador faz *como* a criança age e pesquisa seguindo seus passos, “não faz mais do que desenrolar as idas e vindas de um desejo, que ela apresenta e representa sem fim” (BARTHES, 2103, p. 46); quer dizer, do nada e para nada. As idas e vindas de Samaia para pegar a bolinha rosa, o hipopótamo azul ou aquele mordedor que serve de chocalho não têm *como* nem *porquês*. Ela faz por gratuidade... por honestidade... E por isso, sorri, para além mesmo do gesto de sorrir. Ela não fala, mas aquele olhar comunica uma forma potencializada de alegria que está estampada no seu rosto através do sorriso.

O sorriso do Buda, inseparável do rosto de Samaia ou de qualquer outra criança, revela o “puro potencial” de uma capacidade imanente de sermos tocados pelo que se passa

(SLOTTERDIJK, 2016, p. 163). Ele não comunica nada. Apenas mostra o que já ou sempre esteve lá. “Como forma de expressão do vazio eufórico, o Semblante do Plenamente Desperto imerso em meditação é a imagem oposta dos bustos característicos do Césares ocidentais, moldados pela violência e marcados pela decisão” (SLOTTERDIJK, 2016, p. 163). O sorriso de uma criança, como aquele sorriso de Samaia, expressão do sorriso do Buda na forma e no rosto infante, irradia não apenas um interesse na convivência, mas um interesse apaixonado pela vida, contagiando quem dele se aproxima e, também, no meu caso, me fez querer escrever, escrever para além de qualquer rigor ou convenção metodológica.

2.3 Portanto... aproveitem o senso de humor da minha caixa de brinquedos

O sorriso não é apenas a expressão facial de quem compreendeu a experiência-visão da vacuidade. O oposto também parece ser verdadeiro. Há histórias de pessoas que somente foram capazes de ver a experiência do vazio caindo na gargalhada - ao perceber o contraste, a ironia das situações opostas. Trungpa Rinpoche (2016, p. 141-142) conta a história de um eremita que vivia em reclusão na floresta e de um rico chefe de família que morava em uma cidade distante. Esse rico chefe de família, mantenedor de sua prática, ajudava o eremita com alimentos e outros recursos que o ajudavam a viver. Na maioria das vezes, esse benfeitor enviava sua esposa ou um de seus filhos para levar os mantimentos do eremita. Contudo, certo dia, o próprio benfeitor decidiu levar as provisões. Sabendo da situação inesperada, o eremita pensou: “preciso impressioná-lo, preciso deixar tudo muito bem organizado... preciso organizar o altar, polir os objetos, varrer o meu quarto e arrumar minha cama”. Desse modo, ficou tudo organizado. Seu local de orações ficou com outro aspecto. Tigelas limpas, velas acesas, flores ornamentavam o altar. Quando terminou, sentou e ficou admirando o lugar à sua volta. Até que chegou à conclusão que tudo parecia, de certa maneira, irreal. Seu santuário parecia irreal. E num estalo, do nada, percebeu que estava sendo hipócrita. Não teve dúvidas: dirigiu-se para a cozinha e pegando um bocado de cinzas, jogou em todo o aposento. Ao chegar, o benfeitor ficou um tanto surpreso com o fato do aposento estar daquela forma, todo desarrumado. O eremita não conseguiu se sustentar e já esboçando um sorriso no rosto, disse: “até que eu tentei me arrumar e arrumar meu aposento, mas depois pensei que realmente pudesse mostrá-lo desse jeito”. Então os dois rebentaram em um grande sorriso.

Ao longo da escrita dessa Tese acabei me comportando como esse eremita. Às vezes, ao receber a notícia de que, em breve, receberei a visita dos meus examinadores... é, posso chamá-los também de benfeitores, por assim dizer, faço um esforço tremendo para colocar a

casa, a Tese, em ordem. E me vejo tentando arrumar a escrita aqui e acolá... polir as palavras... tirar as cascas de banana do terreno para que não haja escorregões... Como o eremita, penso comigo mesmo: “preciso impressioná-los”. E todas as vezes que esse pensamento me toma, tudo fica muito desgostoso. O feitiço me paralisa. Até que encontro histórias como essa, ou vejo o sorriso de Samaia, e percebo o quanto a escrita acadêmica parece irreal, percebo minha própria falta de humor.

A falta de humor, neste caso, é tudo aquilo que provém de uma atitude que considera os fenômenos estudados como “reais”, sólidas; como coisas mortalmente sérias, cadáveres ambulantes. “A rigidez desse cadáver vivo expressa o oposto do senso de humor” (TRUNGPA RINPOCHE, 2016, p. 135). Esse morto-vivo opera como um “Grande Irmão”, esse “Grande Eu” constantemente me observando na iminência de me atacar ou de me constranger desnecessariamente. O que quer que seja feito, o que quer que seja escrito, estará sendo repetidamente censurado, pois faço parte de um núcleo de pesquisa, sou doutorando, preciso ser um bom menino, preciso fazer as coisas certas, ser um pesquisador sério.

Essa atitude e esse modo de operar só traz uma sensação de maior aprisionamento, de limitação, de rigidez, roubando espaço para qualquer processo criativo. Com isso, mais uma vez, não estou dizendo que ter senso de humor esteja relacionado a um processo completamente desregulado, desordenado ou descontrolado. Estou me referindo à nossa, ou melhor, à minha capacidade de respirar no meio disso tudo, para que não leve a sério uma espécie de luta ou guerra contra o método. Pois, no fim das contas, não se trata de alcançar o que quer que seja derrotando outra coisa. Trata-se de aprender a respirar... respirar e relaxar: Ah... ah... ah... relaxar e permitir se expandir, para além de si, para além do ser em si... É disso que se trata o senso de humor como método de pesquisa... expandir-se... porque o senso de humor provém de uma alegria que tudo penetra, uma alegria que tem espaço para expandir-se em uma situação completamente aberta... A alegria se desenvolve quando sentimos panoramicamente todo o terreno, o terreno aberto de onde emergem a escrita e a pesquisa.

Se você tentar com afinco, como eu várias vezes tentei e ainda tento, conduzir um trabalho de investigação apenas como um “negócio sério”, o projeto acaba por se transformar em um tigre de papel. Há uma história tibetana que exemplifica isso.

É a história de Ngonagpa de Langru, o chamado cara preta de Langru. Ngonagpa tinha o apelido de cara preta porque nunca sorria, vivia sempre pensando em coisas sérias e em fazer as coisas certas. De tanto pensar assim, renunciou a vida habitual e decidiu viver em uma caverna, meditando o tempo todo, durante todo dia. Ele tornou-se monge e permaneceu em retiro durante muitos anos; levou, de fato, seu projeto a sério e de forma disciplinada, regrada,

correta. Até que, certo dia, ele percebeu que alguém havia deixado de presente uma grande turquesa. Enquanto olhava seriamente para a pedra, viu um rato entrar sorrateiramente para tentar arrastar a pedra para sua toca. Não conseguindo dar conta do peso da pedra, o rato entra na toca para chamar outro rato. Os dois ratos tentaram arrastar a pedra, mas sem sucesso. Até que entraram no buraco chamaram mais oito ratos e, finalmente, conseguiram arrastar a pedra para a toca. Foi então que, pela primeira vez, o cara preta de Langru começou a sorrir.

Para o Trungpa Rinpoche, esse foi um súbito lampejo de iluminação... sua estreia na abertura. O senso de humor não tem a ver, portanto, com nossa capacidade ou habilidade para contar piadas ou tentar ser engraçado. Mas, envolve nossa capacidade para brincar de quem sorrir primeiro. As crianças brincam assim. Aprendi com elas que não se pode levar a vacuidade, a espiritualidade, ou mesmo este trabalho de Tese tão seriamente. Isto pode ser destrutivo... tanto para mim quanto para vocês.

2.4 Primeiro Limiar

[...] Quando uma criança pequena, deixada sozinha, considera diante dela os poucos objetos que povoam sua solidão - por exemplo uma boneca, um carretel, um cubo ou simplesmente o lençol de sua cama -, o que ela vê exatamente, ou melhor, como ela vê? O que ela faz? Imagino-a primeiramente balançando-se ou batendo suavemente a cabeça contra a parede. Imagino-a ouvindo seu próprio coração batendo contra sua têmpora, entre eu olho e sua orelha. Imagino-a vendo a seu redor, ainda muito distante de toda certeza e de todo cinismo, ainda muito distante de acreditar no que quer que seja. Imagino-a na expectativa: ela vê no estupor da espera, sobre o fundo da ausência materna. Até o momento em que o que ela vê de repente se abrirá, atingido por algo que, no fundo - ou *do fundo*, isto é, desse mesmo fundo de ausência -, racha a criança ao meio e a *olha*. Algo, enfim, com o qual ela irá fazer uma *imagem*. A mais simples imagem, por certo: puro ataque, pura ferida visual. Pura moção ou deslocamento imaginário. Mas também um objeto concreto - carretel ou boneca, cubo ou lençol da cama - exatamente *exposto* a seu olhar, exatamente transformado. Um objeto *agido*, em todo caso, ritmicamente agitado.

Assim com o carretel: a criança o vê, toma-o nas mãos e, ao tocá-lo, não quer mais vê-lo. Atira-o longe: o carretel desaparece atrás da cortina. Quando retorna, puxado pelo fio como um peixe surgiria do mar puxado pelo anzol, ele a olha. Abre na criança algo como uma cisão ritmicamente repetida. Torna-se por isso mesmo o necessário instrumento de sua capacidade de existir, entre a ausência e a presa, entre o impulso e a surpresa. Certamente terão reconhecido nessa situação a cena paradigmática descrita por Freud em *Além do princípio de prazer*: seu próprio netinho, com dezoito meses de vida, discretamente observado enquanto acompanhava vocalmente o

desaparecimento de seu carretel com um invariável *o-o-o-o* prolongado, depois saudando seu reaparecimento, escreve Freud, “por um alegre *Da!*” (“Ah! Aí está!”). Faço alusão a isso apenas para sublinhar de novo o quadro geral em que nosso problema se coloca: quando o que vemos é suportado por uma obra de *perda*, e quando disto alguma coisa *resta*.

No texto de Freud, como se lembram, o jogo da criança é apresentado ao leitor sobre um fundo de essencial crueldade: a guerra mundial, “a guerra terrível que acaba de terminar”, com seu cortejo de perdas definitivas, de desgraças insistentes e operantes, com a questão colocada de saída ao conceito de susto (*Schreck*), com a introdução metapsicológica da “neurose traumática” cujo enunciado Freud subitamente abandona... para oferecer, sem transição, o famoso paradigma infantil, que percebemos com clareza nada ter de inocente.

O jogo risonho talvez se mostre aqui como um além do pavor, mas não pode deixar de ser lido, ao mesmo tempo, e em sua exposição mesma, como um *repor em jogo o pior*. Ora, esse *repor em jogo*, sabemos, é apresentado por Freud como *constituente* do sujeito enquanto tal. Seja qual for o ponto escolhido no quadro sutil, na ampla trama interpretativa proposta por Freud - na qual a renúncia volta a cruzar o júbilo, na qual a passividade reproduzida se torna ato de controle, na qual a vingança convoca uma estética, etc. -, é a identidade imaginária da criança, com efeito, que vemos aqui se instaurar. Mas, suportada pela oposição fonemática e significante do *Fort-Da* (“Longe, ausente” - “Aí, presente”), essa identificação imaginária revela ao mesmo tempo um ato de simbolização primordial que os comentários mais profundos da pequena fábula freudiana - embora sob inflexões diferentes e mesmo divergentes - trazem à luz: estaríamos lidando aqui, por antecipação, com a descoberta mesma dos poderes da fala.

Mas a toda fala poderosa - ainda que uma “jaculação elementar”, como dizia Lacan - é preciso um objeto adequado, ou seja, eficaz, ainda que ele próprio excessivamente simples e indeterminado, ainda que minúsculo, trivial e insignificante. Um carretel, por exemplo: ele cabe por inteiro na mão de uma criança; graças a seu fio ele não parte definitivamente; é uma massa e é um fio - um traço vivo -, nessa qualidade oferece uma singularidade visual que o torna evidentemente fascinante; ele parte depressa, retorna depressa, é ao mesmo tempo rápido e inerte, animal e manipulável. Traz, portanto, em si, como objeto concreto, aquele poder de alteridade tão necessário ao processo mesmo da identificação imaginária. Certamente deveríamos acrescentar que lhe é preciso um *poder de alteração*, e inclusive de auto-alteração: o carretel *joga* porque pode se desenrolar, desaparecer, passar debaixo de um móvel inatingível, porque seu fio pode se romper ou resistir, porque pode de repente perder toda a sua *aura* para a criança e passar assim à inexistência total. Ele é frágil, ele é *quase*. Num certo sentido, é sublime. Sua energética é formidável, mas está ligada a muito pouco, pois pode morrer a qualquer momento, ele que vai e vem como bate um coração ou como reflui a onda.

Ora, é num tal poder de alteração que se abre justamente o antro do que olha a criança pequena - a obra da ausência, a obra da perda - no coração mesmo desse objeto que ela vê aparecer e desaparecer. Este

“coração” a ser pensado ao mesmo tempo como seu interior sempre problemático - o que é o interior de um carretel? - e como sua vocação essencial de ritmo *anadiômeno*, de repetição que flui e reflui. Eis por que o objeto eleito pela criança só “vive” ou só “vale” sobre um fundo de ruína: esse objeto foi inerte e indiferente, e tornará a sê-lo fatalmente, fora do jogo, num momento ou noutro. Esse objeto esteve morto, e o estará: toda a sua eficácia pulsativa, pulsional, prende-se ao intervalo rítmico que ele mantém ainda sob o olhar da criança. Assim, não nos surpreenderemos de encontrar, na estrutura mesma do texto freudiano, esse caráter momentâneo, frágil, do jogo infantil preso a tiracolo entre dois pavores e entre duas mortes. *Além do princípio de prazer*, sabemos, descreve um movimento em que a morte acaba por se definir estruturalmente como o *quadro* e como a razão *interna* dos próprios processos energéticos.

Então compreenderemos melhor de que modo também o pequeno objeto, o carretel, tende a sustentar-se numa imagem visual - pois visual é o acontecimento de sua partida; visual ainda, seu próprio desaparecimento, como um relâmpago de cordão; visual, sem dúvida, seu reaparecimento, como um sempre *frágil resto* -, e de que modo esse reaparecimento pode suportar, no exemplo freudiano, algo como uma arqueologia do símbolo. É que o carretel só é “vivo” e dançante ao figurar a ausência, e só “joga” ao eternizar o desejo, como um mar demasiado vivo devora o corpo do afogado, como uma sepultura eterniza a morte para os vivos.

Talvez só haja imagem a pensar radicalmente - metapsicologicamente - para além do princípio de prazer: Freud, como se lembram, terminava sua passagem com uma alusão ao “jogo do luto” (*Trauerspiel*, a tragédia) e apelava a “uma estética guiada pelo ponto de vista econômico” (*eine ökonomisch gerichtete Asthetik*). Ora, não importa a ideia que Freud se fizesse então da atividade artística em geral, devemos igualmente sublinhar a *crítica da imitação* que acompanhava toda a sua reflexão: “Explicar o jogo por um instinto de imitação é formular uma hipótese inútil”. Talvez só haja imagem a pensar radicalmente para além do princípio de imitação. É talvez no momento mesmo em que se torna capaz de desaparecer ritmicamente, enquanto objeto visível, que o carretel se torna uma imagem visual. O símbolo, certamente, o “substituirá”, o assassinará - segundo a ideia de que o símbolo se manifesta primeiro como assassinato da coisa” -, mas ele subsistirá num canto, esse carretel: num canto da alma ou num canto da casa. Subsistirá como *resto assassinado* do desejo da criança.

Então a criança se voltará talvez para sua boneca. A boneca imita, dizem. É de fato a imagem em miniatura de um corpo humano - o antropomorfismo por excelência. No entanto, a boneca não é menos capaz, nas mãos e sob o olhar da criança, de *se alterar* também, de *se abrir* cruelmente, de *ser assassinada* e com isso ter acesso ao estatuto de uma imagem bem mais eficaz, bem mais essencial - sua visualidade tornando-se de repente o espedaçamento de seu aspecto visível, seu dilaceramento agressivo, sua desfiguração corporal. Imagino, com efeito, que num momento ou noutro a criança *não pode mais ver* sua boneca, como se diz, e que a maltrata até arrancar-lhe os olhos, abri-la

e esvaziá-la... através do quê passará a olhá-la realmente desde seu âmago informe. É o que Baudelaire chamou a “moralidade do brinquedo”, estritamente compreendida como um *acting out* do olhar e ao mesmo tempo como “uma primeira tendência metafísica” bastante paradoxal - mas bastante inelutável.

Pode acontecer também que a criança se contente com um simples lençol de cama, a saber, algo que, por não ser uma “imagem” no sentido usual - e poderia a rigor se tornar um *subjétail* de uma representação -, logo se transformará naquele “resto assassinado” e operatório de uma cerimônia perturbadora na qual a criança, imagino, não mais quererá se ver ou ser vista pelo que a cerca. Então ela se cobrirá com o grande lençol branco, mas quando este a toca inteiramente e a isola no domínio sutil de suas dobras, ei-la ainda a sentir-se *olhada pela perda*, num “jogo do luto” que fará arquejar ritmicamente as lágrimas do medo com a do riso.

“Por seu jogo, a criança tanto morre quanto ri. Talvez em sua vida, quando riem, os humanos deixem transparecer de quê serão mortos”.

Assim, quando “sufocamos” ou “arrebentamos” de rir, quando rimos “até não poder mais” ou “como doidos”, quando rimos a bandeiras despregadas ou nos torcemos de tanto rir, fazemos pelos estilhaços dinâmicos de um riso insensato o que a criança produz também em seu jogo: liberamos imagens¹⁸.

¹⁸ Fragmento retirado do Capítulo “A dialética do Visual, ou o Jogo do esvaziamento” de Georges Didi-Huberman (1998, p. 79-86).



Fonte: <https://tricycle.org/magazine/nagarjunas-verses-center/>

3 A ESCOLA DE NAGARJUNA E A EMERGÊNCIA DE UMA FILOSOFIA DA VACUIDADE

3.1 Notas preliminares sobre a emergência da Escolástica *Abhidharma*

[...] há mais de 2500 anos, numa terra fértil, no reino de Sakya, nascia uma criança, com pele dourada e brilhante... ela se tornaria Buda. A história conta ainda que antes do seu nascimento, sua mãe, a Rainha Maya, esposa do grande Rei Sudhodana, teve um sonho auspicioso. Em seu sonho, um elefante branco, enquanto dançava, ofereceu uma flor de lótus para a Rainha e, logo em seguida, entrou em seu ventre. Quando os eremitas foram convidados para interpretar o sonho, disseram que a Rainha daria à luz a um grande ser.

Naquele mesmo dia, Asita, um respeitado mestre e asceta, teve um pressentimento. Acordou pensando em Demônios, o que não acontecia há anos. Sentia muita vontade de subir para lugares cada vez mais altos, perto do pico nevado das montanhas, onde considerava estar mais perto de outros *lokas*, de outros mundos. Então, envolvido pelo silêncio e pelo vazio que a atmosfera das montanhas proporcionava, direcionou sua mente com tanta destreza e maestria que viajou para o reino dos demônios, onde governava Mara¹⁹, o rei dos Demônios. Quando percebeu a presença inesperada do intruso Asita, o rei dos Demônios bravejou de raiva a ponto de querer destruí-lo. Mas Asita permanecia imperturbável. “Trago Notícias” - disse. E continuou: “Muito em breve, alguém virá encontrá-lo. Buda está vindo. Espero que você esteja preparado”. Apesar da mensagem, o Rei dos Demônios acreditava que os seres humanos ignorariam, uma vez mais, o nascimento de uma criança...

Enquanto isso, na floresta, no Bosque de Lumbini, a caminho da casa dos seus pais, a rainha Maya começou a sentir as dores do parto. E no meio da noite, já nos estágios finais, enquanto as mulheres da corte que a acompanhavam formaram um círculo ao seu redor, a Rainha segurou firme o tronco de uma grande árvore e deu à luz ao filho e herdeiro que seu marido, o rei Sudhodana, tanto desejava. Embora o trabalho de parto tenha sido demorado e bastante doloroso, depois de ter sido tocada pela luz da Lua, ela sustentou seu filho no braço e o ergueu em direção ao céu. Bem naquele momento, a rainha sentiu, no fundo do coração, que todos os seus desejos e metas tinham sido alcançados. Em sânscrito, ela sabia que um nome expressava muito bem o que estava sentindo. “Sidarta”, disse a rainha Maya. Esse é seu nome, aquele que atingiu todos os objetivos ou aquele que realizou todos os seus desejos (CHOPRA, 2007).

¹⁹ Mara é a representação no budismo das forças da negatividade ou forças obstrutivas, todas as forças que obstruem e obscurecem a verdadeira visão (GYATSO, 2006).

Após alguns dias, o Rei Sudhodana deu uma festa para comemorar o nascimento do seu filho. No meio da festa, para surpresa de todos, um convidado inesperado: Asita, que ninguém via há muitos anos. Como era um eremita e astrólogo muito respeitado, Sidarta foi colocado em seus braços. Quando o eremita olhou para a criança, seus olhos se encheram de lágrimas. A Rainha percebeu e logo se aproximou para tentar entender a situação. Asita tentou acalmá-la: “Não se preocupe, minha Rainha. Estas são lágrimas de um homem velho que não viverá o suficiente para aprender e escutar os ensinamentos do seu filho”. Ao escutar estas palavras, o rei ficou enfurecido, pois esperava que o filho fosse seu herdeiro e detentor do seu trono. Então, tomou a criança dos braços do eremita. E para que todos ouvissem, gritou: “Ele será rei. Meu filho será rei”. Asita, continuou: “pode ser que isso aconteça. Mas, muitas vezes, os deuses traem os nossos desejos”. Nesse momento, a rainha teve um pressentimento. Sentiu, como Asita, que talvez não vivesse o suficiente para ver qual seria o destino do seu filho. Uma semana depois, a rainha morreu de uma doença incurável.

Sidarta cresceu, tornou-se príncipe e casou-se muito cedo com uma princesa chamada Yashodhara, com quem teve um filho, Rahula. No início da sua vida, como descendia de estirpe nobre (o clã dos Shakya), Sidharta gozou de uma vida materialmente afortunada, própria do mundo aristocrata. O jovem príncipe tornou-se um hábil cavaleiro, arqueiro, desfrutando de uma vida privilegiada: “um palácio belíssimo em Kapilavastu, esposa e filho amorosos, pais carinhosos, súditos fiéis, jardins magníficos adornados com pavões e um grande número de cortesãs” (JAMYANG KHYENTSE, 2008). Sudhodana, no entanto, tinha medo que o destino do seu filho fosse aquele previsto por Asita. Cuidou então para que nada saísse dos rumos. Fez o que pôde para que Sidharta não entrasse em contato com qualquer tipo de sofrimento. A vida no palácio era rica, luxuosa, mas, sobretudo, segura. Mas essa segurança foi abalada quando Sidharta teve a curiosidade de conhecer a cidade e o mundo além dos muros do palácio. Com relutância, o Rei Sudhodana atendeu mais este desejo do filho. Contudo, em segredo, organizou tudo de tal modo que durante o passeio Sidharta fosse exposto apenas as coisas belas e saudáveis.

Tudo parecia bem. Até que, quando estavam voltando para casa, Sidharta viu uma velha gemendo de dor, acometida que estava pela doença que estava consumindo seu corpo. Presenciar a vulnerabilidade e decadência daquele corpo deixou o príncipe com o coração pesado. Com o passar do tempo, ele parecia ter se conformado com o que tinha visto. Mas desejava, uma vez mais, passear para além dos muros do palácio. E neste segundo passeio se deparou com dois velhos desdentados e enrugados que caminhavam apoiados numa bengala. “O que são aqueles homens?”, perguntou Sidharta ao condutor da carruagem. Respondeu Channa: “São homens como nós, meu senhor. E têm aquele aspecto porque são velhos”. “O que são velhos?”, retrucou Sidharta, curioso porque nunca tinha visto nada parecido. Abatido com o que tinha visto, o príncipe voltou para casa. Mas a curiosidade era tamanha que não

encontrava mais descanso. Planejou uma terceira visita. E neste, além das belas paisagens da cidade, encontrou quatro homens sustentando um corpo inerte, um corpo morto.

Channa, mais uma vez, explicou que aquilo era a morte. E que ela um dia chega para todas as pessoas, sejam pobres ou ricas, de casta nobre ou não; ninguém consegue escapar da morte, porque esse é o destino de todos que nascem, mesmo aquelas pessoas a quem mais amamos²⁰. “Um raro vislumbre da velhice e da morte foi suficiente para despertar em Sidharta o anseio de ser exposto a toda a verdade” (KHYENTSE, 2008, p. 22). Sidharta toma consciência dos fatos essenciais da existência. “Seria descabido sentir aversão e repugnância pela feia degradação do corpo”, disse Sidharta para ele mesmo, “pois também eu envelhecerei, adoecerei, morrerei”. E continuou: “Enquanto pensava em mim, extinguiu-se-me todo o ânimo de viver” (JASPERS, 2003, p. 46).

Sidharta toma uma decisão: abandonar sua vida no palácio, abandonar sua família, riqueza e todos os privilégios para encontrar a verdade através da ascese. Em diversos momentos tenta abandonar o palácio sozinho. Mas sempre em vão. Até que em uma noite, após uma grande festa, o palácio inteiro é acometido por um sono misterioso, inexplicável. Todos caem em um sono profundo. Sidharta aproveita o momento. Antes dirige um último olhar para seu filho e sua esposa. Ele parte com o coração pesado. O príncipe torna-se asceta, sob o olhar enternecido do seu escudeiro Channa, corta os cabelos e a barba, veste-se com os trajes amarelos de um eremita.

Passa então a ser treinado por professores experientes nos exercícios ascéticos, praticando a mortificação do corpo durante seis anos. Em todo esse período, o asceta Gautama pratica o silêncio sem nunca sair da floresta. Estava tentando superar o sofrimento afiando o espírito, mas esquecendo o corpo. Bebia apenas água da chuva e comia um grão de arroz por dia. Em determinado momento, Gautama descobre que essa “violência” cometida contra o próprio corpo não garantia a liberdade que buscava. As mortificações não conduziam à iluminação, entendendo que “no ascético que é somente ascético, o verdadeiro permanece oculto, e que o constrangimento vazio não produz qualquer efeito” (JASPERS, 2003, p. 46). Essa percepção não se deu por acaso. Um dia, enquanto fazia sua prática de meditação, Gautama escutou a lição que um velho músico estava dando para seu pupilo: “se apertar demais a corda, ela se quebrará. Se a deixar folgada demais, ela não tocará”. Foi aí que ele percebeu a grande verdade que passou a orientar sua prática: a verdade do caminho do meio. Tendo percebido esta verdade, Gautama toma a decisão de fazer algo monstruoso para as crenças indianas: levanta-se de sua meditação e bebe a água das margens do rio. Logo em seguida, aceita uma tigela de arroz oferecida por uma

²⁰ A princípio, quando escutamos pela primeira vez a história do Buda, até este ponto, podemos ficar impressionados com o tamanho da ingenuidade do Buda. Contudo, a ingenuidade é nossa. Pois, aquilo que deveria ser um vislumbre de nosso destino, a morte, tornou-se um bem de consumo - as mesmas imagens que fizeram o príncipe abandonar sua luxuosa vida no palácio, são usadas em nosso tempo para entretenimento e lucro. E tudo acontece como se nada fosse nos acontecer.

jovem, Sujata, e ingere alimentos para recuperar suas forças. Como era de se esperar, os ascetas que o acompanhavam deram-lhe as costas, chamando-o de apóstata. Gautama estava sozinho. Resolve seguir o caminho do meio para a iluminação. Senta-se sobre o chão coberto de grama e começa a meditar debaixo de uma grande figueira, investigando a condição humana.

Após um longo período de contemplação, cinco jovens apareceram diante dele. Pareciam inocentes aldeãs. Mas, em verdade, eram as cinco filhas de Mara, o rei dos demônios. Elas corporificavam o orgulho, a ganância, o medo, a ignorância e o desejo. Foram enviadas para desviar a atenção de Sidharta. Mas ele conseguia enxergar além da forma e além do tempo. Isso fez com que Mara ficasse enfurecido. E enviou, desta vez, todo o seu exército de demônios para atacá-lo. E isso também foi insuficiente. Mara parecia ter desistido. Mas não. Apareceu, diante de Sidharta, assumindo a forma do próprio Sidharta, o seu próprio ego, seu eu, sua mesmidade. Contudo, foi derrotado através da percepção de que a forma que ele manifestava era vazia.

Assim, Sidharta “chegou a compreensão de que todas as formas, inclusive a de nossa carne e ossos, como todas as nossas emoções e todas as nossas percepções, são compostas: são produto da junção de duas ou mais coisas” (KHYENTSE, 2008, p. 27). Acreditar que as coisas existem de forma independente uma das outras é o maior engano. E foi esse engano que Sidharta Gautama percebeu. As coisas estão mudando de forma ininterrupta. A mudança é inevitável e a morte é apenas parte deste ciclo. “O fato de Sidharta ter acordado da ilusão da permanência justifica que o chamemos de Buda, Aquele que Despertou” (KHYENTSE, 2008, p. 29)²¹.

Agora Buda, ao pé da figueira Sidarta permanece sentado por mais sete dias. Tendo compreendido a condição humana e a origem do sofrimento, alcançou a certeza de sua liberdade. Sidarta, agora Buda Shakyamuni, decide manter-se silencioso. Acredita que aquilo que ele conheceu é um ensinamento estranho para o mundo, que sua transmissão não será acolhida. Mas, o Buda não persiste nesta auto-suficiência por muito tempo e, a pedido de Brahma, deixa-se invadir pela compaixão para com os seres vivos e pronuncia: “Num mundo que mergulhou nas trevas, eu quero tocar o tambor liberto da morte” (JASPERS, 2003, p. 48).

A decisão que o Buda tomou, logo em seguida, ainda hoje é considerada transgressora: Ele decide ensinar o ensinamento mais

²¹ [...] Ao compreender que todas as coisas são compostas, que a desconstrução vai até o infinito e que nenhum dos componentes, em toda a criação, existe em um estado puro, permanente e autônomo, ele encontrou a libertação. Uma coisa formada por agregação (ou seja, todas as coisas) e sua natureza impermanente são intimamente ligadas, como a água e o gelo. Quando colocamos uma pedra de gelo num copo, as duas coisas vêm juntas. Do mesmo modo, quando Sidarta olhava para alguém andando aqui ou ali, mesmo a mais saudável das pessoas, ele via aquela pessoa como viva e, ao mesmo tempo, desintegrando-se. Talvez lhe pareça que esse é um jeito pouco divertido de viver a vida, mas pode ser uma experiência incrível enxergar os dois lados - e muito gratificante, também (KHYENTSE, 2008, p. 29-30).

profundo, o segredo da iluminação, para *todos os seres*. De outro modo, quando Shakyamuni decide ensinar ou transmitir a experiência da liberação, ele estava afirmando que a iluminação (o que quer que isso queira significar) não é um privilégio dele, mas uma experiência acessível para todos, independente de castas, como estava dividida a Índia, ou classes sociais, como está dividida a nossa sociedade.

Desde o começo, o Buda Shakyamuni descreveu seus ensinamentos como sendo um caminho. Uma via média. Um caminho do meio além dos extremos de uma vida rigorosamente ascética, por um lado, e de uma vida completamente desenfreada, por outro. Seu ensinamento também condenava o apego a ideias extremas como “tudo existe” ou ainda “nada existe”. O que o Buda estava se dando conta era de que as palavras mesmas criam a sua contraparte e não existem sem ela. As palavras estabelecem polaridades que podem ser de ordem ontológica, psicológica ou metafísica. Podemos dizer que a filosofia budista, com sua ênfase na via média, “é o primeiro sintoma da desconfiança budista frente a linguagem, desconfiança que alcançará seu clímax na tradição zen e seus usos do koan” (ARNAU, 2005, p. 62)²².

Assim, após atingir a iluminação, ele passou a viver plenamente o desdobramento do seu insight fundamental. O Buda Shakyamuni pode, sem dúvida, ser considerado um Buda-professor em decorrência de sua habilidade pedagógica extraordinária na transmissão dos seus ensinamentos. Ele ensinou, de forma incansável e vigorosa, durante quarenta e cinco anos, para pessoas de todas as condições: reis, brâmanes, ricos, pobres, a todas as pessoas independente de casta ou classe social.

Tudo que Ele ensinou ficou conhecido como Buda Vaccana, que quer dizer, a palavra do Buda. Após o estabelecimento da ordem monacal, Buda estabeleceu algumas regras disciplinares conhecidas como Vinaya - um guia de orientação para a conduta da comunidade de monges e monjas. Todos os demais ensinamentos foram denominados de Dhamma ou Dharma, o conjunto de ensinamentos ou discursos que o Buda proferiu tanto para os monges e monjas quanto para os seguidores laicos.

Logo após a morte do Buda Shakyamuni, três meses para ser mais preciso, seus discípulos se reuniram em Rajagrha, na Índia, durante o retiro do período de chuvas. Mahakassapa, que era o monge mais velho na ocasião, presidiu essa primeira grande reunião

²² O Koan, o enigma insolúvel, é uma narrativa, uma parábola, questão ou afirmação que a mente racional não consegue processar, então o próprio intelecto entra em colapso e se vê obrigado a abandonar a mente pensante, a mente que calcula. O zen koan é na verdade uma técnica ou uma metodologia que faz uso da racionalidade para superarmos a supremacia da própria racionalidade.

que ficou conhecida como o primeiro concílio. Durante este primeiro concílio, 500 arhats²³ recitaram os ensinamentos do Buda. Naquela ocasião, dois personagens se destacaram, não apenas pela memória notável, mas por serem especialistas em duas áreas distintas – o Dhamma e o Vinaya. Um deles foi Ananda, que acompanhou o Buda por vinte e cinco anos, sendo considerado o discípulo mais próximo.

Ananda tinha uma memória admirável, tanto que durante o concílio foi convidado para relembrar/recitar os discursos e as conversações proferidas pelo Buda. Uma vez que sua versão sobre os discursos foi aceita e ratificada pela comunidade, esses discursos se consolidaram na forma dos *Sutras*, dando origem ao Sutra Pitaka.

O outro personagem de destaque foi Upali, que também era dotado de uma excelente memória e por isso foi convidado para recitar todas as normas e disciplinas contidas no Vinaya. Sendo sua recitação aprovada pela comunidade de arhats presentes foi estabelecido o que conhecemos como Vinaya, dando origem ao Vinaya Pitaka.

Um século depois, aconteceu o segundo concílio, em Vesali, convocado pelo Rei Calasoka para discutir algumas normas e regras do Vinaya. Durante o primeiro concílio a comunidade original do Buda não sentiu necessidade de alterar ou repensar as regras monásticas. E não por caso, pode-se dizer que nenhuma alteração política, social ou econômica ocorreu naquela paisagem cultural durante aquele curto período de tempo - que correspondeu aos três meses seguintes ao Mahaparanirvana de Shakyamuni.

Segundo o Venerável Walpola Rahula (2010), Mahakassapa que tinha presidido o primeiro concílio fez a seguinte declaração: “se modificarmos as regras, os indivíduos dirão que os discípulos do Venerável Gotama as alteraram antes mesmo que as chamas do seu funeral cessassem”. Contudo, cem anos depois de sua morte, alguns praticantes sentiram a necessidade de mudar aspectos da disciplina monástica, porque as consideravam muito rígidas e restritivas. Mas, outro grupo de praticantes ortodoxos, por assim dizer, insistiam na preservação original do Vinaya.

É dentro deste contexto que acontece a primeira divisão da comunidade monacal. Mas, as divergências diziam respeito, sobretudo, à disciplina monástica. Desse modo, o conflito dividiu a comunidade em dois grandes grupos: de um lado, os *mahasangika* (comunidade da maioria ou a Grande Comunidade) que defendiam uma visão “menos individualista” e menos rígida no que diz respeito às regras de disciplina monástica. Para eles, propor regras monásticas

²³ Considerado comumente como um ser de elevada estatura espiritual ou um praticante espiritual nobre, um homem sábio ou um homem santo.

menos rígidas possibilitaria o ingresso de um maior número de pessoas já que o verdadeiro objetivo era propiciar a iluminação. Por outro lado, os *sthavira* também conhecidos como “os antigos” ou “os Anciões” defendiam que o Buda, apesar de ser um ser humano atingiu a iluminação, um estado de liberdade acessível aos monges que seguissem com afinco as regras da disciplina²⁴.

O terceiro concílio, em Pataliputra, na Índia, foi convocado pelo Imperador Asoka. Nesse, a discussão foi bem mais acirrada, pois não se restringiu às regras, mas aos próprios ensinamentos do Buda. Foram discutidas as diferenças de opinião que estavam surgindo acerca das finalidades do caminho proposto pelo Buda. A intenção era afastar a comunidade monacal do que muitos chamavam de “falsos monges” que propunham pontos de vista heréticos sobre os ensinamentos. Com esta finalidade, Moggaliputta Tissa Thera, monge que presidiu o concílio, elaborou um documento no qual refutava todos os pontos de vista considerados heréticos. O documento foi aceito e aprovado pela comunidade de mil arhats que estavam presentes, fundando o movimento conhecido como Theravada (Escola dos Antigos). Esse documento também originou o Abhidharma Pitaka²⁵, originando o movimento chamado *Escolástica Abhidharma*, um tipo particular de filosofia contra a qual Nagarjuna dirigirá suas principais críticas.

3.2 Da Escolástica *Abhidharma* à Filosofia de Nagarjuna

O Abhidharma Pitaka, a coletânea de textos que abordam os ensinamentos da chamada tradição Theravada, fruto do terceiro concílio budista, refere-se a uma “[...] filosofia de conteúdo metafísico sobre a essência ou o real modo de ser das coisas, mas também de conteúdo epistemológico e psicológico sobre as questões do conhecimento da realidade e dos possíveis estados de consciência” (VIEIRA; FERRARO, 2016, p. 45). Além desse cânone estabelecido pela escola Theravada, é preciso mencionar que existe ainda o cânone da escola Sarvastivada, cujos textos são conhecidos como *Abhidharma Sarvastivada*. Essa última escola passaria a ser chamada de Vaibhasika, uma escola importante do budismo inicial que defendia “a tese de que

²⁴ De acordo com Vieira e Ferraro (2016), a suposição é a de que os *mahasangika* vieram a originar o movimento Mahayana; enquanto que os *sthavira* constituíram a semente do que ficou conhecido no Budismo como Theravada (Ensino dos antigos).

²⁵ Chama-se cânone pali ou Tripitaka a sistematização e compilação dos ensinamentos budistas divididos em três (*tri*) seções ou cestos (*pitaka*): o Vinaya Pitaka, que diz respeito às regras e à disciplina monástica, tanto para a comunidade masculina (*bicu sanga*) quanto para a comunidade feminina (*bicuni sanga*); o Sutra Pitaka, que se refere aos discursos e às conversações proferidos pelo próprio Buda Shakyamuni; e o Abhidharma Pitaka, que é uma coletânea de tratados filosóficos e psicológicos que aprofundam os ensinamentos da tradição Theravada.

os *dharmas*²⁶ designam a realidade última à qual pode ser reduzida qualquer experiência fenomênica” (FERRARO, 2016, p. 15). Com efeito, pode-se dizer que apesar das escolas da tradição Abhidharma (tanto a Theravada quanto a Sarvastivada) apresentarem diferenças quanto à forma de representar esses eventos nomeados como *dharma*, ambas compartilham a ideia de que toda experiência fenomênica é constituída por uma série de *dharmas*.

Os objetos externos, não importa quais sejam, estão compostos por *dharmas* materiais. Assim, nosso próprio corpo é composto por um aglomerado de *dharmas*. Até mesmo o nosso pensamento não escapa a essa condição. Nossos desejos, sensações, percepções, os órgãos dos sentidos e até as emoções que turvam a mente são *dharmas*, eles mesmos constituídos por *dharmas* ainda mais sutis, uma espécie de matéria sutil. Haveria, por assim dizer, *dharmas* mentais ou espirituais. A tradição do Abhidharma considera, portanto, que estes *dharmas* eram o único fundamento “real” do mundo e que nada existia à parte destas realidades elementais (ARNAU, 2005). De outra forma, podemos dizer que o principal interesse filosófico das escolas abhidarmikas, a Theravada e a Sarvastivada, é desenvolver uma análise dos *dharmas*, essas “porções atômicas” de realidade as quais toda experiência fenomênica pode ser reduzida.

[...] As escolas ābhidharmikas, por sua vez, não fazem nada mais do que desenvolver e aprofundar alusões aparentemente metafísicas presentes dentro do próprio magistério do Buda: os discursos desse último que, começando por aquele que a tradição considera como o seu segundo sermão, o Anattalakkhana Sutta (Discurso sobre as marcas do não-si, Saṃyutta Nikāya 22.59), pertencem ao chamado anattā-vāda (“doutrina do não-si”), são discursos que propõem uma descrição da realidade como ultimamente desprovida daquelas individualidade e identidade ao redor das quais gira nossa experiência mental ordinária. As teorias ābhidharmika sobre os *dharmas* seriam, assim, uma primeira tentativa de expandir e sistematizar as intuições anattā do Buda: o que no plano fenomênico aparece dotado de um núcleo, no plano da verdade última se revela composto de uma pluralidade de instantes agregados e causalmente interligados (FERRARO, 2014, p. 20).

Para Ferraro (2016), o fator teórico marcante que liga e faz uma ponte entre os *dharmas* (existentes primários) e os fenômenos tal como são percebidos pelos sentidos ou apreendidos pela mente (existentes secundários) é a noção de *svabava* e que pode ser traduzida como “essência” ou “natureza própria”.

[...] a característica dos *dharmas* de serem existentes primários se dá através de sua posse de “natureza própria”, isto é, de um *quid* que faz com que cada *dharma* seja não apenas um *dharma*, mas também aquele específico tipo de

²⁶ “porções mínimas” de realidade que compõem os fenômenos e que são “existentes em si e não ulteriormente decomponíveis” (FERRARO, 2016, p. 15).

dharma. Os entes fenomênicos, ao contrário, não possuem nenhuma natureza *própria*, mas uma natureza *derivada* (dos *dharma*s dos quais são compostos). Assim, p. ex., enquanto os *dharma*s elementais de tipo “fogo” são tais na medida em que possuem a “natureza própria” do “calor”, uma determinada pessoa não tem nenhuma essência específica, pois é um existente “composto”, logo, secundário e convencional. Em outras palavras, a presença de *svabava* nos *dharma*s qualifica esses últimos (sobretudo os *dharma*s da tradição *sarvastivada*) como “entes substanciais” (*dravya-sat*), ao passo que as entidades (pessoas e coisas) da nossa experiência fenomênica têm existência apenas convencional, qualificando-se como “entes nominais” (*prajnapti-sat*) (FERRARO, 2016, p. 15).

A atividade filosófica decorrente da Escolástica *Abhidharma* consiste, portanto, em esclarecer uma ontologia que procura descrever e identificar a realidade última como um agregado de substâncias atômicas, “dotadas de 'natureza própria', logo, existentes em si e supremamente verdadeiras” (FERRARO, 2016, p. 16).

Opondo-se a esses ensinamentos, várias escolas filiadas à “Grande Comunidade” (*Mahasamghika*) desenvolveram, cada uma ao seu modo, concepções que colocavam em xeque as noções de entes dotados de uma “natureza própria”. A escola *Ekavyavaharika*, por exemplo, que alguns autores dizem ser um outro nome da escola *Mahasamghika*, defendia que os próprios *dharma*s são entidades convencionais e, desse modo, irreais. Outrossim, afirma Ferraro (2016, p. 16), “entre as teses 'ultimamente verdadeiras' atribuídas por Vasumira (autor do *samayabhedoparacanacakra*, obra, talvez, do sec. II) vinculada à escola *Bahusrutyia*, encontramos a noção da vacuidade”²⁷.

O que estamos querendo evidenciar é que cada um desses movimentos, escolas e tradições tinha uma maneira própria e complexa de interpretar os ensinamentos difundidos pelo Buda Shakyamuni. Isso terminou gerando várias versões desses ensinamentos, pois cada escola ou movimento tinha ainda suas próprias ramificações e, desse modo, novas maneiras de ler e interpretar os ensinamentos do Buda foram se disseminando de forma progressiva e, muitas vezes, combativa. É exatamente dentro deste cenário de disputas doutrinárias que o filósofo indiano Nagarjuna entra em cena com o conceito seminal de vacuidade. Com Nagarjuna se inicia uma crítica contundente às propostas da tradição *Abhidharma*. Para ele, a “metafísica dos *dharma*s”²⁸ proposta pelas escolas *abhidharmikas*, sobretudo aquelas teorias defendidas pelos

²⁷ Como também reconhece Ferraro (2016), a ideia de vacuidade estava presente antes mesmo da filosofia de Nagarjuna e já fazia parte do cânone. E mesmo que ela tenha sido interpretada de modos diferentes, assumindo diferentes versões, pode ser considerada, de certo modo, como uma ideia panbudista. Mas, “o fato de que a escola *Bahusrutyia* coloque a vacuidade como 'ensinamento ultimamente verdadeiro' marca uma diferença nítida em relação àquelas tradições que, na mesma época, colocavam os *dharma*s (e não sua vacuidade) como 'verdades últimas’” (FERRARO, 2016, p. 33).

²⁸ Expressão utilizada pelo Ferraro (2014).

sarvastivadin (os adeptos da tradição *Sarvastivada*) não conseguiam captar o *insight* obtido pelo Buda Shakyamuni sobre a doutrina do não-si (*anatma*)²⁹ e seu caráter antissubstancialista.

Em uma direção oposta àquela sugerida pelo Buda, a escola Abhidharma dos Sarvastivada defendiam a existência dos *dharmas* como entes dotados de “essência” ou “natureza própria”, o que conferia a estes mesmos *dharmas* “um *status* de autonomia ôntica e epistêmica em aparente contradição com o sentido mais profundo do *anattavada*³⁰ do Buda” (FERRARO, 2014, p. 20). É com a pretensão de elucidar esse ensinamento proferido pelo Buda sobre a doutrina do não-si que Nagarjuna desenvolve sua operação filosófica sofisticada. Sua estratégia consistiu em levar às últimas consequências a noção de ausência de “natureza própria” da pessoa.

Para Nagarjuna, não apenas a pessoa não tem natureza própria, os próprios *dharmas* que a Escolástica Abhidharma diz que constituem a pessoa, carecem de “natureza própria”. Nagarjuna é ainda mais radical: essa carência de natureza própria “se extiende al mismo Buda, a su doctrina, e incluso a la enseñanza del propio Nagarjuna. El filósofo deconstruye su propio discurso y lo presenta como vacío” (ARNAU, 2005, p. 66). De outro modo, dirá Nagarjuna, todas as coisas, pessoas ou fenômenos compartilham essa mesma condição: a falta de “natureza própria”.

Se entendemos que o conceito de “natureza própria” é por definição algo não fabricado e, portanto, não dependente de outra coisa, compreendemos que quando Nagarjuna propõe que nenhuma coisa existe com “natureza própria” ele está sugerindo que não há nada que seja independente ou que exista de forma autônoma, *per se*. Desse ponto de vista, o sentido último de Nagarjuna através de sua filosofia é mostrar como todas as coisas surgem numa relação de dependência mútua com as suas próprias contrapartes, e desse modo, não há nada que não seja vazio (de existência inerente). Assim surge o ponto de vista da vacuidade no sentido do Madhyamaka inicial, isto é, sem “natureza própria”, dependente, também ela, de determinadas causas e condições.

3.3 A Vacuidade como Ponto de Vista: do Budismo inicial às interpretações contemporâneas³¹

²⁹ Para maiores detalhes e aprofundamento das dimensões filosóficas da Doutrina budista do não-si (*Anatma*), ver Ferraro (2011).

³⁰ Doutrina do não-si.

³¹ Para uma reflexão mais aprofundada sobre as interpretações contemporâneas da filosofia de Nagarjuna ver Ferraro (2017) “Verdade Ordinária e Verdade Suprema no Pensamento de Nagarjuna”.

A categoria teórica marcante do movimento filosófico mobilizado por Nagarjuna, em oposição às escolas antigas do budismo, é a noção de vazio (*sunya*) ou vacuidade (*sunyata*). Apesar desta categoria ter algumas especificidades dependendo da escola filosófica que faz uso da noção, ela emerge como uma forma de atacar ou superar a ideia das escolas antigas, como a *Sarvastivada*, que defendia que os *dharma*s (elementos que compõem a realidade) têm uma “natureza própria” (*svabhava*) ou essência. Contrariamente à noção de *svabhava*, Nagarjuna propõe a ideia de vazio.

A esta altura, os interessados pela filosofia de Nagarjuna podem imaginar que o filósofo estava propondo uma espécie de metafísica alternativa, centrada, agora, na ideia de vacuidade dos *dharma*s, e não nos *dharma*s propriamente. Como se ao criticar seus opositores, ele estivesse propondo uma nova “metafísica da vacuidade” (FERRARO, 2014). Não por acaso, nas leituras que são feitas da filosofia nagarjuniana, observa-se uma série de pontos de vista, ou seja, um conjunto de teorias que tentam inferir o verdadeiro sentido da ideia de *sunyata* (vacuidade), desdobrando uma longa tradição de “hermenêuticas da vacuidade” que começa dentro da própria Tradição Madhyamaka, chegando até as linhas interpretativas contemporâneas da filosofia de Nagarjuna.

De acordo com Gyatso (2006a), é possível isolar quatro escolas do budismo indiano. Esses quatro sistemas doutrinários (*tenet systems*) representam formas progressivamente mais sofisticadas de compreender e explicar o “caminho do meio”: 1) a escola Vaibhasika-Sarvastivada; 2) a escola Sautrantika; 3) a escola Yogacara ou Chittamatra conhecida como “Escola da Mente Única”; e 4) a escola Madhyamaka, sendo dividida em Madhyamika-Svatantrika e Madhyamika-Prasangika.

De acordo com a escola Vaibhasika-Sarvastivada, a experiência fenomênica pode ser reduzida a porções mínimas de realidade que eles chamam de *dharma*. Os *dharma*, no sentido dessa escola, dizem respeito ao “fator último da realidade” e, por isso mesmo, “não são realidades identificáveis ordinária e imediatamente” (VIEIRA; FERRARO, 2016, p. 80), mas resultado de uma prática meditativa que permita ao praticante identificar o que não se encontra acessível a percepção ordinária. Ainda de acordo com esta escola, os *dharma* são instantâneos, o que faz com que seus adeptos escapem ao “permanentismo”, ao mesmo tempo em que tentam evitar a todo custo o niilismo ao considerarem a existência última e substancial dos próprios *dharma*.

A escola Sautrantika, por sua vez, admite que a experiência fenomênica existe, mas apenas convencionalmente. Esse argumento permite que os seus praticantes escapem ao substancialismo. Mas como evitam o niilismo? Segundo Vieira e Ferraro (2016, p. 58)

afirmando “que todos os fenômenos são estabelecidos por meio do seu próprio caráter como referentes ou bases das palavras e da conceituação”.

A escola Yogacara (a escola cuja prática é o yoga), também conhecida como Chittamatra (Escola da “apenas mente”) ou Vijnana-vada (Teoria sobre a Consciência), compreende um complexo corpo doutrinário que, juntamente com a Escola filosófica Madhyamaka, aceita a ausência de entidade dos fenômenos. Estas últimas escolas vão divergir, contudo, na forma como compreendem o significado de “ausência de entidade”. Para a escola da “Mente Única”, os fenômenos externos são ilusórios, não têm solidez e, portanto, são irreais e sem substancialidade uma vez que tudo que percebemos como estando “lá fora” são apenas “projeções mentais construídas pelas predisposições que estão profundamente embutidas na mente” (GYATSO, 2006a, p. 83).

Mas, a escola Madhyamaka aplica a noção de ausência de entidade não apenas aos fenômenos externos, mas a praticamente tudo. Para esta tradição, não há nada que seja ultimamente existente, nem mesmo a mente. Assim eles evitam o substancialismo, mas, ao mesmo tempo, afirmam que não estão negando a *existência* dos fenômenos, mas tão somente desconstruindo sua *essência*, pois, no sentido convencional, os fenômenos são existentes. Essa distinção lógica sutil não impedirá que, dentro da própria tradição Madhyamaka, ocorra uma ulterior distinção no modo de compreender a vacuidade dos fenômenos que colocará, de um lado, os Svatafrika-madhyamika e, do outro, os Prasangika-madhyamika. Os primeiros defendendo “a existência convencional substancial dos fenômenos e sua inexistência última” (VIEIRA; FERRARO, 2016, p. 59), e os segundos considerando sem substância até a existência convencional.

Logo, no que diz respeito às linhas interpretativas mais recentes, há uma concordância que a primeira forma de ler e interpretar o ponto de vista da vacuidade é aquela que identifica o conceito de *sunyata* com um assombroso *niilismo*. E isso não é difícil de entender, pois se a vacuidade propõe a inexistência, no sentido último, dos entes fenomênicos, então, concluem os intérpretes niilistas de Nagarjuna, o que sobra é o *puro nada*. Esta conclusão ou linha interpretativa que associa a vacuidade com o nada não se restringe às leituras contemporâneas da filosofia de Nagarjuna. No seu próprio tempo, algumas escolas indianas que se opunham à perspectiva da vacuidade já indicavam uma certa equivalência entre a vacuidade e um rigoroso niilismo, entendido enquanto pura e total negação do ser, da vida, das coisas do mundo. Não por acaso, encontramos nas próprias obras de Nagarjuna, momentos em que seus supostos adversários contra-argumentavam a noção de vacuidade do seguinte modo:

Se tudo é vazio, não haveria surgimento nem fim e então as quatro nobres verdades não teriam fundamento. E se não subsistem as quatro nobres verdades não serão possíveis o conhecimento pleno, o esforço na renúncia, o cultivo moral e contemplativo e a realização direta. Tampouco subsistiriam os quatro nobres frutos, nem quem têm os alcançado, nem os que ainda estão em caminho de alcançá-los. Se não houvera estas oito pessoas nobres, não haveria comunidade monástica e sem as nobres verdades, não é concebível a verdadeira doutrina. E não havendo nem comunidade nem doutrina, como alguém poderia chegar a ser um Buda? (NAGARJUNA, 2004, p. 173 - tradução nossa).

Na segunda metade do século XIX, a maioria dos autores ocidentais que se aproximaram do Budismo o fizeram por meio do trabalho de Burnouf (1844), cujas pesquisas consideradas fundadoras do interesse no pensamento de Nagarjuna adotaram justamente essa leitura niilista da vacuidade, difundindo a crença de que a noção postula uma visão de “aniquilação completa” do indivíduo e da realidade (VIEIRA; FERRARO, 2016, p. 56). Não é de se estranhar, portanto, que as primeiras hermenêuticas ocidentais da filosofia de Nagarjuna apresentaram a vacuidade como uma filosofia niilista.

Em seguida, a linha interpretativa que ganhará destaque no cenário ocidental sobre a vacuidade é a perspectiva metafísica de caráter substancialista, quer dizer, monístico-relativista. Essa segunda linha interpretativa foi impulsionada pela publicação da obra *A filosofia do Nirvana Budista* do budólogo russo Stcherbatsky (1866-1942). Trata-se de uma leitura, considerada por Ferraro (2014, p. 21), como sendo *transcendentalistas*, pois defende que a “realidade em si” é “um *absoluto* ou uma *totalidade indiferenciada*, um *Um* atrás da aparente pluralidade”. Vale salientar que essa ideia é defendida tendo como base a diferença entre “verdade relativa” e “verdade suprema”, presente no capítulo XXIX da principal obra de Nagarjuna, *Versos Fundamentais do Caminho do Meio*. Assim, essa leitura hermenêutica produz um apanhado de definições *positivas* sobre o que seja a verdade suprema. Uma das figuras mais importantes dessa interpretação, Stcherbatsky, defende que a verdade suprema é

[...] o holon integral de todos os conjuntos; ele é o elemento de todos os elementos [...], como sua [dos elementos] relatividade (*sunyata*), como o este por excelência (*idanta*), como o tal por excelência, a talidade (*tathata*), como o tal por excelência da existência, como a matriz do Senhor e como o corpo cósmico do Buda (STCHERBATSKY, 1927 apud VIEIRA; FERRARO, 2016, p. 57)³².

³² Assim, essa leitura compreende, através de uma tradução literal do termo *sunyata*, a vacuidade como “um *fluxo universal* que se opõe ao suposto substancialismo fenomênico” (FERRARO, 2014, p. 21).

Na segunda metade do século XX, contrapondo-se às metafísicas niilista e absolutista, aparecerão leituras e perspectivas interpretativas, de acordo com Ferraro (2016), profundamente anti-metafísicas, uma vez que não pretendem definir a realidade última, mas não menos antirrealistas da filosofia de Nagarjuna, uma vez que recusam essa mesma realidade que evitam definir. Essa abordagem pode ser expressa pela *interpretação semântica* proposta inicialmente por Siderits³³, para quem a filosofia da vacuidade de Nagarjuna configura-se como uma doutrina que diz apenas respeito à *verdade*, um conceito que é de natureza primariamente semântica. Com isso, a verdade última não diz respeito a uma dimensão ontológica, pois o real é apenas convencional.

Por fim, uma quarta linha interpretativa que tem tentado se debruçar sobre a filosofia de Nagarjuna e sua correlata noção de vacuidade vai afirmar que a finalidade primeira e última dessa noção é o de evidenciar a insustentabilidade de qualquer tese. Seguindo Vieira e Ferraro (2016), essa leitura defende que o modo mais coerente de qualificar a filosofia de Nagarjuna e sua visão de vacuidade é a de um “rigoroso *ceticismo*”. Aqui, o conceito de vacuidade é apenas um ponto de vista que, analogamente ao sentido mais profundo do pirronismo ocidental, deve ser entendido como autofágico, ou seja, ao mesmo tempo em que derruba ou devora as teses adversárias, também engole a si próprio, evitando pôr-se como uma nova tese.

Para Ferraro (2014), contudo, nenhum desses pontos de vista sobre a vacuidade acerta o alvo. Embora todas essas leituras sejam sugestivas e esclareçam pontos específicos da filosofia de Nagarjuna, suas operações exegéticas são incompletas. Para ele, enquanto as leituras metafísicas erram o alvo por tentarem definir a natureza última da realidade, embora não a recusem, as leituras antimetafísicas recusam categorizar a verdade última dos fenômenos, mas ao mesmo tempo abdicam da realidade. Como enfrentar os impasses gerados por essas tentativas de leitura da noção de vacuidade?

A resposta é colocando-se em uma perspectiva hermenêutica, simultaneamente, realista e antimetafísica, ou seja, assumindo uma perspectiva analítica-interpretativa que apreenda a visão de Nagarjuna não como uma mera recusa da realidade, mas sim como uma crítica potente a qualquer tentativa de defini-la conceitualmente. Isso significa, em uma chave antimetafísica, compreender a noção de vacuidade não como “um ponto de vista”, uma mera teoria ou posição filosófica (*drsti*), mas como “uma ferramenta conceitual” que visa eliminar “todos os pontos de vista” (FERRARO, 2014, p. 23).

³³ Para uma reflexão crítica mais específica sobre essa linha interpretativa ver Ferraro (2013, 2014).

A finalidade da filosofia nagarjuniana visaria, nessa interpretação, não propor uma *representação* da realidade em si, mas “contrastar a própria tendência de representar a realidade por meio de conceitos e palavras supostamente capazes de oferecer descrições definitivas do que se coloca além do fenomênico” (FERRARO, 2014, p. 23). O eixo de sustentação dessa leitura residiria no próprio método usado por Nagarjuna. Trata-se de um método que pretende comunicar que o sentido último da noção de vacuidade não é o de constituir(-se) enquanto um novo sistema teórico-doutrinário (*tenet system*), mas mostrar como todas as coisas surgem em dependência, como e/ou enquanto relação, isto é, em relacionalidade³⁴.

Como consequência, apreende-se que a filosofia da vacuidade não é um Niilismo, um Absolutismo, um Ceticismo, muito menos um Relativismo, mas apenas um “meio pedagógico” que visa contrastar nossa tendência habitual de se apegar às próprias ideias. Ao invés de oferecer descrições últimas da realidade em si, a filosofia de Nagarjuna propõe que façamos uso das ferramentas cognitivas, lógicas e conceituais apenas como um meio, um meio hábil para nos liberar do apego às próprias prisões conceituais que fabricamos para defender os pontos de vista que temos acerca do real.

3.4 Segundo Limiar...

[...] Havia uma mulher que pertencia ao clã dos Puros. O Velho Senhor (isto é, Lao Tsé antes da concepção) ainda não tinha nome nessa época. pode-se dizer que, no início, ocorreu uma encarnação; uma encarnação em uma mulher casta. Ela não tinha marido, mas engravidou após ter engolido uma gota de “orvalho doce”. Seu ventre crescia, significando que ela estava grávida durante o dia, enquanto à noite voltava ao normal, pois nesse período o Velho Senhor saía do corpo da mãe para estudar o Tao, e não estava lá durante esse tempo.

O Velho Senhor não era qualquer um! Embora tivesse se encarnado como embrião no ventre de sua mãe, queria esperar, para nascer, um dia em que não houvesse no mundo nem nascimento, nem morte. Assim, esperou por mais de oitenta anos, sem poder aparecer.

O deus dos Infernos e o deus do Céu conversaram, então, e disseram: “Trata-se da encarnação da Constelação do Destino. Como se pode permitir que não nasça! Escolhamos um dia no qual cuidaremos para que não haja nem nascimento, nem morte, e, então, nesse dia, ele poderá nascer.”

³⁴ Essas ideias vão manifestar-se na noção de *pratityasamutpada* antes mencionada, uma noção que é comumente traduzida como cooriginação ou originação dependente que também será apropriada por Nagarjuna e que terá importância fundamental em sua filosofia, sobretudo porque em muitos momentos aparecerá associada, num sentido de equivalência ou complementariedade, ao conceito de Vacuidade.

Esse foi o décimo quinto dia da segunda Lua. Nesse dia nasceu o Velho Senhor. Ele veio ao mundo pela axila de sua mãe [compara-se o com o nascimento de Gautama Buda pela anca de sua mãe]. Oh, nesse momento, seus cabelos e sua barba eram inteiramente brancos; e, como já sabia andar, logo em seguida se pôs em marcha.

Sua mãe lhe disse: “Tu, meu velho menino, por que partes sem deixar que eu te veja? Por que, mal tendo nascido, já te vais? Mais tarde não poderei nem mesmo te reconhecer!” Então ele se voltou bruscamente, com sua barba e cabelos revoltos. Quando sua mãe o viu, foi tomada de terror, desmaiou e morreu ali mesmo. Ele, porém, continuou sempre em frente, sem se deter, até chegar a um pomar de ameixeiras. Lá se apoiou contra um tronco e disse para si mesmo: “Não conheço nem meu nome, nem o nome de minha família. Estou apoiado nesta árvore. Não seria melhor que a tomasse como meu nome de família? E como me chamo? Minha mãe me chamou “Velho Menino”!; então, que meu nome seja Lao Tse. Pois “Velho Senhor” é um título respeitoso; seu verdadeiro nome é “Velho Menino”³⁵.

³⁵ Schipper (1962 apud SLOTERDIJK, 2016, p. 278-279). Começamos a seção que segue com este limiar porque, de acordo com Sloterdijk (2016, p. 281), “o Taoísmo alcança - na medida em que essas breves alusões comportam tão amplas consequências - uma ginecologia, se não negativa, por certo marcada filosoficamente pela polaridade”. Por “ginecologia negativa” entendamos, “um procedimento para garantir que a mulher e seus órgãos não entrem em nenhuma objetividade”. Nesse sentido, a “ginecologia negativa” proposta por Sloterdijk (2016) parte, primeiro, da renúncia de se conceber a vulva como um objeto. Se, portanto, pretendemos conceber o corpo da Prajnaparamita desde o ponto de vista da maternagem, não é, pois, no sentido da biologia dos órgãos. Porque quando nosso corpo se torna um organismo ou um conjunto de órgãos, rapidamente lhe dão uma utilidade e ele se insere em nossa sociedade apenas para realizar determinados fins. “Nossos órgãos são capturados, amarrados dentro de uma lógica capitalista, ordenados. O órgão é sempre instrumento de algo para além dele mesmo, neste caso, o social” (FREITAS, 2018a, s/p).



Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/396950154637384677/?lp=true>

3.5 O Sutra do Coração

Ma-Sam-diê-me She-rab-pa-rol-tchin

Inconcebível, Inexprimível, Prajnaparamita,

Ma-ke Mi-gak Nam-ka-hi-uh-ôh-ni

Não nascido, incessante, por natureza semelhante ao céu,

So-so ran-rik Ye-she tio-iul-uá

Experienciado pela cognição discriminativa prístina da consciência auto-reflexiva;

Tu-sum Gyal-uê Yum-lá Tsha-sá-lô

Mãe de Todos os Vitoriosos dos Três Tempos, à você presto homenagem!

Dja-kar-ketu Bhagavati PrajnaParamita Hridaya.

Phê-kê-tuh Tshom-dem-dê ma-she-rab-kie-pa-ro-tú-tim-pe nin-pô

O Abençoado Coração da Sabedoria Transcendental

Tshom-dem-dê Ma-she-rab-kie-pa-ro-tú-tim-pá Latsha-sá-lô

Homenagem a Bhagavati Prajnaparamita!

Assim eu ouvi:

Uma vez o abençoado estava residindo em Rajagriha, na montanha do Pico dos Abrutes; e junto com ele estava um grande grupo, da sanga dos monges e da sanga dos bodisatvas.

Em dado momento, o Abençoado entrou no Samadi (estado meditativo) que examina diferentes tipos de dharma, chamado “profunda iluminação”.

E ao mesmo tempo, o nobre Avalokiteshvara, o bodisatva-mahasatva, enquanto praticava a profunda prajnaparamita, viu que os cinco skandas eram vazios por natureza.

Então, pelo poder do Buda, o venerável Sariputra disse ao nobre Avalokiteshvara, o bodisatva-mahasatva:

- “O que deveria proceder o filho ou a filha de nobres qualidades que quisesse praticar a profunda prajnaparamita?”

Por ter sido perguntado dessa forma, o nobre Avalokiteshvara, o bodisatva-mahasatva, disse ao venerável Sariputra:

- Oh Sariputra, um filho ou uma filha de nobres qualidades que desejasse praticar a profunda prajnaparamita deveria ver assim:

Todos os cinco skandas têm a natureza da vacuidade.

Forma é vazio, vazio é forma. Forma nada mais é do que vazio. Vazio nada mais é do que forma.

Do mesmo modo, sensação, percepção, formação mental e consciência são todos vacuidades.

Assim, Sariputra, todos os dharmas são vacuidades. Não tem características. São não-nascidos e não cessam. Nem impuros, nem livres de impureza. Nem decrescem e nem crescem.

Portanto, Sariputra, a vacuidade não tem forma, nem sensação, nem percepção, nem formação mental, nem consciência.

Não tem olhos, ouvidos, nariz, língua, corpo e mente;

não tem aparência, som, cheiro, sabor, tato e objetos da mente;

não tem os elementos de consciência relacionado aos olhos e demais sentidos físicos e mente. E não tem mente ou elemento de consciência da mente.

Não tem ignorância, nem extinção da ignorância; nem os elos subseqüentes até a velhice e morte e a extinção da velhice e morte.

Do mesmo modo, não há sofrimento, ou origem do sofrimento, ou extinção do sofrimento.

Nem caminho, nem sabedoria; nem realização e nem não realização.

Portanto, Sariputra, uma vez que os bodisatvas não tem nada para atingir, eles se manifestam através da confiança na Prajnaparamita.

Uma vez que não há obscuridades mentais, não há medos.

Transcendendo completamente as visões falsas, atingem o derradeiro nirvana.

Todos os Budas dos três tempos, por repousarem na Prajnaparamita, atingem completamente a iluminação perfeita e insuperável.

Portanto, o mantra da Prajnaparamita – o mantra da grande lucidez – é o mantra insuperável. O mantra que torna igual o que é desigual, o mantra que pacifica por inteiro todo o sofrimento. Uma vez que não produz engano, deveria ser reconhecido como verdadeiro. O mantra da Prajnaparamita é recitado assim:

TAYATHA – OM GATE GATE PARAGATE PARASAMGATE BODHI SOHA

Sariputra, é desta forma que o bodisatva-mahasatva deveria treinar-se na profunda prajnaparamita.”

Então, o abençoado retornou de seu samadi (estado meditativo) e louvou o nobre Avalokiteshvara, o bodisatva-mahasatva, dizendo:

“Muito bom, muito bom!

Oh filho de nobres qualidades. Assim é, assim é! É exatamente como ensinou. Deve praticar a profunda prajnaparamita. Todos os Tatagatas irão felicitar.”

Quando o abençoado pronunciou estas palavras, o venerável Sariputra e o nobre Avalokiteshvara, o bodisatva-mahasatva, junto com toda a assembléia e todo o mundo com seus deuses, humanos, asuras e gandarvas, todos se alegraram, louvando o que o Abençoado havia dito.

Isto conclui o “Sutra do Coração da Prajnaparamita”³⁶.

³⁶ Sob a proteção do Rei Trisong Deutsen, em meio ao oitavo século, o tradutor tibetano Bhikshu Rinche traduziu este texto para o tibetano com o mestre Vimalamitra. Do tibetano, este texto foi traduzido para o português e feita a transcrição fonética pelo trabalho conjunto de Phurbu Tsering e Lama Padma Samten, na sede do Caminho do Meio (Viamão/RS) no último dia de 1998.

4 A PEDAGOGIA DA VACUIDADE E O DESPERTAR DA NÃO-DUALIDADE

4.1 Bhagavati Prajnaparamita: a força avassaladora de uma mãe que educa através da presença compassiva

A filosofia de Nagarjuna deve muito de sua inspiração à literatura conhecida como *Prajnaparamita*, ou seja, aos Sutas da Perfeição da Sabedoria. Como reconhece Arnau (2004, p. 21-22), “os trabalhos de Nagarjuna são a pretensão de dar forma de tratado [filosófico] a alguns conteúdos da literatura precedente. As fontes a que me refiro são, principalmente, a literatura da *Prajnaparamita*”.

[...] Em muitas das resenhas sobre Nagarjuna que aparecem em dicionários, livros de texto, ou manuais de ensinamentos se diz que “os trabalhos de Nagarjuna são uma sistematização da Literatura do “Discernimento Perfeito” (*Prajnaparamita*). Mais que uma sistematização, creio que se trata de dar forma de tratado, a alguns dos conteúdos das ditas coleções de textos” (ARNAU, 2005, p. 36).

A Literatura *Prajnaparamita* é um gênero textual singular presente entre as oitenta e qual mil coleções de ensinamentos proferidos pelo Buda Shakyamuni. O texto curto que abre essa seção intitula-se *Sutra do Coração*, conhecida juntamente com um outro texto chamado *Sutra do Diamante* como os mais importantes textos da Literatura *Prajnaparamita*. Gyatso (2006a) explica a importância destes ensinamentos em uma história sobre um erudito: o escritor tibetano do século XVIII Jamyang Shepa.

A história conta que, em determinado momento, Jamyang Shepa foi desafiado por um interlocutor que o questionou: “Jamyang Shepa, você possui grande conhecimento sobre a Literatura da Perfeição da Sabedoria. Isso quer dizer que sua habilidade em outras áreas, como a filosofia do caminho do meio, não é tão grande?” A resposta de Jamyang Shepa torna evidente que a Literatura da Perfeição da Sabedoria, *Prajnaparamita*, é a base e o alicerce de todo e qualquer estudo budista sobre o Caminho do Meio e, como tal, atravessa todas as outras áreas de conhecimento:

[...] se alguém examina a filosofia Madhyamaka, ela apresenta o ponto de vista filosófico dos Sutas da Perfeição da Sabedoria; se examina o estudo de epistemologia, ele representa os métodos de indagação que são em essência um meio para se entender a Perfeição da Sabedoria; se examina o *Vinaya* (a disciplina monástica), ele apresenta os preceitos que o praticante da Perfeição da Sabedoria deve observar; se examina o abhidharma, verifica que sua

taxonomia da realidade é central aos Sutas da Perfeição da Sabedoria (GYATSO, 2006a, p. 64).

A composição destes textos, segundo Arnau (2004), abarca muitos séculos: os mais antigos textos da coleção Prajnaparamita foram escritos entre os séculos 100 a.c e 100 d.C.; e é bem provável que tenham circulado no meio budista antes mesmo do nascimento do filósofo Nagarjuna, considerado, do ponto de vista filosófico, o sistematizador da Literatura Prajnaparamita. Ainda que a maioria dos textos seja bastante antiga e escrita em sânscrito, eles chegaram até nós pela transmissão direta feita de mestre a discípulo, uma prática importante na pedagogia budista.

Com relação ao conteúdo, apesar da literatura abarcar uma coleção multifacetada de textos, todos discorrem sobre a realização da Sabedoria Transcendente ou liberadora. Essa Sabedoria ou Discernimento é chamada *jinanam mata*: “a mãe de todos os vencedores”, quer dizer, a mãe de todos os Budas também evocada como a Senhora do Discernimento (*Bhagavati*) (ARNAU, 2004, p. 23), presente no próprio título do Sutra.

Na mesma direção, Gyatso (2006a) ressalta que o termo *Bhagavati* tem a conotação explícita de “Mãe”. Assim a sugestão é que o próprio Sutra é como uma mãe, de fato, ele é uma mãe! Como tal, a Literatura Prajnaparamita é dotada de um corpo [sic], um corpo sui generis similar ao corpo materno, um corpo capaz de “dar à luz”, isto é, de fazer nascer, de criar, de produzir, de gestar filhos e filhas, os chamados *aryas*.

Para nós, esta conotação revela-se importante porque normalmente para um leitor não familiarizado com um texto como o Sutra do Coração, sua mensagem, que tem como cerne uma série de declarações negativas, pode sugerir niilismo, negação da existência, recusa em enfrentar e lidar com o mundo da aparência fenomênica. No entanto, esse modo de falar, próprio do Sutra do Coração, intenciona transcender as polaridades e confundir o pensamento conceitual para que possamos ver, descobrir, experimentar *sunyata* - o vazio, a vacuidade, a ausência de dualidade.

Não por acaso, a literatura da Prajnaparamita utiliza um tipo de linguagem que evita falar dogmaticamente, ou melhor, fala da essência da existência humana a partir de um lugar intermédio, a partir de uma via média que não se compromete nem com a essência nem com a existência, porque a essência da existência é a vacuidade.

O Sutra do Coração exprime o ensinamento do Buda sobre *sunyata*, embora atravessado por uma série de declarações negativas que apontam uma tendência filosófica desconstrutiva, ao adotar a conotação *Baghavati* não deixa dúvidas de que o procedimento discursivo

desconstrutivo que é mobilizado almeja abrir espaço para a emergência de uma criação. Esse aspecto criativo, normalmente qualificado como sendo luminoso, é algo inerente à potência do corpo materno (Bhagavati). Para nós, estudiosos ocidentais, o aspecto desconstrutivista explicitado no Sutra através da famosa expressão “forma é vazio” em que pese sua sedução linguageira, quase sempre, se revela em uma apreensão conceitual estéril, dando margem a uma série de divagações e controvérsias, obstruindo a percepção direta do caráter criativo, mesmo salvífico do Sutra.

Desde uma ótica materna, o Sutra indica que a sabedoria é como uma mãe capaz de gerar, mas também de proteger, de cuidar, de ensinar. O termo Bhagavati lembra o aspecto lúdico e criativo associada ao vazio, mas que muitas vezes se esquece quando o ponto de vista da vacuidade é explorado na filosofia de Nagarjuna, contribuindo para reforçar as leituras niilistas do seu pensamento. O Sutra do Coração sugere uma forma de abordagem pedagógica sofisticada. O vazio não é uma potência negativa que descora e devora tudo, porque como ressalta o próprio Sutra “Vazio é (também) forma”.

O termo *Bhagavati* sugere então que se buscamos entender a visão presente na Literatura Prajnaparamita, a visão da Sabedoria da vacuidade, é preciso olhar para a forma como uma mãe olha para o mundo, reconhecendo os seres vivos como sendo seus próprios filhos. É assim que uma mãe olha para seu filho, como sendo inseparável dela mesma. Por isso as mães sabem a real necessidade deles, elas sabem se é de comida ou de um abraço, se é de um cheiro ou de um toque. Mas essa sabedoria não é abstrata, especulativa. Ao reconhecer a necessidade, por exemplo, se é de um toque, é pelo toque que ela libera, se for de um sorriso que nós precisamos, ela sorri, e ao sorrir, ela libera.

A sabedoria Prajna de Bhagavati consegue ver o que o olho comum não capta. A percepção que a mãe tem do mundo quando olha para seu filho não é ordinária, mas extraordinária. É um tipo de olhar diferente da visão da cultura educacional vigente. Nesta perspectiva, ao surgirmos no mundo, já encontramos tudo pronto. Tudo já tem uma estrutura fixa e imutável, diagnósticos e quadros determinados, vidas pré-condicionadas e solidificadas: meninos que não aprendem, criança-problema, aluno perturbador. O que aparece não é mais novidade para os gestores da educação que se esquecem da inteligência materna, reproduzindo a violência sólida e o sofrimento gerado por uma visão/gestão estéril, incapaz de fazer nascer e construir mundos.

A perspectiva pedagógica expressa na Bhagavati Prajnaparamita é completamente outra. Trata-se de uma visão movida pela potência criativo-construtora da inteligência materna. A Mãe de todos os Budas olha para o mundo e os seres, e imediatamente se percebe capaz de

dar outras formas às coisas, de dar um nascimento positivo aos seres. Ela consegue criar mundos que pareciam impossíveis, transformando realidades que pareciam intocáveis. A realidade fenomênica, para quem se conecta com inteligência materna, seja, de fato, mãe, pai, homem, mulher, educador, não é fixa. Por isso, literalmente, ela torna-se capaz de produzir milagres, de gerar novas realidades.

A forma que uma mãe olha para o mundo ou olha para seu filho é inseparável da forma que a Prajnaparamita olha para os Budas. Porque a Prajnaparamita é uma inteligência materna que não se restringe a identidades biológicas, de sexo ou de gênero. A inteligência materna diz respeito ao modo como lidamos com os acontecimentos da existência. Isso quer dizer que como mãe, a Prajnaparamita almeja dar um nascimento positivo a todos os seres, cuidar do seu crescimento, participando de sua educação, independente das escolhas contingentes que realizamos.

Assim não é casual que a Sabedoria da vacuidade seja apresentada como Bhagavati Prajnaparamita, como uma mulher³⁷. Isso é importante que seja dito, sobretudo em um tempo em que as mulheres têm sua dignidade roubada pelo homem-branco-macho-racional. É na forma de uma mulher que a Sabedoria da vacuidade nos fazer nascer como Budas. A Prajnaparamita fala de uma maternagem búdica. Desta perspectiva, pode-se dizer que nós sabemos quando uma pessoa acessou ou estabilizou a experiência da vacuidade quando essa pessoa olha para o mundo como uma mãe olha para seus filhos, quer dizer, sem separação e sem dualidade. É assim que a *Sabedoria Prajna* opera no mundo: tornando-se uma mãe para os seres... uma mãe capaz de fazer nascer novos Budas no mundo. Uma tarefa urgente em um mundo inóspito.

³⁷ O que não quer dizer que o destino de toda mulher seja se tornar mãe. Insisto, nem a concepção de maternagem, muito menos a concepção de mulher, deve ser compreendida desde uma perspectiva naturalista-essencialista. A ressalva é importante porque em nossa paisagem cultural associamos muito rapidamente maternidade com feminilidade ou com o ser mulher, como se a maternidade fosse o destino natural de todas as mulheres. A consequência desta perspectiva essencialista não poderia ser outra: as mulheres que não querem se tornar mães ou mães que se arrependem da maternidade são severamente julgadas e estigmatizadas a partir de cifras de negatividade, como mostra a socióloga israelense Orna Donath em “Mães Arrependidas”. Embora esta Tese esteja dando uma centralidade ao corpo materno, de modo a enfatizar o aspecto construtivo e criativo da Vacuidade, é preciso questionarmos urgentemente a noção essencialista e molarizada da mulher, até o ponto de fazermos ruir “o reino mítico da maternidade”.

4.2 Forma é Vazio, Vazio é Forma: Ou porque a vida não se deixa capturar na “reflexão sobre”...

O Sutra do Coração da Perfeição da Sabedoria trata da *Sabedoria Prajna*, aquela que nos permite descobrir *Shunyata*, enquanto que a palavra *Coração* também presente no título indica que “dentro o vasto conjunto dos Sutas da Perfeição da Sabedoria, o texto em pauta é o seu âmago” (GYATSO, 2006a, p. 66), ou seja, trata-se de uma apresentação concisa dos ensinamentos dos Sutas da Prajnaparamita.

De outro modo, a Literatura Prajnaparamita “repousa, por assim dizer, no coração desses ensinamentos” (GYATSO, 2006a, p. 66). Quanto ao lugar de origem desta literatura, as tradições não são unânimes. Segundo a tradição que acolheu Nagarjuna, que foi a tradição Mahayana, o conteúdo destes textos provém do próprio Buda Shakyamuni e foi ensinado em Grdhra Kuta, mais conhecido como O Pico do Abutre. De fato, o próprio Sutra do Coração nos fornece pistas do cenário onde foi ensinado.

[...] o texto indica que as três condições, chamadas condições perfeitas, foram reunidas: a presença de um professor perfeito, no caso o Buda Shakyamuni; a presença de uma congregação perfeita de ouvintes, consistindo aqui de uma grande comunidade de monges e bodhisatvas; e as duas primeiras condições ocorreram no local perfeito, O Pico do Abutre em Rajagriha (GYATSO, 2006a, p. 67).

O texto consiste em um diálogo entre os Bodhisattvas Avalokiteshvara - Cherenzig em tibetano - também conhecido como o Buda da Compaixão, e Shariputra, um dos principais discípulos do Buda. Na ocasião em que o texto é proferido, quem detinha maior clareza sobre o ponto de vista da vacuidade era o próprio Shariputra, um grande arhat que personifica, ele mesmo, a prajna, o conhecimento. Assim, no contexto da Liturgia, ele representa o aspecto da mente científica, do pensamento acadêmico que investiga, questiona, analisa, sintetiza e põe o conhecimento à prova. O que significa dizer que esses ensinamentos, por terem sido ensinados pelo Buda, não devem ser aceitos com base em uma fé cega, mas testados, examinados e experimentados.

Existem várias traduções do texto, mas todas concordam que, inspirados pelo Buda Shakyamuni, os dois personagens principais descritos no Sutra do Coração travam um diálogo sobre a Perfeição da Sabedoria, sendo compelidos a despertar para a compreensão da vacuidade pela força avassaladora da Bhagavati Prajnaparamita. Logo, no início do diálogo temos a pergunta que Shariputra dirige para o Bodhisattva Cherenzig: “Como deveria proceder um filho

ou uma filha de nobres qualidades que desejasse praticar a profunda prajnaparamita?” Com esta pergunta, tem início a parte central do ensinamento que abordará uma explicitação da vacuidade, cuja síntese é exposta no enunciado: “Forma é Vazio, Vazio é Forma”. Neste enunciado está contido o ponto principal do texto. E, por esse motivo, é importante esclarecer o sentido da expressão “forma” dentro do contexto deste ensinamento. Forma refere-se aqui às coisas percebidas tal como elas se apresentam, antes mesmo de termos uma ideia ou fazermos uma representação conceitual da coisa mesma. São os objetos como “o que é”.

[...] Forma é o que é antes de projetarmos os nossos conceitos sobre ela. É o estado original “daquilo que está aqui”, as qualidades coloridas, vívidas, impressionantes, dramáticas, estéticas que existem em todas as situações. Forma pode ser uma folha caindo de uma árvore e pousando em um rio que desce de uma montanha. Pode ser a plena claridade do luar, uma valeta na rua ou um monte de lixo. Essas coisas são “o que é” e, em certo sentido, são todas o mesmo: todas são formas, todas são objetos, todas são apenas o que é. As avaliações que lhe dizem respeito são formadas em nossa mente apenas mais tarde. Se efetivamente olharmos para as coisas como elas são, veremos que são apenas formas (TRUNGPA RINPOCHE, 2016, p. 214).

Segundo Trungpa Rinpoche (2016), a forma é vazia. E Shariputra poderia perguntar: vazia de quê? Vazia de nossas ideias pré-concebidas, vazia de nossos julgamentos, vazia de nossos pré-conceitos sobre o que o outro é ou deixa de ser.

[Assim] se não avaliarmos e categorizarmos a folha da árvore que cai e pousa na corrente de água como oposta ao monte de lixo em Nova Iorque, então, ambos estarão ali, serão o que são. Eles são vazios de concepções. São precisamente o que são, naturalmente! O lixo é o lixo, a folha da árvore é a folha da árvore, “o que é” é “o que é”. A forma será vazia se a virmos na ausência de nossas próprias interpretações sobre ela (TRUNGPA RINPOCHE, 2016, p. 214)

Nesse ponto, Shariputra pensa haver compreendido. Ao não impor ou superimpor nossas ideias ou conceitos às coisas, então, tudo está resolvido. Contudo, continua o Sutra do Coração, o vazio também é forma. E isso pede que o assunto seja reexaminado, uma vez que o brilho da lua refletindo no lago não é realmente vazio, mas, também, é uma forma. Desse modo, a forma retorna e, com ela, a nossa compreensão de que perceber as coisas como vazias é também revesti-las de conceito.

Inicialmente, pensamos que é fácil esvaziar as formas de nossos conceitos e encontrar, no vazio da forma, o tesouro procurado: o fim do sofrimento. Então, o Sutra nos deixa completamente *nus* quando diz que vazio também é forma. Voltamos ao ponto de partida: forma volta a ser o que sempre foi, forma. E o vazio volta a ser apenas vazio. O Sutra do Coração

elimina não apenas as ideias preconcebidas de “forma”, como também as sutilezas de palavras como “vazio”. O ensinamento exige que fiquemos apenas com o que é. A vida não se deixa capturar pela mera reflexão filosófica. O problema da vacuidade não se resolve “na reflexão 'sobre’” (DELEUZE, 2013, p. 156), pois “as coisas são exatamente o que são e não precisamos vê-las à luz de qualquer raciocínio mais profundo” (TRUNGPA RINPOCHE, 2016, p. 215).

A filosofia da vacuidade não é um mecanismo de defesa onde reflete-se para não entrar em contato com os paradoxos da vida, como a falta de sentido, como o vazio que nos abisma, como a morte de uma pessoa querida que nos toma de assalto. O ensinamento do Sutra é direto: as coisas precisam ser vistas como elas são, em suas próprias qualidades cruas, rudes, sem o acolchoamento do racionalismo filosófico. E, nesse caso, shunyata, entendido como ausência de conceitos ou revestimentos de qualquer espécie - inclusive, e sobretudo, da conceituação do que seja “forma é vazio, vazio é forma -, seria exatamente aquilo que nos permite experimentar a vida, o mundo de forma direta, sem qualquer intermediação de significação filosófica (TRUNGPA RINPOCHE, 2016, p. 216). A vacuidade, objeto de várias interpretações, não é, ela mesma, mais uma interpretação sobre o que quer que seja, sendo antes um convite a nos relacionarmos com as coisas, com o mundo, com a vida de forma direta.

“Trabalhar com as circunstâncias”, diria o Namkhai Norbu Rinpoche. Desse ponto de vista, o ensinamento de shunyata, desde a Prajnaparamita, diz que, quando nos relacionamos diretamente com as coisas, tudo o que existe nas circunstâncias em que vivemos pode se tornar uma prática educativa. “É por isso que dizemos que precisamos aprender a trabalhar segundo as circunstâncias e não nos deixarmos limitar pelas estruturas e categorias” (NAMKHAIRINPOCHE, 1986, p. 8).

4.3 O Mantra da Prajnaparamita: uma prática mágica

Em seguida, o Sutra chega no ponto mais elevado do ensinamento: o Mantra da Perfeição da Sabedoria, considerado a forma mais concisa da experiência da vacuidade. Em nossa versão: [...] *o mantra da Prajnaparamita – o mantra da grande lucidez – é o mantra insuperável. O mantra que torna igual o que é desigual, o mantra que pacifica por inteiro todo o sofrimento. Uma vez que não produz engano, deveria ser reconhecido como verdadeiro. O mantra da Prajnaparamita é recitado assim: TADYATHA OM GATE GATE PARAGATE PARASAMGATE BODHI SVAHA.*

Em sânscrito, *tadyatha* significa literalmente “sendo assim” e prepara o terreno para o que se segue: *gate gate* significa “vá; vá”; *paragate* significa “vá além”; *parasamgate* significa “vá totalmente além”; e *bodhi svaha* pode ser traduzido como “crie raízes no solo da iluminação”. Assim, o mantra pode ser traduzido como: “vá, vá, vá além, vá totalmente além, crie raízes no solo da iluminação”. Podemos interpretar esse mantra metaforicamente como: “vá para a outra margem”, quer dizer abandone a margem do *samsara*, da existência não-iluminada, que é o seu lar desde tempos imemoriais, e cruze para a outra margem do *nirvana* final e da liberação completa (GYATSO, 2006a, p. 117).

Após a exposição de que “forma é vazio, vazio é forma” poderíamos imaginar que o texto diria algo mais sobre *Shunyata*... Ao invés disso, encontramos um mantra: *TADYATHA OM GATE GATE PARAGATE PARASAMGATE BODHI SVAHA*. Em uma tradução livre: “Vá, vá, vá além. Vá muito mais Além e crie raízes no solo da Iluminação”. Topamos aqui em uma verdadeira pedra de tropeço para o pensamento educacional do ocidente. Porque no lugar de oferecer “uma interpretação filosófica” (TRUNGPA RINPOCHE, 2016, p. 224) para a noção de vacuidade, o Sutra oferece um mantra, suspendendo as expectativas do racionalismo filosófico para expor o que está além da própria filosofia da vacuidade tal como tematizada em nossas exegeses. É como se o texto sorrindo disse: “Vá, vá além, vá mais além da estrutura cognitiva-conceitual” onde nós plantamos, de forma condicionada, os fundamentos de nossos saberes.

Essa descoberta pode ser decepcionante para o filósofo da educação interessado em discutir com o Budismo, em geral, e com a Filosofia de Nagarjuna, em particular. Porque, após uma exposição sofisticada em torno da experiência de *shunyata* capaz de rivalizar com nossos mais argutos pensadores da desconstrução, o Sutra enfatiza sem mais a força das palavras de um mantra. Uma pedagogia selvagem, mágica. Sem dúvidas, mas o que mais irrita o pensador ocidental é a sensação de engano. Você começa forçando os limites do entendimento, deslocando os dispositivos de segurança construídos pela razão científica-moderna e, de repente, você é chamado para confiar na recitação de um mantra. E todo aquele debate sobre vacuidade e niilismo, vacuidade e absolutismo, vacuidade e ceticismo? Depois que a pessoa se dispôs a suspender seus julgamentos, a conceder validade filosófica ao pensamento de um indiano do século II, para ser conduzido a um caminho de sabedoria ancorado no poder de um mantra, você simplesmente sai do mundo de Shariputra, o mundo da ciência, e entra no mundo da Bhagavati Prajnaparamita, o mundo da feitiçaria. E o que é feitiçaria senão que o mundo onde as palavras fazem coisas? A “feitiçaria é o mundo onde as palavras têm poder. O feiticeiro fala e a palavra, sem o auxílio das mãos, realiza o que diz” (ALVES, 2010, p. 11). Você diz

Gate Gate e instantaneamente isso ganha uma realidade física, a Prajnaparamita aparece, você está em uma outra margem, abraçado pela Bhagavati.

Como diz Hans Ulrich Gumbrecht (2015, p. 24), mesmo que não saibamos o significado das palavras, é possível perceber a força da linguagem “como o ligeiro toque do som na nossa pele”. O ponto de vista da vacuidade corporificado na Literatura Prajnaparamita não se deixa revelar por nenhuma hermenêutica, nem mesmo pelas chamadas hermenêuticas da suspeita em suas versões desconstrutivas fracas ou fortes.

[...] Assim que a realidade física da linguagem tem uma forma, que precisa ser adquirida contra o seu estado de ser um objeto do tempo em sentido estrito (“ein Zeitobjekt im eigentlichen Sinn”, segundo a terminologia de Husserl), diremos que tem um “ritmo” - um ritmo que podemos sentir e identificar, independentemente do sentido que a linguagem “carrega” (GUMBRECHT, 2015, p. 24).

O mantra insuperável da Prajnaparamita fala de uma outra linguagem para pensar a vida, a existência, o mundo, o próprio pensamento. Uma linguagem tecida de ritmos voltada à condução dos movimentos do corpo e à estabilização de nossa memória, suspendendo o “nível de alerta” da mente conceitual com seus efeitos “intoxicantes” sobre nossa alma. Para Gumbrecht (2015, p. 25), certas culturas acreditam que a linguagem rítmica, como o mantra da Prajnaparamita, tem uma função encantatória, isto é, “possui a capacidade de tornar ausentes coisas presentes e presentes coisas ausentes”. Nesse sentido, o mantra da Prajnaparamita reabre para Shariputra, como digno representante da razão científica, a possibilidade não apenas de fazer coisas com as palavras, mas a possibilidade das palavras fazerem coisas conosco.

[...] O Prajnaparamita, com o mantra “Om gate gate parasamgate bodhi soha”, é o antídoto para as inteligências limitadas dos doze elos. Ele reabre a possibilidade de reconstruirmos. Através deste mantra nós descobrimos que todas as construções, os cinco skandas, que são forma, sensação, percepção, formação mental e consciência, todos carecem de solidez, surgem de modo co-emergente com o observador. Em segundo lugar, descobrimos que há justamente esta dimensão que, de um modo co-emergente, constrói forma, sensação, percepção, formação mental e consciência (PADMA SAMTEN, 2006, p. 27).

O mantra tem as mesmas potências de Bhagavati Prajnaparamita, ou seja, é capaz gerar outras vidas, outras formas, formas antes não vistas, não pensadas. O mantra fala a mesma linguagem do corpo da Mãe dos Budas. Recitar o mantra implicar deixar o mundo racional de Shariputra, mundo estéril, mundo onde as palavras são apenas guias para o agir técnico separado da potência de subjetivação.

A recitação do mantra da Prajnaparamita não é, portanto, uma prática técnica, mas uma prática mágica. É através de uma prática mágica que o ensinamento sobre a vacuidade encontra um bom termo: regozijo, fruição não só de quem realiza o ensinamento, mas de todos os seres com os quais estamos conectados. *“Sariputra, é desta forma que o bodisatva-mahasatva deveria treinar-se na profunda prajnaparamita”*. “Desta forma”, quer dizer, através da recitação do mantra. A recitação do mantra permite acessar a visão da sabedoria da vacuidade, “um dos ensinamentos mais concisos do Buda sobre a Natureza do Vazio, sendo, ao mesmo tempo, incrivelmente poderoso e profundo” (TSULTRIM GYAMTSO, 2014, p. 22).

Então, o Abençoado retornou de seu samadi (estado meditativo) e louvou o nobre Avalokiteshvara, o bodhisattva-mahasattva, dizendo: “Muito bom, muito bom! Oh filho de nobres qualidades. Assim é, assim é! É exatamente como ensinou. Deve-se praticar a profunda prajnaparamita. Todos os Tatagatas irão felicitar”. Quando o Abençoado pronunciou estas palavras, o venerável Sariputra e o nobre Avalokiteshvara, junto com toda a assembléia e todo o mundo com seus deuses, humanos, asuras e gandarvas, todos se alegraram, louvando o que o Abençoado havia dito.

Para os especialistas no pensamento de Nagarjuna, esse desvio nas formas hegemônicas de interpretação da sua Filosofia da vacuidade pode não fazer sentido. O problema, pode-se inferir, não está em reconhecer as fontes literárias que precedem e alimentam a filosofia nagarjuniana, mas em enfatizar os aspectos mágicos dessa literatura. Comumente, nas análises filosóficas sofisticadas sobre Nagarjuna concede-se pouco espaço para a biografia de Nagarjuna, quando muito focaliza-se estritamente os antecedentes de sua filosofia. Nesse âmbito, não há questionamentos. Nagarjuna pode ser considerado um interlocutor filosófico e mesmo educacional legítimo. Afinal, ele foi o fundador de uma das mais importantes tradições especulativas da humanidade.

Mas, como se sabe, ele não foi apenas um filósofo e sua escola filosófica nunca esteve distante da tradição dos chamados “exercícios espirituais” (HADOT, 2010), o que significa dizer que sua escola filosófica nunca cindiu a prática filosófica, por mais eruditos que fossem os ensinamentos, da “maneira de viver” uma escolha de vida que, no caso de Nagarjuna, implica “certa visão de mundo”. Assim, consideramos inadequado dissociar os tratados filosóficos sobre a vacuidade do complexo social, histórico e cultural do qual eles fazem parte enquanto expressão de um modo de vida.

4.4 A vida de Nagarjuna: uma pedagogia fantástica

Em um ponto os especialistas na Filosofia da vacuidade concordam: as informações sobre Nagarjuna são escassas e pouco confiáveis. Além disso, em nossa paisagem, a historiografia luta contra a ficção. As lendas e os mitos arcam com certo descrédito por estarem revestidas por elementos fantásticos, imaginários e maravilhosos que apesar de muitas vezes estarem baseados a fatos históricos não correspondem aos padrões de objetividade requeridos pela racionalidade filosófica ou científica. Por isso, muitos especialistas preferem evitar o contato com os elementos fantásticos e lendários que cercam a vida de Nagarjuna. Mas, narrar esses elementos permite dimensionar como os ensinamentos budistas concebem o papel do filósofo-educador³⁸.

Há quatro versões narrativas sobre a vida de Nagarjuna. Em duas dessas narrativas, as fontes são relatos chineses e tibetanos que, para Vieira e Ferraro (2016, p. 31), misturam eventos que mais se assemelham a uma hagiografia, na medida em que estão repletas de atividades mágicas e alquímicas. A versão chinesa é considerada a narrativa mais antiga, datando o início do século V e sendo atribuída a Kumarajiva. Não se sabe ao certo se a narrativa foi feita pelo próprio Kumarajiva – erudito reconhecido pela tradução dos textos budistas sânscritos e que contribuíram para a expansão da Escola Madhyamaka na China – ou se se trata apenas de uma tradução para o chinês de uma versão sânscrita que já circulava pela Índia. A narrativa de Kumarajiva³⁹ afirma que Nagarjuna nasceu em uma família de brâmanes ao Sul da Índia.

Desde criança, devido à sua extraordinária inteligência, Nagarjuna escutava os professores recitando os Vedas e muito facilmente os memorizava. Ao completar vinte anos, ele já era conhecido por seu conhecimento em astrologia e geografia, além de dominar a arte da adivinhação. Com a pretensão de viver novas experiências, junta-se a três amigos extremamente talentosos como ele próprio e sai em busca de uma vida mais prazerosa. Considerado um alquimista habilidoso, diz-se que Nagarjuna chegou a produzir um elixir da invisibilidade. Desse modo, os três amigos entraram em um palácio para seduzir as mulheres que ali dormiam, sendo descobertos e cercados pela guarda real. Nagarjuna se arrepende do feito e promete que se escapasse com vida, daquele dia em diante, ele se tornaria um monge renunciante.

³⁸ Nesse contexto, diz Arnau (2005), as lendas e os mitos parecem funcionar como verdadeiras tecnologias do eu tal como concebidas pelos trabalhos tardios de Michel Foucault (1990).

³⁹ É importante salientar que estamos nos baseando nas versões apresentadas por Arnau (2005) que se baseia, por seu turno, nas traduções das narrativas de Walleser (1922) e Corless (1995).

Pela manhã, após ter escapado, Nagarjuna chega até uma montanha onde, em silêncio, faz o voto de uma vida virtuosa e torna-se monge. Começa a estudar os textos canônicos e viaja por toda a Índia em busca de outros ensinamentos. Até que um dia, um bodhisattva que apareceu na forma de uma serpente (*Naga*), por compaixão, conduz Nagarjuna até sua residência no fundo do mar. Lá, mostra um cofre adornado com joias que contém textos profundos que expõem ensinamentos que complementam a doutrina deixada pelo Buda Shakyamuni. Nagarjuna domina esses ensinamentos, que tratam da vacuidade e da originação dependente dos fenômenos, em noventa dias.

Em seguida, tendo retornado do mundo subaquático dos *nagas*, Nagarjuna dedica sua vida à propagação daqueles ensinamentos junto aos adeptos do Budismo Mahayana. Face às resistências encontradas, ele faz uso não apenas da lógica, mas também de práticas mágicas para que os ensinamentos sobre a vacuidade fossem ouvidos. Nesse percurso, participa de incontáveis disputas e debates. Diz-se que além do refinamento lógico dos seus argumentos, Nagarjuna era dotado de um discurso capaz de seduzir os espíritos mais céticos, tendo em vista sua habilidade de encantar sua audiência.

A versão tibetana da vida de Nagarjuna, por sua vez, narra que ele nasceu cerca de quatrocentos anos após a morte do Buda Shakyamuni. No Sul da Índia vivia um rico brâmane que não tinha filhos. Em um sonho, ele recebe o conselho de que se oferecesse um festim para cem brâmanes, ele conceberia o filho tão desejado. Passados dez meses depois da celebração e tendo orado de forma fervorosa, seu filho nasceu. Logo após o nascimento da criança, seus pais o levaram para um astrólogo que, embora reconhecesse nela as marcas de alguém especial, previu que a criança morreria muito cedo.

Entretanto, o astrólogo faz uma ressalva dizendo que sua vida poderia ser prolongada para sete meses caso seus pais realizassem uma oferenda para cem brâmanes. E mais: a vida da criança poderia ser prolongada ainda por mais sete anos caso os pais fizessem uma oferenda para cem monges, mas que desse ponto em diante nenhuma oferenda adicional seria suficiente. Sabendo que não suportariam ver a morte do filho de forma prematura, os pais o entregaram a um servidor de confiança que em breve faria uma viagem em peregrinação. Durante a viagem o menino teve a visão do Bodhisattva Cherenzig, o Buda da Compaixão, que o guiou durante a peregrinação até os portões da Universidade de Nalanda. Chegando lá, os peregrinos conheceram Saraha, um famoso professor que, informado da estória do menino pelos peregrinos, tomou a responsabilidade pelo seu destino, oferecendo-se para encontrar os meios através dos quais pudesse prolongar e cuidar da sua vida por um longo tempo.

A partir desse momento, a criança foi conduzida por seu professor a participar do círculo mágico de Amitayus, o Buda da longa vida, onde recebeu uma iniciação para invocar as bênçãos através de um mantra. Foi assim que, completado seu oitavo ano de vida, o menino foi ordenado monge por Rahulabadra, o abade da Universidade de Nalanda, e inicia sua formação recebendo o nome de Sriman. Em determinada ocasião, o país foi abatido por uma terrível pobreza. Sriman, que conhecia as fórmulas para transformar objetos em ouro, abasteceu a comunidade durante muito tempo.

Ao ser questionado pelos governantes como a Universidade se mantinha, enquanto que fora dela muita gente morria de fome, Sriman revelou seu segredo, sendo expulso da Universidade. Para expiar sua culpa, ele se vê obrigado a construir uma série de mosteiros. Um dia, enquanto debatia em um torneio dialético, dois jovens que o escutavam desapareceram embaixo da terra. Sriman prontamente seguiu estes seres misteriosos (*nagas*) até seu reino subaquático em busca de materiais para a construção dos templos que havia prometido. Lá encontra os textos da Literatura Prajnaparamita. Com esse material, trazido do reino dos *Nagas*, Sriman construiu um milhão de templos, passando então a ser chamado de Nagarjuna: o vencedor dos Nagas.

Uma outra versão afirma que, em uma determinada ocasião, um praticante de magia queimou o mosteiro de Vikramashila através de poderes mágicos. A fumaça provocada pelo incêndio deixou Mucilinda, o Rei das serpentes negras, muito doente. Assim, a comunidade dos *nagas* (seres serpentes) convocou uma assembleia para decidir qual curandeiro chamariam para restaurar a saúde de Mucilinda.

A assembleia decidiu convocar Sidhipada que tinha recebido este nome quando de sua ordenação monástica. Sidhipada, como um grande mestre realizado, brilhante lógico e renomado alquimista conseguiu recuperar a saúde de Mucilinda através de suas habilidades curativas. Em gratidão, o regente das serpentes oferece a Sidhipada ou Sriman uma cópia do Sutra Prajnaparamita que aborda a doutrina da vacuidade. O problema é que Mucilinda deu apenas uma parte do texto a Sidhipada. Com a intenção de estudar o texto completo, ele evoca seus poderes mágicos e se transporta para o reino dos *nagas* a fim de recuperar o restante do texto. Tendo conseguido extrair o Sutra Prajnaparamita em cem mil estrofes, Sidhipada passou a ser reconhecido como Nagarjuna: o Arjuna entre os *nagas*⁴⁰.

⁴⁰ Nagarjuna, portanto, refere-se à junção destes dois nomes: *Arjuna* que é considerado um guerreiro veloz e *Nagas* que é uma referência às serpentes guardiães dos tesouros espirituais ou textos sagrados.

Em todas as versões destacadas sobre a vida de Nagarjuna, observa-se a referência recorrente a dois elementos considerados fantásticos ou miraculosos: a presença dos *nagas*, os seres serpentes detentores dos ensinamentos sagrados do Buda; e uso de poderes mágicos decorrentes do domínio da alquimia. Esses dois elementos, comumente ignorados pelos especialistas no pensamento de Nagarjuna, guardam uma relação estreita com a difusão da sua Filosofia da vacuidade, um ensinamento aparentemente de difícil compreensão e mesmo aceitação, e que precisou contar, dentre outros meios como a lógica, com o poder de persuasão e de encantamento⁴¹.

Nas lendas que narram sua vida, Nagarjuna aparece não apenas como um lógico brilhante, mas como um mago, um feiticeiro que utilizava não apenas argumentos racionais, mas que também fazia uso das maravilhas e prodígios da magia. Vale lembrar que, como ocorre em outras tradições culturais e espirituais, esses contos mágicos com suas narrativas fantásticas é o que, concretamente, tem inspirado ao longo dos séculos os praticantes devotos e até mesmo os intelectuais que se ocupam da formação humana.

Não obstante, para a historiografia filosófica nada disso parece realmente importar. Tudo se passa como se a compreensão do pensamento de Nagarjuna prescindisse desses elementos considerados mágicos, míticos ou mesmo místicos. Os estudiosos de seu pensamento preferem focar dados de natureza mais objetiva, dentre os quais seu nascimento no Sul da Índia, próximo ao centro de arte chamado Amaravati, por volta dos anos 150 e 250 de nossa era, em uma família de brâmanes.

[...] de tal forma que essa circunstância de nascimento e educação poderia explicar a razão pela qual ele é um dos mais antigos pensadores budistas a escrever em sânscrito. De acordo com as investigações de Walser, o qual procura obter, com base nas fontes disponíveis, uma descrição a mais razoável possível dos eventos da vida de Nagarjuna, este não viveu antes do ano 100 d.C. e depois do ano 265 d.C. Consequentemente, um período bastante comum para registrar a vida de Nagarjuna é aquele compreendido entre 150 e 250 d.C. (VIEIRA; FERRARO, 2016, p. 32)⁴².

Toma-se então como indubitável o fato de que Nagarjuna deve ter vivido no contexto da dinastia Satavahana que dominou, desde 230 a.C. até por volta da metade do terceiro século

⁴¹ O mesmo se pode dizer de figuras como Sócrates, como descrito no *Banquete*, considerado por Alcibíades um verdadeiro mágico capaz de encantar as almas através de sua vida e dos seus discursos, os quais, para ele, teriam um efeito *daimônico* (HADOT, 2010).

⁴² De fato, os vários relatos e narrativas que descrevem a vida de Nagarjuna indicam que ele poderia ter vivido em qualquer parte da Índia, desde a região montanhosa de Sripavata, conhecida por estar relacionada a eventos mágicos, até o grande centro de formação budista conhecido como Nalanda.

de nossa era, o planalto centro-sul da Índia formado a partir da margem sul do rio Narmada. Ratificando esta tese, Walser afirma que

We can begin to date Nágárjuna by examining the evidence indicating that his *dánapati* and benefactor was a Sátaváhana king. Many factors support this thesis. First, the earliest and latest dates for Nágárjuna coincide almost exactly with the range of dates for the Sátaváhana dynasty. Second, early translators and commentators give every indication that Nágárjuna's *dánapati* was a Sátaváhana. Third, the way that Nágárjuna's hagiographie appear to have developed provides us with sufficient reason to doubt stories of Nágárjuna's connection to other kings and to other places⁴³ (2005, p. 61).

Walser conjectura que por ter vivido durante a dinastia Satavahana, Nagarjuna teve como benfeitores (*danapati*) ou patronos os reis que estiveram no poder durante esta dinastia. A princípio, estas informações podem parecer casuais. Entretanto, elas indicam e servem de base para que o entendimento sobre como a identidade de Nagarjuna, como filósofo e monge Mahayanista, não constituiu uma realidade dada desde o seu nascimento, mas foi algo que teve de ser legitimada perante a comunidade.

Nos termos de Vieira e Ferraro (2016, p. 33), a questão diz respeito a “como ele (Nagarjuna) poderia legitimar suas posições heterodoxas sem incorrer em sanções legais do grupo majoritário na comunidade budista em que vivia”? Como validar um discurso filosófico radical quando você está inserido em um contexto ou uma comunidade filosófica que defende posições contrárias às suas próprias?⁴⁴

Em nosso próprio contexto, a questão não estaria tanto em legitimar um discurso filosófico, mas em como se fazer ouvir. Pois como sabemos, a questão da escuta é um tema sensível na difusão dos ensinamentos budistas e um tema central na problematização dos processos de transmissão educativa⁴⁵. Para lidar com essa situação, Nagarjuna planejou duas

⁴³ “Podemos começar a datar a vida de Nágárjuna examinando as evidências que indicam que o seu benfeitor era um rei da dinastia sátaváhana. Muitos fatores apoiam essa tese. Primeiro, as datas mais antigas e mais recentes para Nágárjuna coincidem quase exatamente com o intervalo de datas para a dinastia Sátaváhana. Em segundo lugar, os primeiros tradutores e comentaristas dão todas as indicações de que o benfeitor ou patronos de Nágárjuna pertenceu a dinastia sátaváhana. Terceiro, a forma como a hagiografia de Nágárjuna parece ter se desenvolvido nos fornece razões suficientes para duvidar de histórias da conexão de Nágárjuna com outros reis e outros lugares” (Tradução nossa).

⁴⁴ Um exemplo situado em outro contexto, mas não desprovido de paralelismos significativos, para dimensionar o desafio pedagógico de Nagarjuna para transmitir o ponto de vista da vacuidade, diz respeito à difusão da crítica pós-estruturalista no campo educacional, o que gerou embates e polêmicas que ainda hoje se fazem presentes. Pois, em um caso como no outro, se trata de defender um discurso filosófico-educacional que prescinde de metarrelatos ancorados em uma fundamentação última.

⁴⁵ Sobre essa temática, Maria Verônica Pascucci, num trabalho intitulado, “Sobre a escuta como acolhimento do outro: fragmentos de uma poética da escuta como caminho de formação humana” recupera o ethos da escuta como condição *sine qua non* de acesso à verdade. “uma escuta que, para além do simples ouvir, permita espreitar

linhas de ação. A primeira consistia em obter o apoio do Rei da dinastia Satavahana. A segunda era conseguir a adesão da comunidade budista de leigos. As duas decisões não são casuais. Como indicam Vieira e Ferraro (2016, p. 33),

[...] o primeiro deveria manter-se neutro diante das disputas doutrinárias, de tal forma que seu peso político-administrativo-material não inclinasse os conflitos doutrinários na direção de uma plataforma decisória de questões exterior ao próprio valor das doutrinas discutidas. O apoio do segundo grupo era importante, já que a doação de textos do Mahayana aos mosteiros obrigaria os monges a conservá-los e reproduzi-los, uma vez que a comunidade de leigos mantinha as condições materiais de sobrevivência dos monastérios.

Mas o grande desafio de Nagarjuna era o de conquistar os corações e mentes da comunidade de monges do Budismo Mahayana, a fim de deixar evidente que sua posição filosófica estava em congruência com as palavras proferidas pelo próprio Buda Shakyamuni. Sem isso, dificilmente sua filosofia seria aceita. O primeiro passo foi articular a noção de vacuidade com a noção de originação dependente. O sucesso dessa tarefa lhe garantiria o reconhecimento de Nagarjuna como um dos mais importantes filósofos de orientação mahayana. Mas, vale frisar que, naquele contexto, o movimento mahayana ainda estava em formação, o que evidencia o esforço implicado para “dar valor a um específico *corpus* literário não canônico e defender, em contraste com o 'budismo de base' (ou *mainstream*) das escolas da tradição abhidharma, algumas específicas ideias filosóficas”, como a vacuidade (FERRARO, 2016, p. 13).

Assim, a noção de vacuidade nagarjuniana emerge em um cenário repleto de tensões doutrinárias intensas e vívidas, o que deixa ainda mais evidente o apelo a um discurso filosófico que consiga romper com o velho hábito da discussão e sua correlata “ordem explicadora” (RANCIÈRE, 2007, p. 20). A vacuidade nagarjuniana, antes de ser um fundamento sobre o qual o filósofo indiano edifica sua filosofia, constitui-se como um poderoso meio hábil para invalidar as formas de fixação dogmática e fundamentalista com que, não poucas vezes, defendemos nossos posicionamentos filosóficos. Ao entrarmos em contato com textos de Nagarjuna, observamos que a vacuidade se apresenta a si mesma como uma espécie singular de metodologia pedagógica, apreendida como um modo de mirar o mundo, uma perspectiva para lidar com o real.

os sons que constituem a singularidade dos sujeitos e do mundo e dão a tônica da sua existência” (PASCUCI, 2017, p. 561).

O uso que Nagarjuna faz da lógica, por exemplo, é avassalador, movendo-a como recurso para promover um silêncio intelectual e não a “lógica da explicação” (RANCIÈRE, 2007). Assim, diferentemente da visão que é feita dos seus textos, ele não se apega à lógica, às palavras, nem às ideias. Mas nem por isso as teme, utilizando-a para transformar o nosso modo de ser e estar no mundo. Para Nagarjuna, uma ideia, uma teoria ou um pensamento só se concebe como fonte de energia para a vida. Sem essa razão vital, existencial, experimental, qualquer teoria, por mais sofisticada que seja, converte-se em uma enfermidade. Desse ponto de vista, a vacuidade não é nem mesmo uma teoria, mas uma metodologia pedagógica utilizada para subverter as estruturas (relacionais) e roubar os fundamentos (filosófico-educacionais).

4.5 O ponto de vista da vacuidade desde Nagarjuna

[...] Raros são os falantes úteis,
Ouvintes são mais raros,
porém ainda mais o são palavras
que, embora desagradáveis, sejam de ajuda imediata.
Por isso, havendo compreendido o desagradável
como algo útil, fazei uso dele depressa
do mesmo modo que o doente ao tomar
um remédio asqueroso das mãos de um ser compassivo.
(NAGARJUNA, 1995, p. 38)

Essas são estrofes 141 e 142 do segundo capítulo de *A Grinalda Preciosa*, texto no qual Nagarjuna deixa claro que a compreensão da vacuidade não é para a felicidade. Os versos não dão brechas para o autoengano. O ensinamento sobre a vacuidade não se confunde com as práticas e os discursos vigentes de autoajuda.

Trata-se antes de um ensinamento que nos incita a assumir a própria existência com todas as suas dores e angústias, compromissos e tarefas, família e filhos... assumir a vida com tudo o que ela abarca. *A Grinalda Preciosa* retrata o diálogo entre um monge e um rei, onde o primeiro exorta o segundo a não abandonar as suas atividades sociais e políticas, mas a governar por meio da acumulação de méritos e da sabedoria. A conjunção dessas duas práticas conduziria o rei à compreensão da vacuidade.

De outro modo, *A Grinalda Preciosa de Conselhos ao Rei* constitui um compêndio sobre a vacuidade, explicitando como essa noção pode constituir as bases de um novo tipo de governamentalidade: *a governamentalidade da distância ética* (FREITAS, A., 2010). Para Nagarjuna, a compreensão e a realização da vacuidade além de não exigir uma renúncia ao mundo poderia inclusive contribuir para o melhor cumprimento, no caso do rei, com as tarefas da política a partir de outro *ethos*: a ética da não-dualidade.

Ó Rei, hei de expor práticas unicamente
virtuosas para gerar em vós a doutrina,
porque as práticas se firmarão
num receptáculo da doutrina excelente.
Em quem pratica primeiro o estado superior,
surge mais tarde a bondade suprema;
pois, alcançado o *estado superior*,
gradualmente se chega à bondade suprema.
(NAGARJUNA, 1995, p. 17, grifos nossos).

Aqui, *estado superior* diz respeito a todas as práticas que nos permitem desenvolver a compaixão. Mas, antes, é preciso abandonar as não-virtudes⁴⁶, desenvolvendo ações virtuosas de corpo, fala e mente, incluindo o que os budistas chamam de “As quatro qualidades incomensuráveis”⁴⁷ somadas com “As seis perfeições” ou “As seis Paramitas”⁴⁸.

Desistir das não-virtudes
e empenhar-se sempre nas virtudes,
com corpo, fala e mente - estas
são conhecidas como as três formas de prática.
(NAGARJUNA, 1995, p. 17-18)

É desse modo que Nagarjuna introduz seu interlocutor nas práticas da bondade suprema, aquelas que dizem respeito à noção de vacuidade propriamente.

[25] Como afirmam os Vitoriosos, as doutrinas
da bondade suprema são profundas,
sutis e atemorizantes
para crianças despreparadas.

[26] “Eu não sou, eu não serei.
Eu não tenho, eu não terei”,
isto assusta toda criança
e mata o medo no sábio.

Mas, alerta-nos Nagarjuna nesta mesma obra:

[32]... a concepção de “eu” existe
dependente dos agregados;
porém, como a imagem de um rosto,
na realidade o “eu” não existe.

[33] Assim como **sem depender** de um espelho

⁴⁶ 1) Matar; 2) Roubar; 3) Conduta sexual imprópria; 4) Mentir; 5) Agredir através da fala; 6) Criar intrigas; 7) Falar inutilmente; 8) Ensinar coisas erradas; 9) Sentir raiva ou aversão a outros seres; 10) Avareza.

⁴⁷ Amor, Compaixão, Alegria e Equanimidade.

⁴⁸ Generosidade, Moralidade, Paciência, Energia Constante, Concentração e Sabedoria.

a imagem de um rosto não é vista,
 assim também o “eu” não existe
sem depender dos agregados.

Dentro deste contexto, a ideia de originação dependente dos entes, que será explorada em breve, é utilizada para expressar a ideia de Vacuidade, ou seja, a ideia de Vacuidade é utilizada para comunicar uma designação dependente ou para mostrar que não existe nada que não surge em dependência. As coisas e pessoas, como a noção de eu e meu, são vazias porque dependentes de outros fatores e fenômenos.

Ainda nesta mesma obra, no capítulo intitulado “Exposição Combinada Sobre a Bondade Suprema e o Estado Superior”, Nagarjuna elabora uma espécie de síntese do que havia sido abordado, introduzindo a questão da vacuidade, sem, contudo, oferecer uma definição positiva do conceito. Isso nos permite entrar em contato direto com o estilo do filósofo indiano que procura clarificar a ideia de vacuidade, mas sem se deter diretamente sobre ela. Embora Nagarjuna esteja lidando com a noção de vacuidade, o conceito que ele aborda não é a vacuidade, senão a ideia de natureza própria ou natureza intrínseca.

Com isso, o que ele pretende evidenciar é uma equivalência entre a noção de natureza intrínseca e o conceito de vacuidade, sustentando que porque as coisas são destituídas de natureza própria elas são vazias. Mas o que realmente encanta o leitor(-ouvinte) do filósofo indiano é o fato dele assumir a própria vacuidade daquilo que diz sobre a vacuidade. Assim, ao dizer que “todas as coisas carecem de natureza intrínseca”, Nagarjuna não transforma as coisas em carentes de natureza própria, mas apenas comunica sua vacuidade. Esse gesto, facilmente confundido com um gesto retórico-sofístico, é o que possibilita ao filósofo assumir a vacuidade de suas declarações sem, contudo, invalidar a função comunicativa de sua afirmação.

Embora *A Grinalda Preciosa* não ofereça uma definição positiva do que seja a vacuidade, Nagarjuna nos oferece pistas ao aproximá-la do conceito de natureza intrínseca. Essa aproximação aparecerá de forma mais clara em seu principal trabalho *Versos Fundamentais do Caminho do Meio*⁴⁹, em sânscrito *Mulamadhyamakakarikah*, trabalho composto por 27 capítulos que somam um total de 447 estrofes. A ideia central que será desenvolvida no *Mulamadhyamakakarikah* é a de que todas as coisas, objetos de estudo da

⁴⁹ Uma vez que o trabalho trata de refutar as principais teorias filosóficas de seu tempo, a tonalidade dos versos perfilhados por Nagarjuna soa um tanto polêmica. Nesta obra, em particular, uma variedade de temas clássicos da metafísica é tomada em consideração e colocada em questão. Nela, são abordadas tanto as temáticas clássicas da metafísica ocidental como a causalidade, o movimento, o agente e a ação, o aparente e o real, o espaço e o tempo, a essência e existência etc., quanto os temas relacionados à metafísica budista, mais especificamente, como os fatores da personalidade (skandha), o desejo, o sofrimento, o karma, as nobres verdades, o nirvana, o Buda etc.

metafísica ocidental ou não, carecem de uma natureza própria, ou seja, são vazias. Essa equiparação entre *svabava* (natureza própria) e *sunyata* (vacuidade) aparece de forma explícita no capítulo XIII do referido trabalho. Diz Nagarjuna:

[...] [13.3] Como consecuencia de ver el cambio en las cosas, uno acierta a entender que carecen de esencia. **Puesto que no hay ninguna entidad con naturaleza propia, se dice que las cosas son vacías.**

[13.4] Pero si no existiera una naturaleza propia, quién experimentaría el cambio? Y si existiera esa naturaleza propia, cómo se podría experimentar el cambio?⁵⁰ (2004, p. 117).

Com base nestes argumentos, Nagarjuna infere uma primeira definição, por assim dizer, de *sunyata*: ausência de natureza própria⁵¹. Nesse ponto, é possível inferir algumas conclusões. A primeira é que a noção de natureza própria cria espaço para a própria experiência da vacuidade. O vazio não surge fora (da relação) com o que estamos denominando de “natureza própria”. *Sunya* tem seu lugar em *svabava*. Ou melhor, uma vez que não há nada no cosmos que tenha *svabava*, como afirma Nagarjuna, tampouco há *sunyata* (como fundamento, estrutura, substância).

Colocado deste modo, a própria doutrina da vacuidade é vazia. “La extensión lógica de la doctrina del vacío sería vaciar el mismo vacío”⁵². Nagarjuna assume a vacuidade de sua própria afirmação, levando às últimas consequências sua estratégia metodológica: roubar os fundamentos das escolas filosóficas do seu tempo, inclusive do conceito que mobilizou para dar conta dessa empreitada, sem, contudo, invalidar a função comunicativa do conceito. A dimensão pedagógica é clara: alterar o modo através do qual nos relacionamos com as ideias e com nossas próprias teorias.

Assim, a noção de vacuidade nos convida a duas coisas: primeiro, a não nos fixarmos às nossas próprias ideias; segundo, e ainda mais chocante, a abandonarmos nossas próprias ideias para sermos tocados diretamente pelas coisas do mundo, sem os filtros restritivos da intermediação cognitiva.

⁵⁰ “[...] [13.3] Como consecuencia de ver a mudança nas coisas, pode-se entender que lhes falta essência. Como não existe entidade com natureza própria, diz-se que as coisas estão vazias. [13.4] Mas se não houvesse natureza própria, quem experimentaria a mudança? E se essa natureza existisse, como as mudanças poderiam ser experimentadas?” (Tradução nossa).

⁵¹ Dizemos que algo ou alguém possui uma natureza própria quando este algo ou alguém surge a partir de si mesmo, por si ou *per si*, independente de outros fenômenos. Na introdução de *O Sábio Não Discute*, Juan Arnau (2006, p. 14, tradução nossa) ratifica o argumento ao afirmar que “podemos entender a natureza própria como a substância das coisas, o lugar onde reside sua identidade, seu componente imutável e essencial, aquilo que nelas não muda e se mantém sempre fiel a si mesmo”.

⁵² “A extensão lógica da doutrina do vazio seria esvaziar o mesmo vazio” (Tradução Nossa).

[...] [24.18] Isso que é conhecido como “cooriginação dependente”, nós chamamos “vacuidade”. A vacuidade é uma designação dependente. Ela é, precisamente, o caminho do meio.

[24.19] Como não existe nenhuma coisa que não seja cooriginada em dependência, não existem, consequentemente, coisas que não sejam vazias (NAGARJUNA, 2016, p. 62).

Aqui, entra em cena o protagonista da principal obra de Nagarjuna, o conceito de cooriginação dependente, em sânscrito *pratityasamutpada*. Num primeiro momento, como vimos, ele estabelece uma equiparação entre *sunyata* e *svabava*. Agora, a associação é estabelecida entre *sunyata* e *pratityasamutpada* - vacuidade e cooriginação dependente manifestam o modo de ser de tudo que existe: as coisas e pessoas são vazios, ou seja, carentes de natureza própria, e, por isso mesmo, cooriginados na dependência daquilo que não são eles mesmos.

[48] Quando há isto, aquilo surge,
como o baixo quando há o alto.
Quando isso é produzido, também aquilo,
como a luz de uma chama.

[49] Quando há “alto”, deve haver “baixo”,
eles não existem por sua própria natureza,
do mesmo modo que sem uma chama
tampouco surge a luz.
(NAGARJUNA, 1995, p. 21).

O conceito de *pratityasamutpada* é tão decisivo para a tradição filosófica da vacuidade inaugurada por Nagarjuna que sua realização é um requisito básico para se alcançar a liberação. Mais que decisivo, a noção é tão central que aparece já na dedicatória da principal obra do filósofo indiano:

[...] Saúdo o perfeitamente desperto, melhor dos oradores, que ensinou - como benéfica pacificação do pensamento dicotômico - a cooriginação dependente, que é sem cessação e sem originação, sem aniquilação e sem eternidade, sem identidade e sem diferença, sem vir e sem ir.
(NAGARJUNA, 2016, p. 39).

O termo sânscrito *pratityasamutpada* é o solo através do qual Nagarjuna edificará os fundamentos (vazios) da via média e a forma que a filosofia budista elegeu para melhor conceber a dependência recíproca de todo e qualquer existente. Pode-se considerar que a proposta de Nagarjuna, através da noção de *pratityasamutpada*, é evidenciar que em todo momento as coisas se apoiam umas nas outras para que possam surgir. Todos os existentes, coisas ou pessoas, compartilham essa condição: a falta de natureza intrínseca. E uma vez que

os fenômenos se apoiam uns nos outros para que possam se manifestar, não há nada que seja não-dependente daquilo que o cerca ou do contexto que o abarca. Logo, é impossível falar de um existente isolado da realidade.

A vacuidade não é outra coisa senão a cooriginação dependente e, como não há nada que surja de forma independente, não há nada que não seja considerado vazio. O termo cooriginação dependente é, na verdade, um relato do modo como as coisas acontecem, uma narrativa que expressa o modo (relacional) de *ser* das coisas⁵³.

Desde a perspectiva da cooriginação dependente, a relacionalidade é a essência da vacuidade. O ser é indissociável da relação. Quer dizer, “não existe absolutamente 'o ser' e depois a relação. Existe o 'ser', o verbo cujo ato e cuja transitividade se formam em relação(ões), e somente dessa maneira” (NANCY, 2014, p. 25). A cooriginação dependente aplica-se não apenas aos conceitos filosóficos, mas ao nosso modo de perceber e conhecer.

O conhecimento, por exemplo, desde o ponto de vista de *pratityasamutpada*, não é conhecimento de um objeto determinado, conhecer não é representar o mundo. O conhecimento é uma forma de ver, uma forma de perceber, uma atitude, um *ethos*, um *habitus*, um corpo. Desse modo, o inteligível e o sensível não estão separados, mas intimamente relacionados. Em toda parte, pode-se perceber como as coisas se apoiam umas nas outras para se manifestar. Essa é a realização da vacuidade enquanto *pratityasamutpada*, noção que repousa no coração da filosofia budista.

4.6 A noção de *Pratityasamutpada* na Roda da Vida: implicação para a formação humana

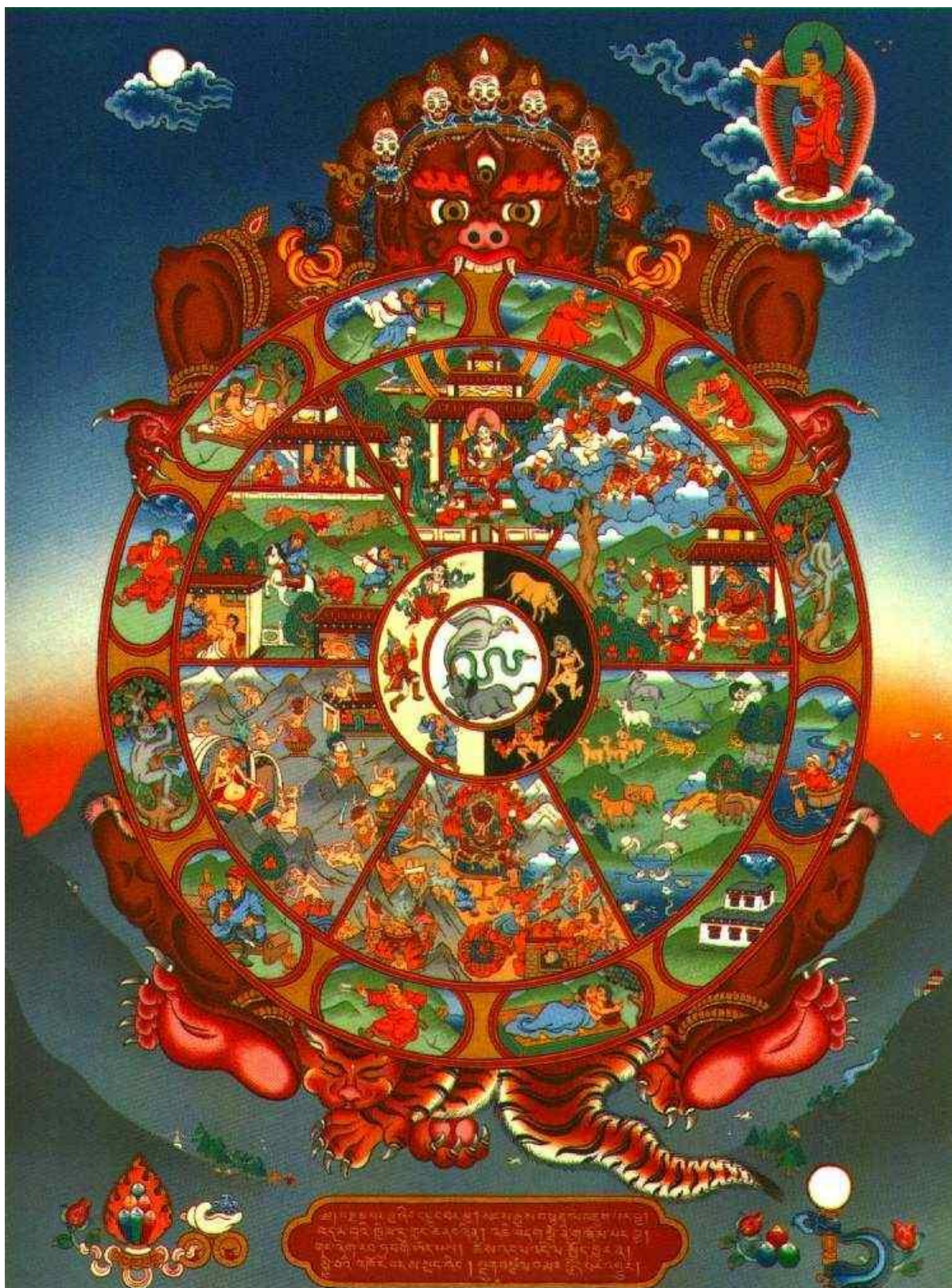
A ideia de cooriginação dependente que, muito mais que um conceito, expressa o modo de ser de todas as coisas, é representada na filosofia e na cosmologia psicológica budista através de uma figura chamada de *A Roda da Vida*, uma estrutura circular que descreve o ciclo da vida a partir de doze elos que se originam em dependência mútua um do outro. No aro mais externo da roda, o processo pelo qual giramos em “ciclos de existência impulsionados pelas tendências cármicas e pela interação destas com a ilusão, a atração, a aversão e as condições predisponentes, é descrito como uma série de doze elos interdependentes” (GYATSO, 2010, p. XVI).

⁵³ A ideia de relacionalidade como sendo o modo de ser dos seres já era algo discutido antes mesmo da emergência da escola filosófica de Nagarjuna. Com a escola do Caminho do Meio, contudo, a ideia de *pratityasamutpada* é aplicada a absolutamente tudo, inclusive a questões intelectuais e epistemológicas.

A Roda da Vida começa com um engano sobre a verdadeira natureza da realidade. Esse engano é uma condição da ignorância fundamental que se materializa em uma abordagem cognitiva que insiste em compreender os fenômenos do mundo-da-vida como existentes em si. A partir dessa ignorância fundamental, começamos a desenvolver um ciclo interminável de ações que condicionam nossa consciência.

[...] nossa consciência dualista condiciona as qualidades e modos de interação de nossos agregados psicofísicos, os quais condicionam nossos campos sensoriais, que geram o contato, que gera as sensações e, sucessivamente, o apego, o desejo e a maturação para um renascimento. Nesse ponto, ocorre uma interação com os componentes genéticos dos pais e a subsequente interação com o ambiente; e, por fim, sobrevêm o nascimento, o envelhecimento e a morte. Esse ciclo serve para representar tanto os processos subjacentes à vida, à morte e ao renascimento quanto os processos que têm de ser transformados no caminho rumo à libertação do sofrimento da existência cíclica (GYATSO, 2010, p. XVI).

Como resultado, ao realizarmos ações no mundo temos um senso de separatividade que enrijece e solidifica nossos pensamentos, emoções e energias que, petrificadas, transformam-se em crenças difíceis de serem modificadas. O problema, e esse é o cerne do ensinamento da Roda da Vida, é que quando somos capturados por uma crença tecida pela percepção da existência inerente perdemos a liberdade.



Fonte: <http://serluminoso.blogspot.com/2010/12/roda-da-vida.html>

Todas as disputas, os conflitos e mesmo as guerras decorrem dessa abordagem cognitiva através da qual nos apegamos às próprias ideias que se transformam em crenças dogmáticas.

Tornamo-nos tão confusos que somos incapazes de mantermo-nos abertos para, no mínimo, escutar o ponto de vista do outro. Para explicar as consequências dessa visão estreita, Thich Nhat Hanh⁵⁴ conta a história de um jovem pai viúvo que, sozinho, cuida de seu filho de cinco anos. Esse jovem pai ama seu filho mais que a própria vida. E certo dia, como era mercador, resolve fazer uma viagem de negócios e, com pesar no coração, deixa seu filho em casa. Nesse meio tempo, um grupo de piratas invade a vila e comete uma série de atrocidades: roubam, assassinam e incendiam o vilarejo. O filho do mercador, contudo, foi sequestrado pelos piratas.

Assim que o seu pai retorna se depara com um menino morto, queimado, ao lado de sua casa. Prontamente ele assume que aquela criança era seu filho e, desesperado, coloca-se a chorar. Com o coração pesado, pega as cinzas do corpo morto e coloca dentro de um vaso que passa a levar para qualquer lugar onde fosse. Alguns meses depois, seu filho consegue finalmente fugir dos piratas e volta para sua casa.

Cansado, no meio da noite, a criança começa a bater na porta e a chamar pelo pai. Naquele momento, ele estava segurando o vaso em que guardara as cinzas do seu suposto filho. A criança bate ainda mais forte na porta quando escuta os soluços de choro do pai e começa a gritar dizendo que era seu filho, que tinha voltado, que tinha conseguido escapar. Mas o pai acreditava firmemente que seu filho tinha morrido e que aquela criança deveria ser alguém zombando da sua dor. Até que aquele jovem pai resolve nunca mais sair de casa. A criança, seu verdadeiro filho, não teve outra alternativa senão ir embora. Devido ao apego a uma visão condicionada, pai e filho se perderam para sempre e nunca mais voltaram a se encontrar. Para Thich Nhat Hanh, por não compreendermos a vacuidade, somos todos como esse jovem pai viúvo.

Devido à cegueira que constitui o primeiro elo da Roda da Vida - que nos faz perceber as coisas como existentes em si e por si -, nos agarramos às nossas próprias crenças como se fossem verdades absolutas. Por isso, o próprio Buda disse certa vez que seus ensinamentos não eram uma mera doutrina, um dogma, sendo antes como um dedo apontado para a lua e não a própria lua.

Nessa perspectiva, é tarefa da educação e da filosofia fazer uso do dedo para ver a lua. Mas, como Nagarjuna percebeu, muitas pessoas olhariam para o dedo e o tomariam pela Lua. Ele então mobilizou a noção de vacuidade e cooriginação dependente para que compreendêssemos que os ensinamentos são meios hábeis, uma espécie de balsa que nos permite ir à outra margem do rio, mas que não devemos carregar após termos feito a travessia.

⁵⁴ In: http://www.viverconsciente.com/textos/dedo_nao_e_lua.htm Acesso em: abr. 2018.

Assim, quando Nagarjuna fala sobre a vacuidade é para o referente da expressão que se deve dirigir a atenção. O alvo não é a experiência que está sendo comunicada: os obstáculos que travam o mundo-da-vida.

Há duas atitudes básicas frente à noção de vacuidade. A primeira, própria dos hermenêutas, consiste em encontrar o verdadeiro sentido que se esconde por trás da expressão. Nessa atitude, tomamos o dedo pela Lua. Ficamos dando voltas ao redor do dedo do Buda, que relacionamos com a noção de Vacuidade, e, em decorrência disso, não olhamos para onde o dedo aponta. A segunda atitude, própria de quem está de fato preocupado com as questões que atravessam a práxis pedagógica ou a vida filosófica, consiste em tomar o ensinamento da vacuidade apenas como um dedo apontando para a Lua e não como a Lua em si. Nessa atitude, apenas fazemos uso do dedo como um ornamento, uma ferramenta para ver a lua que, nesse caso, é a interdependência.

Isso não significa dizer que a compreensão da vacuidade dispense uma análise conceitual ou discursiva, muito menos que se recuse o uso da cognição. Toda a obra de Nagarjuna é um claro exemplo da importância do entendimento, da lógica e dos processos cognitivos. No entanto, a noção de vacuidade só deixa apreender no âmbito da *práxis*. Assim, um professor nagarjuniano, embora faça uso do estudo e da análise de referências, tem seus olhos voltados para a vida. De acordo com Ferreira (2007), esse tipo de atenção abre a possibilidade de uma formação que favoreça a incorporação contínua do ser-no-mundo-da-vida. Não por acaso, é exatamente nessa “circularidade fundamental”, no círculo existencial explicitado pela Roda da Vida que a educação entendida enquanto formação humana encontra suas raízes mais profundas.

Nesse âmbito, alguns elementos despontam como fundamentais, antes de tudo, a crítica às abordagens cognitivistas centradas na separatividade. Em seguida, a ênfase na relacionalidade, ou seja, na interdependência dos seres e dos fenômenos. Por fim, o foco na atitude compassiva necessária ao processo de cuidar de si e dos outros.

Do ponto de vista pedagógico, esses pontos ajudam o educador a desconstruir as fixações identitárias que produzimos. A meta formativa não se limitaria a preparar indivíduos mais inteligentes apenas do ponto de vista cognitivo, muito menos para adaptarem-se às normas vigentes na sociedade em que vivem. A meta formativa visa antes o desenvolvimento da compaixão, através da compreensão da vacuidade entendida enquanto *pratityasamutapada*. Nesses termos, a formação humana começaria com o afrouxamento dos nós identitários que nos impedem de nos responsabilizar por outrem.

No horizonte da formação humana, orientada pelo princípio da vacuidade, está a figura do divíduo, a pessoa que é capaz de se dar, de se oferecer, de se doar para compartilhar o destino de outrem. Para tanto, somente alguém que ultrapassou as fronteiras do seu próprio eu, desestabilizando as suas estruturas egoicas é capaz de comungar com o sofrimento de outro alguém. Não casualmente, a compaixão ocupa um lugar central na filosofia e na ética budista. Experienciada desde o ponto de vista da vacuidade, a compaixão emerge do descentramento do eu, fazendo brotar um sujeito sensciente, quer dizer, um sujeito que sente com. “Sentir com”... a compaixão é horizonte de uma formação humana que tem a vacuidade como princípio vital, implicando uma consciência não-dual, uma consciência de que estamos todos relacionados, reconhecendo a potência intrínseca à Teia Mágica da Existência.

A falta dessa consciência, a falta de compaixão, diz Rubem Alves⁵⁵, é uma perturbação do olhar. Olhamos, mas aquilo que olhamos não toca nosso corpo, fica fora de nós, como uma representação, uma ideia. Olhamos o sofrimento das mulheres, dos negros, dos índios, das periferias que sofrem com intervenções militares... olhamos a guerra na Síria, os refugiados na África, na Europa... olhamos a destruição sistemática da cultura e do povo tibetano, lutando para recuperar sua autonomia... olhamos os jovens negros serem assassinados a cada vinte e três no Brasil... mas tudo isso fica fora de nós. A tristeza da mãe que perdeu seu filho é só dela, não nos comove... olhamos os estudantes, mas não é nosso dever sentir o que eles sentem... nossa tarefa é concluir o programa, dar conta da base nacional comum curricular... as chamadas ciências da educação nunca foram capazes de nos ensinar compaixão, ternura, cuidado...

A formação humana, vivida como princípio da vacuidade, assume a compaixão como pedra angular. Nesse sentido, cabe perguntar a nós mesmos: Como se ensina a vacuidade? Como se ensina a compaixão? É possível ensinar vacuidade-compaixão?

As respostas exigem situar o ponto de vista da vacuidade em uma curiosa pedagogia: o Tantra. De outro modo, do ponto de vista do que estamos nomeando aqui como uma *Pedagogia do Tantra*, a abordagem cognitivo-exegética da vacuidade, hoje hegemônica, é deslocada para uma abordagem experimental da vacuidade que surge inseparável das contingências enfrentadas pelos sujeitos na Roda da Vida.

⁵⁵“Meu coração fica junto ao coração dela...” In: <https://rubemalvesdois.wordpress.com/2009/07/27/%e2%80%9cmeu-coracao-fica-junto-ao-coracaodela%e2%80%a6%e2%80%9d/>. Acesso em 2012.

4.7 Terceiro Limiar

[...] Quando a averiguação da existência não inerente diminui, um yogi recapitula o processo do raciocínio, mas dessa vez ele persiste no *resultado* do raciocínio - em termos de aparência, uma mera vacuidade da existência inerente, e em termos de averiguação, o conhecimento definitivo de uma ausência da existência inerente. estabilizando-se sobre esta mera vacuidade e ocasionalmente intensificando a compreensão pela análise posterior, um yogi conduz essa compreensão conceitual ou imagística ao ponto da cognição direta. O sentido do objeto - vacuidade - e do sujeito - a consciência da sabedoria - desaparece gradualmente, deixando uma fusão de objeto e sujeito, como a água fresca derramada na água fresca.

[...] Embora uma vacuidade seja uma mera negativa da existência inerente, ela é receptiva à reflexão e pode eventualmente ser percebida não-conceitualmente. O *Sutra do Capítulo de Kashyapa* diz, “Kashyapa, é assim: Por exemplo, o fogo se ateia quando o vento atrita dois galhos juntos. Assim que o fogo é ateado, os dois galhos se queimam. Exatamente assim, Kashyapa, se tens o intelecto analítico correto, produz-se uma faculdade da sabedoria do Superior. Por sua produção, o intelecto analítico correto é consumido”.

O pensamento correto domina o pensamento errado e conduz ao pensamento direto; assim, a discriminação baseada no raciocínio correto constitui o meio primário, quando unida com um pensamento de postura tranquila, para desenvolver a penetração direta. Mesmo a consciência dos sentidos não-conceptual tem um fator de discriminação, que é uma não-confusão dos objetos percebidos; sem ele, tudo seria uma massa confusa. Essa faculdade deve ser desenvolvida, primeiro conceitualmente e depois não-conceitualmente, com respeito à natureza dos fenômenos.

O pensamento deve ser utilizado para desenvolver o conhecimento indireto da natureza dos fenômenos e, por meio da familiarização, esse conhecimento se transforma gradualmente em conhecimento direto. Assim como a consciência do olho pode ter um conhecimento exato e certamente não-insatisfatório de uma cor, do mesmo modo a consciência mental pode conhecer a impermanência, o sofrimento, a vacuidade, a mente dos outros e assim por diante, sem a mediação dos conceitos⁵⁶.

⁵⁶ Jeffrey Hopkins, Suplemento, p. 155-156. Em: Tsongkapa, Tantra no Tibete.



Fonte: <https://www.pinterest.co.uk/mloncins/>

5 A PEDAGOGIA DO TANTRA E A PRÁTICA ENSINANTE DE GURU RINPOCHE

Prostrações ao lama Pema Djungne! Emaho!

Do reino puro de Deuatchen, a oeste, o darmakaia da sublime fala iluminada, Amitaba, ao se ocupar dos cinco aspectos da visão iluminada, irradiou luz de sua língua. Ela caiu sobre o lago Lácteo, a noroeste de Ordjen, e a haste de um lótus cresceu sobre a mansão de Djogpo, o rei dos nagas. Surgindo espontaneamente, o nirmanakaia apareceu envolto pelo lótus - esse foi o primeiro feito do Vajra que nasceu do Lago. Então, o Rei Indrabodi veio ao lago recolher pedras preciosas e, pela força de suas aspirações, deparou-se com esse nirmanakaia. Convidou-o a ficar no país de Ordjen, onde, domando aqueles a serem domados, ganhou renome como Pema Gyalpo. Após praticar disciplinas tântricas através de meios hábeis, viajou para o sudeste e fez práticas no cemitério do Bosque Aprazível. Ele alcançou o sidi sublime através dos Oito Comandos para a Prática com Sadanas, ganhando renome como Guru Pema Djungne. Com a intenção de converter o reino de Zahor ao Dharma e tomar uma consorte por esposa, para ganhar domínio sobre a longevidade, ele viajou até esse país, onde transformou um lago numa massa de fogo. Atendo-se às atividades espirituais, ofereceu sua coroa, manto e reino, ganhando renome como Guru Padmasambava. Em Maratika, alcançou o estado de um rigdzin imortal, e na caverna de Asura recebeu ordenação monástica. Em Vajrasana, em conformidade com os doze grandes feitos, ele se revelou um buda perfeitamente iluminado, renomado como guru Shakia Seng-gue. Em Zangling e outros lugares, domou os portadores de visões extremistas com uma variedade de meios hábeis, tanto pacíficos quanto irados, ganhando renome como aquele que é potente, Guru Seng-gue Dradrog. De forma heroica, vestiu os implementos esplêndidos do cemitério, e praticou em todos os grandes lugares sagrados das quatro direções, tendo recebido a amrita de muitos sidas realizados, expôs seus conhecimentos eruditos e transcendentais em todos os campos do saber. Famoso por seu entendimento excelente e ilimitado, tornou-se conhecido como Guru Loden Tchogsed. Ele converteu ao Dharma seres sencientes das oito províncias da Índia e levou à consumação sua intenção iluminada, manifestando poderes sobrenaturais e sinais de realização. Emanando-se numa forma dotada das marcas maiores e menores da perfeição, ganhou renome como Guru Nyima Odzer, e foi morar em meio a um oceano de dakinis e legiões de deidades femininas.

A fim de domar os mais excelentes eruditos e sidas da Índia - aqueles a serem domados especialmente por Pema Djungne - manifestou-se nas formas dos oito aspectos do Guru. De A Guirlanda Preciosa, a biografia de Pema, este constitui o primeiro capítulo, de como ele chegou à Índia.

Emaho! No país fronteiro do Tibete, uma emanção de Manjushri, o Rei Trisong Deutsen, não conseguia dominar os espíritos da terra, ao erigir o Monastério de Samie. A caminho para domar Preta Puri, o reino do Tibete, Padmasambava atou por samaia o malfeitor Djongdjon e

demais deuses e demônios. No Forte Celeste do Leão, Iangleshod e outros lugares, dissipou obstáculos e empecilhos, e submeteu a seu serviço os deuses e demônios das oito classes. Ocultando preciosos tesouros terma, fez com que os ensinamentos florescessem. Devido às aspirações fervorosas de seus quatro filhos espirituais, foi convidado a ir ao Tibete, onde domou a terra. Ele subjugou as doze irmãs tenma, os vinte um espíritos guenien, os treze espíritos tzela e demais deuses locais. Ele os atou por samaia, presenteou-os com termas, e aceitou seus votos de lealdade. Os nove irmãos do samaia quebrado, os nagas que causam doenças virulentas e outros mais forma atados por samaia, e ofereceram a ele a essência de sua energia vital e lealdade. Assim, ele estabeleceu a fundação para as Três Joias no Tibete. Em especial, ensinou as classes extraordinárias do mantra secreto, e os ensinamentos propagaram-se como a luz de uma lâmpada acesa numa casa escura. Abeçoou as geleiras, rochedos, lagos e montanhas, e em razão de seus muitos sinais de realização, os tibetanos adquiriram fé e devoção. Nirmanakaia apareceu subitamente como representantes de seu corpo iluminado. Ele ocultou os dezoito tipos de termas preciosos como representações de sua fala iluminada. Ele conferiu a categoria secreta dos ensinamentos ati, representando a intenção iluminada de sua mente. Yeshe Tsogyal recolheu seus mandamentos e ocultou-os como termas. As realizações do rei e seus súditos, dos mahasidas e daqueles com carma bem-afortunado, estão além de qualquer descrição.

Renomado como Guru Dorje Drolod, ele realizou inteiramente os propósitos iluminados do rei do Tibete. De A Guirlanda Preciosa, a biografia de Pema, este constitui o segundo capítulo, de como ele chegou ao Tibete.

Emaho! Então, ele teve a intenção de subjugar os demônios canibais no sudoeste. Em prol do príncipe do Tibete e outros membros de seu séquito puro, ele montou um trono adornado com pedras preciosas, no alto do desfiladeiro de Guntang, e descreveu o sofrimento da existência cíclica, onde quer que se renasça dentre as seis classes de seres. Assim falou: “Pratiquem a Guru ioga que os introduz às bênçãos. A toda hora, meditem em mim, Pema. Recitem continuamente meu mantra essencial, o Sidi do Guru. Onde quer que renasçam, nas seis classes de seres, irei guiá-los para fora desse estado. Para aqueles que têm fé, nunca me vou, mas permaneço sempre; voltem a mim suas súplicas e bênçãos chegarão continuamente a vocês!” Assim falou, e montou um possante cavalo de pescoço azulado.

Em meio a uma chuva aprazível de amrita e raios de luz de arco-íris, dakinis das quatro classes ergueram as quatro pernas da sua montaria, e dakas das quatro classes tocaram instrumentos musicais, enquanto ele partia para a terra dos demônios canibais no sub-continente de Ngaiab. De A Guirlanda Preciosa, a biografia de Pema, este constitui o terceiro capítulo, de como ele chegou à terra dos demônios canibais.

Emaho! Yeshe Tsogyal, que atingiu o poder da lembrança total, e aquele dotado de carma bem-afortunado, Príncipe Mutig Tzenpo, a fim de beneficiar gerações futuras que venham a seguir esse caminho, escreveram esta biografia de Pema, A Guirlanda Preciosa, recolhida como uma só gota do vasto oceano. Possa ela encontrar os bem-afortunados com o carma adequado. Que todos aqueles que estabelecerem uma ligação com ela possam ser conduzidos a um reino puro de liberação!

*Samaia! Selado! Selado! Selado! Selado como tesouro! Sekado em sigilo! Selado em perpetuidade Secreto! O signo se dissolve!*⁵⁷

5.1 O aspecto luminoso da vacuidade e as cinco famílias búdicas

Ao abordar a noção de vacuidade percebemos como superimpomos os nossos conceitos às coisas, ao invés de simplesmente ver as coisas como elas são. A Sabedoria Prajna, como uma espada, é o que permite cortar o véu de conceitos pré-formados para que as formas possam surgir por si mesmas, destituídas do véu de ideias preconcebidas. Tocamos a experiência da não-dualidade. Ainda assim, compreender - no sentido de *saber* - que “forma é forma” e “vazio é vazio” não é suficiente. Há um limite cognitivo sutil, mas de consequências tremendas para a compreensão da formação humana.

Como diz o Trungpa Rinpoche (2016), tropeçamos ainda em um senso de conhecedor: há alguém que *conhece* a vacuidade. Essa crença nos deixa fixados em uma compreensão limitada da autoconsciência que obstrui uma percepção de si mesmo inseparável dos outros seres e nos impede de agir no mundo com compaixão. Uma abordagem meramente hermenêutica da vacuidade não supera o senso de “eu” e “meu”.

A verdade dos ensinamentos da vacuidade exige um outro *ethos* a partir do qual se faça a distinção entre conhecer e experienciar o ponto de vista da vacuidade. No primeiro caso, a vacuidade é concebida como sendo uma descoberta externa que não altera, necessariamente, o nosso modo de ser e estar no mundo. É também a forma dominante como ocorrem os processos educativos nas sociedades ocidentais com sua ênfase no pensamento conceitual-discursivo. No segundo caso, a experiência da vacuidade exige uma verdadeira conversão espiritual. Nos termos da ética do cuidado, essa distinção é tematizada na diferenciação entre filosofia e espiritualidade.

⁵⁷ A Guirlanda Preciosa: do Ciclo de *A Gota Profunda Que Abarca Todas as Intenções Iluminadas* - Breve Biografia em Verso de Ordjen Rinpoche Por Pawo Chhoying Dorje

Chamemos filosofia a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade. Pois bem, se a isto chamarmos “filosofia”, creio que poderíamos chamar de “espiritualidade” o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (FOUCAULT, 2004, p. 19).

A espiritualidade, nesse contexto, postula que a verdade jamais é dada ao sujeito por um simples ato de conhecimento, exigindo que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque. A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Deste ponto de vista não pode haver verdade sem conversão ou sem uma transformação do sujeito, uma vez que a verdade é a experiência que ilumina o sujeito, o que lhe dá beatitude e tranquilidade. Em suma, na espiritualidade ocorre uma experiência que transfigura o modo de ser do sujeito. Para a espiritualidade, um ato de conhecimento, em si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito.

Assim, para falar de espiritualidade, no contexto da perspectiva da vacuidade, é preciso abandonar a dimensão estritamente representacional do conhecimento. Com efeito, o pensamento representativo é feito de signos que reenviam a referentes, a uma exterioridade. O saber teórico almeja representar a realidade, produzindo um discurso que a reconstitui e a representa tal qual ela deve ser ou tal como ela é racional e conceitualmente. Esse tipo de saber se pretende crítico na medida em que induz a avaliação de um desvio entre a factualidade e o dever ser, entre uma aparência e um fundo considerado mais verdadeiro, mais racional, apreendido exclusivamente pela abstração.

O ponto de vista da vacuidade, por sua vez, é instanciado aqui e agora, nunca representado, apontando um aspecto comumente ignorado ou subestimado pelas teorias filosóficas e educacionais: a energia, os afetos e as intensidades. A experiência da vacuidade lida com a energia livre. Esta energia não tem identidade, permanência, espessura, escapando da referência representacional exigida pelo conhecimento. Ao sair de uma relação dogmática com o saber percebe-se o aspecto energético presente em nossas relações com o mundo e com o próprio saber (DELEUZE, 1992)⁵⁸.

⁵⁸ Lyotard (1980, p. 76) fala de uma “economia libidinal” composta por uma energia que não pode ser qualificada axiologicamente, pois a energia não é nem boa, nem má, nem pura, nem impura. Nesse domínio, tudo é fluxo e intensidade, não há representação, nem teatro, pois não há instância fixa, nem falta. Não há localização, nem deslocalização, porque o que está em questão não é uma significação, mas uma energética.

Nos termos do mestre budista Trungpa Rinpoche (2016, p. 246), enquanto o ensinamento básico do budismo Mahayana refere-se ao desenvolvimento de Prajna, os ensinamentos básicos do Tantra estão ligados ao “trabalho com a energia”. Nesse contexto, a energia é descrita como “aquilo que habita o coração de todos os seres, a simplicidade que existe por si mesma, o que sustenta a sabedoria”.

Essa essência indestrutível é a energia da grande alegria; ela tudo permeia, como o espaço. Esse é o corpo dármico da não-fixação”. [...] “Essa energia é o sustentáculo da inteligência primordial que percebe o mundo fenomênico, é a energia que impulsiona tanto os estados iluminados como os estados confusos da mente. É indestrutível, no sentido de estar constantemente em marcha. É a força motriz da emoção e do pensamento no estado confuso, e da compaixão e sabedoria no estado iluminado” (TRUNGPA RINPOCHE, 2016, p. 246).

O ponto de vista da vacuidade demanda, portanto, uma pedagogia que nos coloque em contato com uma forma de energia que nos faz passar do conhecimento de objetos à sabedoria compassiva. Essa pedagogia só se desvela quando acessamos a vacuidade de forma direta, isto é, no nível da energia. Nesse âmbito, o ato de educar é descrito e compreendido como um gesto de entrega enquanto expressa o “momento do despertar” para “as características luminosas e coloridas das energias” (TRUNGPA RINPOCHE, 2016, p. 246)⁵⁹. Assim, quando olhamos para um estudante vemos o seu brilho. Essa é a base que sustenta todo o processo formativo na Pedagogia do Tantra.

A expressão *Tantra* significa continuidade, sendo também utilizada como sinônimo de caminho. Aqui defendemos que a prática tântrica é uma prática eminentemente pedagógica, pois se entende a pedagogia como uma direção, um processo de condução em um dado caminho ou trilha. Entretanto, a prática tântrica é uma pedagogia *sui generis*, pois não se trata de tirar o estudante de um lugar para colocá-lo em outro. Muito pelo contrário. Na tradição tântrica, “não se trata de 'chegar lá' ou de 'estar lá'; a tradição tântrica fala de estar aqui” (TRUNGPA RINPOCHE, 2016, p. 247).

Na verdade, nessa tradição não se fala sequer em “ir além do ego”, pois essa postura ainda seria uma atitude dualista. Pode-se dizer, a princípio, que o foco está na não-exclusão ou no exercício de apreciação. No Tantra não há nada a rejeitar absolutamente, mas é preciso

⁵⁹ Por outro, os ensinamentos ressaltam ainda que pode ser muito perigoso começar com a energia sem ter desenvolvido uma compreensão a respeito de *shunyata*. Os textos comparam a pessoa que não desenvolveu uma compreensão correta da vacuidade e começa a lidar com a dimensão energética a um elefante embriagado que sai correndo desenfreado, podendo se machucar e machucar aos outros.

aprender a apreciar: a qualidade metálica do metal, a qualidade aquosa da água etc. Desse modo, não precisamos mudar a qualidade calorosa do fogo. A prática tântrica sugere que se queremos, de fato, contatar a energia envolvida no processo de despertar, não se pode rejeitar o mundo e a existência como sendo “maus”.

O Tantra exige uma aliança com o mundo fenomênico, com o mundo comum, ordinário, incitando-nos a perceber a qualidade da não-dualidade também chamada de “luminosidade”. Essa qualidade luminosa da vacuidade está diretamente ligada a uma espécie superlativa de alegria evocada com vários termos como: “esplendor interno”, “gozo” ou “êxtase”. A apreensão dessa qualidade luminosa precisa ser vista, ouvida, tocada, degustada, enfim, sentida e não apenas compreendida do ponto de vista cognitivo.

Por isso, a Pedagogia tântrica não diz simplesmente: “forma é vazio, vazio é forma; forma nada mais é do que vazio, vazio nada mais é do que forma”. Na Pedagogia do Tantra, a forma é luz, o vazio é luz; a forma tem energia, o vazio tem energia. Essa energia é expressa a partir de cinco qualidades básicas ou cinco luzes primordiais figurativizadas através das chamadas cinco *famílias búdicas*: a família Vajra, a família Ratna, a família Padma, a família Karma e a família Buda. Essas cinco *famílias búdicas* indicam a forma através da qual nos relacionamos com a vida, com o mundo e com a educação. E elas são chamadas de famílias exatamente porque são uma extensão de nós mesmos, da mesma forma que nossos parentes, como os pais, tios, irmãos e primos são uma extensão da nossa existência. Cada *família búdica* tem uma característica própria, uma qualidade, um jeito de ser e de se manifestar, assim como nós temos uma irmã ou uma tia generosa, um primo divertido, um irmão inteligente. Ao desenvolver um conjunto de relações com eles, espontaneamente reconhecemos cada um pelas suas qualidades e manifestações.



Fonte: <http://www.cebb.org.br/como-funcionam-as-5-sabedorias/>

Essa forma de apreensão do fenômeno é um aspecto importante a ser ressaltado porque, com muita frequência, imaginamos que os Budas estariam em algum paraíso distante da terra. Ao dizer que os cinco Budas primordiais compõem *famílias búdicas* sinaliza-se para o fato de que os Budas, sejam eles ou elas, porque existem Budas femininos, Budas andróginos, e até alguns Budas *trans*, não estão localizados em um reino *más allá*, são apenas *modos de ser*, modos de ser do tipo Vajra, modos de ser do tipo Ratna, modos de ser de tipo Padma, modos de ser do tipo Karma e modos de ser do tipo Buda.

Assim, é na vida cotidiana que vamos nos deparar com os membros insuspeitos dessas *famílias búdicas*. Do ponto de vista da Pedagogia Tântrica, toda vez que entramos em relação

com os seres e com os fenômenos do mundo estamos também nos conectando com diferentes aspectos, energias ou estilos de sabedoria iluminada. Por isso, as cinco *famílias búdicas* são associadas às emoções básicas. Na iconografia budista, cada família manifesta uma direção, elemento, estação, enfim, revela diferentes aspectos do mundo fenomênico. A compreensão básica é que não existe absolutamente nada no mundo fenomênico que não seja uma expressão ou aspecto dessas cinco famílias.

Contudo, a forma de apresentação mais comum das cinco *famílias búdicas* são as chamadas *cinco luzes primordiais*: azul, amarela, vermelha, verde e branca. Essas cinco luzes primordiais são consideradas a origem de tudo que existe no mundo fenomênico, as potencialidades de todas as coisas que surgem no mundo. No fundo, elas apontam para a capacidade lúdica e criativa de nossas próprias mentes. Elas não surgem a partir de si mesmas, mas como aspectos de uma luminosidade primordial chamada *Dharmakaya*.

Na filosofia budista, embora seja controversa a questão acerca da “personalidade dos Budas”, é inconteste que o princípio de iluminação presentificado pelos Budas configura-se como um estado corporificado. Em outros termos, a vacuidade é corporificada. Diz-se então que os Budas manifestam três corpos (*trikaya*): *Dharmakaya*, *Sambhogakaya* e *Nirmanakaya*. Cada um desses corpos corresponde a um nível de realidade. A doutrina dos três corpos do Buda tem a finalidade de mostrar que o estado comum da existência está imbuído do princípio da iluminação, evidenciando que o potencial de liberação não existe fora do mundo ordinário⁶⁰.

Os três corpos do Buda configuram-se como “uma realidade viva que se manifesta de diferentes formas em diferentes planos de experiência” (GOVINDA, 1999, p. 242). A expressão *kaya*, corpo, nesse sentido, não é usada apenas em um sentido figurativo. O *Dharmakaya* literalmente corporifica a verdade dos ensinamentos dos Budas. No *Dharmakaya*, diz-se, está contido o princípio da Iluminação, “a totalidade do ser e do vir-a-ser”, o espaço vazio, o espaço aberto da realidade e da mente. O *Dharmakaya* é a “essência” de tudo o que pode ser visto e toma forma, a luz primordial através da qual emana as cinco luzes ou famílias búdicas, o que é personificado, ou melhor, corporificado, na figura de Samantabhadra em união não-dual com sua consorte, Samantabhadri - a união de Vacuidade e Luminosidade.

⁶⁰ Como explicita S. S. XIV Dalai Lama, na introdução de uma das maiores obras não apenas do Budismo, mas da cultura universal, *O Livro Tibetano dos Mortos*, há também uma relação dos três corpos búdicos com os estados de nossa existência: a vigília, o sonho e o sono profundo. Esses estados são transmutados nas três dimensões do ser plenamente iluminado (*dharmakaya*, *sambhogakaya* e *nirmanakaya*).



Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/135741376246015851/?lp=true>

[...] Reconhece-o! Ó Filho (a) da Natureza de Buda, essa essência radiante que é agora percepção consciente em ti é uma vacuidade luminosa. Ela transcende substância, transcende características e cores, é completamente vazia de existência intrínseca em todos os aspectos. É o buda feminino Samantabhadri, a natureza essencial da realidade. A essência de tua própria percepção consciente é vacuidade. Mas ela não é um vácuo ou vazio niilista; isto, tua própria percepção consciente, é ela mesma livremente luminosa, brilhante e vibrante. Esta [percepção consciente] é o buda masculino Samantabhadra. A presença sumamente indivisível destes dois: a essência de tua própria consciência pura, que é vazia, desprovida de existência intrínseca sob todos os aspectos, e tua própria percepção consciente, presente de modo vibrante e luminoso, é o Corpo Búdico de Realidade.

O Dharmakaya é a natureza última da mente, presente em todos os seres. A fonte suprema de todas as qualidades, características e atributos dos entes. No entanto, como natureza última do estado-de-ser, o Dharmakaya está além de qualquer conceituação. O Dharmakaya é a própria base através da qual todos os fenômenos surgem, “a fonte de tudo - mãe darmakaia. O darmakaia, como fundação para exibição de todos os fenômenos, corresponde a um claro cristal” (CHAGDUD RINPOCHE, 2003, p. 89).

O problema é que, quando escutamos essas descrições, surge a tentação de compreender o Dharmakaya como um princípio abstrato. Às vezes, o sentimos como sendo algo real, mas um real transcendente e distante da experiência cotidiana. Contudo, o corpo de Samantabhadra não é alguma coisa que existe de forma misteriosa e evanescente. O corpo-mente iluminado de Samantabhadra é a manifestação viva e potencial do próprio mundo, um símbolo da mente primordial. Diferindo da via moderna do cogito que cinde corpo e mente, Samantabhadra simboliza o estado de uma mente incorporada, um corpo-mente que pode se manifestar de diferentes formas, em diferentes planos da existência, sempre movida por um senso agudo de responsabilidade compassiva. O aspecto luminoso dessa mente incorporada também exala fragrância e energia, manifestando-se como Sambhogakaya, ou seja, o aspecto que permite aos praticantes do Tantra fazer a experiência vívida da vacuidade. O Sambhogakaya

[...] como uma abundância ilimitada de percepções puras [...] os seres comuns não podem vê-lo. Os praticantes do vajraiana, por sua vez, visualizam deidades na forma *sambogakaia*, mas só quando sua prática se torna muito profunda e pura é que a exibição do *sambogakaia* se revela espontaneamente em suas mentes. Na meditação, o *sambogakaia* é experimentado como a lucidez, energia espontânea que surge dos aspectos *darmakaia* da mente: a sabedoria intrínseca e a vacuidade (CHAGDUD RINPOCHE, 2003, p. 89-90).

Sambhogakaya indica o aspecto criativo da mente. Por isso, se diz que tudo o que aparece na mente deve ser visto como uma espécie de luz cintilante na medida em que o Sambogakaya desvela esse aspecto luminoso presente no espaço amplo da mente. Assim, se o Darmakaya é o cristal, Sambogakaya é o brilho do cristal, “a potencialidade de radiação da luz de arco-íris contida no cristal” (CHAGDUD RINPOCHE, 2003, p. 90).

Como o brilho do cristal, o Sambhogakaya está constantemente produzindo e buscando a experiência da sua própria intensidade luminosa. Essa experiência é o que permite a compreensão efetiva da dimensão construtora da realidade, através da qual percebemos que podemos criar outros mundos. A luz que irradia de Samantabhadra e assume a forma de Sambogakaya é intensidade pura. Ela é o coração intensivo da realidade. A luminosidade intensa emanada do Sambogakaia aponta seu caráter super-visível, embora invisível ao olho desarmado, é a condição mesma do visível e da visibilidade ordinária. As coisas e os entes só aparecem para nós, no nível fenomênico, por conta dessa potência luminosa. As cinco *famílias búdicas* primordiais são a corporificação do Sambogakaya⁶¹, cada uma representada por uma

⁶¹ Assim como o Dharmakaya aparece sob a forma de Samantabhadra, a potência luminosa de Sambhogakaya aparece sob a forma das cinco luzes primordiais, as cinco *famílias búdicas*.

cor específica que revela as qualidades particulares da luz ou das inteligências búdicas em questão.

Por essa razão, as *famílias búdicas* não devem ser identificadas univocamente a “deidades” que habitariam um plano alternativo ou paralelo de existência. Na verdade, esses Budas já se fazem presentes todas as vezes em que praticamos determinada ação e que sentimos uma dada tonalidade afetiva. O modo que nós agimos e o circuito de afetos que nos atravessam apontam para qual *família búdica* estamos conectados.

Mas para que as luzes primordiais se manifestem é preciso espaço. O espaço é a condição *sine qua non* pela qual os fenômenos se manifestam. E não por acaso. A natureza do espaço é o vazio. Por ser vazio o espaço pode conter e envolver todos os existentes. O espaço, enquanto manifestação da vacuidade, não é um lugar ou um não-lugar, sendo antes a própria qualidade imanente de nossa consciência.

O espaço tridimensional, que nós percebemos através do nosso corpo e dos seus sentidos, é apenas *um* entre as muitas dimensões possíveis. Quando falamos acerca de um “espaço de tempo”, nós já aludimos a uma maior dimensão, isto é, um tipo de espaço que não pode mais ser sentido corporalmente ou através dos sentidos, porém como uma possibilidade de movimento em uma direção completamente diferente (CHAGDUD RINPOCHE, 2003, p. 125).

Passemos então à descrição do processo de manifestação das cinco luzes primordiais em sua manifestação potencial no espaço vazio da realidade. A primeira energia a se manifestar é representada pela Luz Azul da Família Buda. É dessa Luz de um Azul profundo, semelhante ao espaço, que aparece o Buda Vairocana.

[...] No primeiro dia do estado intermediário de realidade todo o espaço surgirá como uma luz azul. Nesse momento, partindo do domínio búdico central chamado ponto seminal penetrante, surgirá diante de ti o senhor transcendente Vairocana, cujo corpo tem a cor branca, sentado num trono de leão segurando na mão [direita] uma roda com oito raios e abraçado por sua consorte Akasadhatvisvari. Uma luminosidade azul, radiante e clara, brilhante e deslumbrante, [que indica] a cognição pura da imensidão da realidade, a qual é a pureza natural do teu agregado da consciência, [emanará] do coração de Vairocana e de sua consorte; essa luz brilhará de modo penetrante diante de ti [na altura de teu coração, e com tal fulgor] que teus olhos não a suportarão (PADMASAMBHAVA, 2010, p. 209).

A Luz azul-profundo de Vairocana é identificada com o elemento puro do agregado da consciência que é idêntica ao próprio espaço, simbolizando a potência da Vacuidade. A sabedoria ligada à família Buda é a Sabedoria do *dharmadatu*, a sabedoria do espaço que tudo

abarca. Não é casual, portanto, que o Buda branco esteja ligado à cor azul, pois essa tonalidade indica a qualidade espaçosa do céu. Sua inteligência é vasta e espaçosa como o céu, tudo permeia e tudo abrange. A família Buda, associada ao elemento espaço, é o alicerce, a base, o solo básico através do qual todas as outras luzes e famílias emanam. A família do Buda branco “é o oxigênio que torna possível o funcionamento dos demais princípios” (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. 162).

Ao mesmo tempo, Vairocana está relacionado a um estado emocional de torpor, um embotamento ou uma preguiça que desemboca em uma ação que simplesmente ignora. A emoção aflitiva reflete-se numa ação de ignorar, de não querer ver, não querer fazer. O sujeito simplesmente não quer ser incomodado, não quer sair da sua zona de conforto, dos limites seguros que traçou em volta de sua própria casa. Nesse estado emocional de indiferença pelas coisas e pelas pessoas nada nos mobiliza, nos sentimos incapazes de organizar ou cuidar da vida. Nesse estado, a sensação é a de estar perdido no espaço. Por isso, prefere ficar parado no seu território mesmo que à custa de uma sensação intensa de solidão. Entretanto, ao ser transmutado na Sabedoria da Família Buda, esse estado de torpor se converte em um senso de espaciosidade, gerando a percepção que a pessoa pode simplesmente estar aí, na existência, e relaxar, abrir-se, expandir-se.

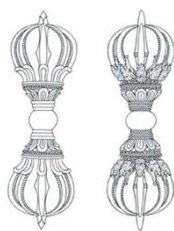
A próxima Luz a se manifestar surge ao leste da vastidão aberta que é Vairocana⁶². Advindo do domínio búdico oriental de Manifesta Alegria (*Abhirati*), surge o “senhor transcendente” Aksobhya-Vajrasattva, com seu corpo azul, segurando na mão [direita] um vajra de cinco pontas, sentado num trono de elefante.

[...] Uma [brilhante] luz branca, [que indica] a cognição pura semelhante a um espelho, a qual é a pureza natural do agregado da forma, branca e deslumbrante, radiante e clara, [emanará] do coração de Vajrasattva e sua consorte e brilhará penetrante diante de ti [na altura do teu coração, com teu fulgor] que teus olhos não poderão suportá-la (PADMASAMBHAVA, 2010, p. 211).

A Luz Branca de Aksobhya-Vajrasattva representa a sabedoria semelhante ao espelho. Sua sabedoria é especular porque, da mesma forma que uma lagoa tranquila ou uma simples poça d'água é capaz de refletir com clareza, firmeza e imparcialidade, ela evoca a “reflexibilidade aguda, precisa e clara da sabedoria vajra” (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p.

⁶² Nos textos tântricos há uma espécie de complementaridade entre Vairocana e Akshobhya, que se revela nas cores de seus corpos em relação às cores da luz que os emana: a cor do corpo de Vairocana é branca e seu brilho é azul, enquanto que o corpo de Akshobhya é azul, mas sua luz, seu brilho é branco.

159). O termo *vajra*, que nomeia a família de Aksobhya e a sua sabedoria, é traduzido como “diamante”, referindo-se a uma “pedra celestial” indestrutível capaz de cortar qualquer coisa ou elemento⁶³. Nos termos de Trungpa Rinpoche (2008), a ponta do *vajra*, suas extremidades pontiagudas, representam duas coisas: “o corte extirpador de todas as tendências emocionais neuróticas” e “a qualidade arguta de estar consciente dos diversos pontos de vista possíveis” (p. 160).



Fonte: <https://tibetantrekking.com/religion/vajra/>

A ideia central aqui é que a Sabedoria Vajra do Buda Aksobhya é capaz de cortar as distorções intelectuais de modo preciso por meio de um senso de abertura para perceber e escutar outros pontos de vista. De outro modo, a sabedoria da Família Vajra expressa uma consciência de perspectivas, uma acuidade para perceber outros pontos de vista⁶⁴ que fazem parte do cosmos. Com a ressalva de que um ponto de vista não é um olho abstrato e soberano localizado nas profundezas de nossa interioridade cerebral ou psíquica. Toda perspectiva reside no corpo ou na especificidade dos corpos⁶⁵.

Sendo capaz de ver e compreender os outros a partir de seus próprios mundos, a sabedoria de Aksobhya refere-se a uma atitude epistêmica, política e pedagógica de abertura

⁶³ Um *vajra* normalmente tem cinco pontas, representando os cinco estados emocionais característicos de cada família búdica (raiva, orgulho, apego/possessividade, inveja e ignorância) que, transmutados, expressam suas respectivas sabedorias.

⁶⁴ Para maiores esclarecimentos sobre a noção de ponto de vista ver os trabalhos de Eduardo Viveiros de Castro (2015, p. 42), para quem “todos os existentes são centros potenciais de intencionalidade, que apreendem os demais existentes segundo suas próprias e respectivas características ou potências”.

⁶⁵ Permitam-me uma pequena digressão. Constata-se aqui uma aproximação entre a Sabedoria de Akshobya e o chamado multinaturalismo perspectivista que entende as perspectivas como sendo representações (mentais) subjetivas incidindo sobre uma realidade externa, una, indivisível, objetiva e independente. Para o perspectivismo multinaturalista, ao contrário, o ponto de vista está localizado no corpo pensado como “um conjunto de maneiras ou modos de ser que constituem um habitus, um ethos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 66) constituído por afetos e afecções. Assim, a Sabedoria de Akshobya funcionaria como uma inteligência xamânica na medida em que os xamãs são capazes de “cruzar deliberadamente as barreiras corporais entre as espécies e adotar a perspectiva de subjetividades ‘estrangeiras’” (p. 49), gerando diálogos transespecíficos, uma vez se expõe a pontos de vista aloespecíficas.

para escutar o ponto de vista do outro. Uma habilidade associada às tradições plurais de pensamento, mas que se encontra em falta no mundo acadêmico contemporâneo. A pessoa que mobiliza a sabedoria vajra sabe avaliar logicamente os argumentos usados para explicar uma dada experiência, mas “o intelecto da família vajra tem também um senso de abertura e perspectiva constantes” (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. 158). Por isso, a Sabedoria Azul tem a qualidade do acolhimento.

A inteligência vajra não rejeita ou exclui, ela acolhe e se importa. Em sua expressão limitada, ela está relacionada à fixação dogmática ao próprio ponto de vista. Ao invés do senso de abertura desenvolve-se um apego extremado às próprias ideias. Esse é o momento em que a acuidade vajra se torna rigidez. Do ponto de vista emocional surge a raiva e até mesmo ódio porque quando estamos presos às nossas próprias ideias, e alguém discorda do nosso ponto de vista, não apenas começamos a nos defender como também agredimos. A água, o elemento de Aksobhya, deixa de ser clara e se torna turva, sinalizando uma natureza defensiva e agressiva. Nessa condição, ficamos fechados em nossa própria perspectiva e nos recusamos a escutar o que o outro tem a dizer. Na Pedagogia do Tantra, ao nos permitirmos sentir a textura da raiva, desde seu próprio ponto de vista, sem eliminá-la ou reprimi-la, começamos a transmutá-la na sabedoria do acolhimento.

A terceira Luz a se manifestar ao sul do espaço vazio que é Vairocana é a Luz Amarela do Buda Ratnasambhava, inseparável da “pureza de todo o elemento terra”, com seu corpo amarelo, segurando na mão [direita] uma joia, sentado em trono de cavalo e abraçado por sua suprema consorte Mamaki. A Luz Amarela indica

[...] a cognição pura de igualdade, a qual é a pureza natural do agregado da sensação, amarela e deslumbrante, adornada por pontos seminais maiores e menores, radiante e clara e insuportável aos olhos, [emanará] do coração de Ratnasambhava e sua consorte e brilhará penetrante diante de ti na altura de teu coração, [com tal fulgor] que teus olhos não poderão suportá-la (PADMASAMBHAVA, 2010, p. 212).

A Luz de Ratnasambhava está relacionada ao elemento terra. A terra é um elemento de sustentação, solidez. Do ponto de vista emocional, a terra nos oferece a sensação de segurança. Em seu estado emocional conflitivo é um modo orgulhoso de olhar para si mesmo, para suas posses, para suas habilidades e até para suas relações. Experienciada como orgulho, a solidez da terra emerge como autossuficiência.

Mas há outro modo de se relacionar com esse elemento. A terra não é apenas o que sustenta, mas o elemento que nutre e alimenta todos os seres de forma equânime, sem distinções

ou preferências. A terra também é chamada de mãe terra porque alimenta e cuida de todos com equanimidade. A Sabedoria da igualdade ou da equanimidade do Buda Ratnasambhava torna patente a interdependência entre os seres.

A terra tem ainda uma qualidade importante, relacionada com a sua cor, e que vale salientar: o brilho dourado que emana do metal precioso, mas também do sol. Por um lado, o Buda Ratnasambhava segura uma joia, “símbolo de doação da abundância da força espiritual” (GOVINDA, 1999, p. 128). Por outro, ele é identificado ao sol do meio dia, porque as pessoas da família Ratna dedicam seu tempo e sua vida para iluminar e nutrir a vida dos outros seres. Não por acaso, Ratnasambhava aparece num gesto que é chamado de *dana-mudra*, o gesto da generosidade, o gesto do dom, oferta. Sua forma de agir no mundo se baseia em uma ética da partilha, uma ética da generosidade equânime.

A quarta luz a se manifestar vinda da direção oeste do espaço vazio que é Vairocana é a luz Vermelha da família Padma. Dessa Luz, vermelha como o sol poente, surge o senhor transcendente Amitabha, associado ao elemento fogo, segurando na mão [direita] uma flor de lótus, sentado num trono de pavão e abraçado a Pandaravasini.

[...] Uma luz vermelha, [que indica] a cognição pura de discernimento, a qual é a pureza natural do agregado da percepção, vermelha e deslumbrante, adornada por pontos seminais maiores e menores, radiante e clara, brilhante e deslumbrante, [emanará] do coração de Amitabha e sua consorte e brilhará penetrante diante de ti na altura de teu coração, [com tal fulgor] que teus olhos não poderão suportá-la (PADMASAMBHAVA, 2010, p. 214).

A Luz Vermelha de Amitabha está relacionada à paixão e ao fogo. Em seu aspecto conflitivo indica a qualidade gananciosa (possessiva) do desejo. Nesse estado de confusão, o elemento fogo agarra, queima e destrói, consumindo tudo em sua ânsia por possuir o que deseja. A paixão termina por destruir seu próprio objetivo. Não nos contentamos em ver o pássaro na varanda de nossa casa, queremos ter o pássaro em nossas próprias mãos. Engaiolamos o pássaro para que ele não possa voar. Estamos tão fascinados pelo nosso objeto de desejo que ficamos cegos para perceber o que se passa.

O próprio mundo se torna um ponto cego. Tantas coisas acontecem, mas simplesmente não percebemos, não nos deixamos tocar, afetar pelo que acontece. Essa cegueira do desejo possessivo é transmutada pela Sabedoria discriminativa do Buda Amitabha. Com isso, o ardor da paixão cega é transmutada no calor da compaixão. Nesse estado de com-paixão, tudo que se passa no mundo ecoa e reverbera em nós. Ocorre uma ampliação sensível, empática, afetiva nos modos de perceber o real. A percepção de Amitabha é como o professor ou a professora

que percebe que o que a criança ou o jovem trazem para a sala de aula está relacionado com os fenômenos dos seus mundos.

Ao atuar com a sabedoria da percepção discriminativa, o/a professor/a não se contenta em cumprir o programa de ensino. Amitabha-professor manifesta um enorme interesse e curiosidade pela vida dos seus estudantes. Na verdade, o próprio mundo é percebido de maneira especial. A sabedoria corporificada de Amitabha faz com que nos sintamos magnetizados pelo mundo e ao mesmo tempo o mundo passa a ser magnetizado por nossa presença. Diz-se então que as pessoas (fenômenos, situações, acontecimentos) da família de Amitabha são sempre muito sedutoras. Elas nos provocam, nos incitam a querer investigar, a querer estudar as causas e os efeitos daquilo que nos acontece. A sedução está relacionada a um sentimento de abertura, “uma disposição para mostrar ao mundo fenomênico o que temos e o que somos” (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. 160).

Isso porque Amitabha é apaixonado pelo mundo de aparências e possibilidades, ao ponto de querer fazer amor com as coisas do mundo e fazer juras de amor ao mundo. A pessoa que assume a percepção de Amitabha se vê na obrigação de fazer promessas.

Amitabha se compromete com o mundo, com o seu destino, com a sua transformação. *Amor mundi*, diria Hannah Arendt, é o que move as ações desde a Sabedoria de Amitabha. O querer bem e o cuidar do mundo comum é a paixão viva de Amitabha. Para essa sabedoria, o problema não é nem está no mundo, mas a percepção (dualista) que temos dele. Assumir essa sabedoria significa dissolver o dualismo que nos separa do mundo, para que possamos, como Amitabha, fazer amor com este mundo.

Dessa perspectiva, tudo que aparece no mundo, aos olhos de Amitabha, pode se transmutar virtualmente em uma *experiência* formativa e espiritual, unindo sagrado e profano, ética e política, natureza e cultura, conhecimento e vida. Por isso, seu símbolo é a flor de lótus, pois o lótus tem suas raízes fincadas no lodo. Desse lodo nasce o lótus. Isso significa que “quando olhamos o mundo e vemos as graves dificuldades existentes, não desanimamos, nem nos opomos, nem nos amarguramos. Fazemos a nossa energia se manifestar de modo positivo” (LAMA PADMA SAMTEN, 2006, p. 42).

Amitabha é aquela energia que olha para o mundo e ao invés de sentir amargor, raiva, tristeza ou medo, faz surgir um tipo raro de inteligência compassiva. Para espanto até mesmo dos chamados espiritualistas, ele se alia ao mundo. Enquanto muitos desistem, ele continua acreditando nas potências do mundo. Pois Amitabha sabe e se compromete: o mundo comum é o lugar onde a experiência da formação humana se faz possível.

A quinta luz a se manifestar da direção Norte do espaço vazio que é Vairocana é a Luz Verde da família Carma. Dessa Luz, que é uma combinação da Luz Amarela de Ratnasambhava com a Luz Azul-profundo de Vairocana, aparece o senhor transcendente Amoghasiddhi, associado ao elemento ar, segurando na mão [direita] um vajra cruzado, sentado em um trono de pássaro abraçado a sua consorte Samayantara.

[...] Uma luz verde, [que indica] a cognição pura de realização, a qual é a pureza natural do agregado das tendências motivacionais, verde e deslumbrante, radiante e clara, brilhante e espantosa, adornada por pontos seminais maiores e menores, [emanará] do coração de Amoggasiddhi e sua consorte e brilhará penetrante diante de ti na altura de teu coração, [com tal fulgor] que teus olhos não poderão suportá-la. Não temas! (PADMASAMBHAVA, 2010, p. 215).

A Luz Verde de Amoggasiddhi está relacionada à atividade iluminada, ou seja, à Sabedoria da ação que tudo realiza. Carma, nesse sentido, não tem a ver com dívidas cármicas ou com a chamada lei do carma. Carma, aqui, tem o sentido de atividade, de ação livre dos condicionamentos gerados pela visão dual que temos da realidade.

Em seu estado emocional confuso, essa energia se manifesta como uma contração, uma espécie de angústia de que suas ações não são eficientes ou suficientes para atingir os objetivos que se planeja. Tudo precisa funcionar conforme foi idealizado. Há uma verdadeira obsessão pela eficiência-eficácia que faz com que pessoas conectadas com a energia confusa dessa *família búdica* estimem apenas àqueles que produzem. Há uma estima excessiva pela eficiência da ação. A ação torna-se sinônimo de eficiência. As pessoas consideradas ineficientes são desqualificadas e excluídas. Essa fixação pode assumir um estado tão paranoico que quando percebemos que os outros estão sendo mais eficientes começamos a sentir inveja e ciúme. Somos tomados de tanta irritação pela realização dos outros que imaginamos que vamos ficar para trás ou ser ultrapassados.

A energia da família Carma está ligada ao elemento vento. O vento, por definição, é o ar em movimento. “O vento sopra onde quer”, você sente a brisa na pele, escuta seu som passando pela janela, mas não sabe de onde veio nem para onde vai. Mas para o Carma, em sua expressão neurótica, o vento deve ir sempre em uma única direção, seguir um movimento uniforme. Se o vento corre em uma direção contrária ao que se esperava, a percepção é que se está perdendo o controle da situação. Essa é a visão unidirecional da neurose da família Carma. Tudo deve seguir uma única direção: aquela que nós mesmo propomos, selecionando “um único defeito ou virtude e o ampliando de maneira desproporcionada” (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. 162).

Mas, em seu aspecto de sabedoria, a qualidade livre do vento, da ação, da energia permite “enxergamos as possibilidades intrínsecas das situações e adotamos automaticamente o curso adequado” (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. 163). O entusiasmo para a ação permanece e a ação realiza sua meta sem esforço.

Todas as cinco luzes primordiais cintilam no espaço aberto da nossa mente, corporificando o aspecto Sambogakaya, quer dizer, a expressão energética de Samantabhadra, o Dharmakaya primordial. Essas luzes são as faíscas, as fagulhas, os raios de nossa própria energia que, como procuramos mostrar, não tem nada a ver com uma realidade sobrenatural, uma vez que dizem respeito às nossas próprias emoções. As cinco luzes primordiais encarnam os modos de ser básicos da mente humana, expressando como nos relacionamos com o mundo. A Pedagogia Tântrica abre, assim, um campo imenso de problematização, teórica e metodológica, para o processo de formação humana, indicando o aspecto sensível das contribuições do ponto de vista da vacuidade, o que significa dizer que a vacuidade não é apenas um conceito, pois carrega consigo um aspecto energético que alguns chamam de mágico porque dotado de fragrância, sabor, força, potência.

Esse aspecto energético torna-se um caminho pedagógico efetivo capaz de revelar as dimensões ocultas da educação, movendo-a em direção à realização dos aspectos profundos da formação humana; aspectos que serão vivenciados concretamente através do Nirmanakaya, o corpo búdico de emanção. O Nirmanakaya “surge da compaixão desimpedida dos iluminados” para trazer benefício direto aos seres sencientes (CHAGDUD RINPOCHE, 2003, p. 90). Assim, se o Dhamarkaya aparece como o cristal e o Samboghakaya como o brilho desse cristal, o Nirmanakaya se manifesta como os arco-íris. Para a percepção dualista, o Nirmanakaya é vivenciado como os estados emocionais e os obscurecimentos intelectuais das cinco luzes primordiais.

Mas, na percepção não-dual, refere-se a toda experiência de presentificação da vacuidade no mundo cotidiano. Nirmanakaya é um corpo-mente que integra, no seu próprio modo de ser, Samatabhadra e as cinco luzes primordiais, percebendo na aparência do mundo comum a abertura da vacuidade. Trata-se então de uma experiência direta da vacuidade ancorada na compreensão de que “não é preciso abandonar coisa alguma” (TRUNGPA RINPOCHE, 2016, p. 261). Esse corpo de emanção é aquele que

[...] começa a enxergar as qualidades subjacentes da sabedoria na situação de sua vida, o que quer dizer que ocorre uma espécie de salto. Se você estiver fortemente envolvido em uma emoção como a raiva, se tiver um súbito vislumbre de abertura, que é shunyata, começará a ver que não precisa

suprimir sua energia. Não precisa se manter calmo e suprimir a energia da raiva, mas pode transformar a agressividade em energia dinâmica. É uma questão de quão aberto você está (TRUNGPA RINPOCHE, 2016, p. 261).

Dito de outro modo, o Nirmanakaya é o corpo capaz de usar grande parte da energia da vida em um estado desperto e aberto. Não se trata de controlar, disciplinar ou educar as emoções, mas de usar a energia das emoções de modo aberto. Uma vez mais: o Nirmanakaya é todo e qualquer sujeito que se dispõe a trabalhar com as energias do Samboghakaya a partir de uma perspectiva de abertura, que é a própria experiência direta da vacuidade, interagindo com o mundo, consigo mesmo e com as pessoas de forma livre.

Assim, o Nirmanakaya não apenas conhece a Sabedoria da vacuidade, ele expressa em seus gestos mais comuns essa Sabedoria, ligando o ensinamento à vida. Um exemplo sensível de alguém que conseguiu relacionar vacuidade com o mundo-da-vida foi um mestre indiano chamado Guru Padmasambhava. Alguém realmente especial porque aprendeu e ensinou como é possível dançar com a energia da vida quando compreendemos e somos a própria Sabedoria da vacuidade.

Da mesma forma que Samantabhadra corporifica o Dhamarkaya e as cinco *famílias búdicas* corporificam o samboghakaya, Guru Padmasambhava corporifica o Nirmanakaya e nos mostra como despertar para a não-dualidade, corporificando-a na vida cotidiana em meio às situações diárias que enfrentamos ao longo de nossa existência. A própria vida de Guru Padmasambhava, como professor tântrica, permite evidenciar os traços significativos do que estamos chamando de Pedagogia do Tantra, ancorada no Ponto de Vista da Vacuidade, delineando uma espécie de *Bildung* budista.

5.2 As Manifestações de Guru Rinpoche e a *Bildung* búdica

Você deveria saber que o mestre é o mais importante
Do que até mesmo os mil budas deste éon.
Por quê? porque todos os budas deste éon
Apareceram após terem seguido um mestre.
Antes de haver um mestre
A palavra “buda” nunca existiu.
GURU PADMASAMBHAVA

Guru Rinpoche é conhecido como o mestre indiano que levou o Budismo para o Tibete durante o século VIII. De acordo com Trungpa Rinpoche (2015, p. 13), “ele segue sendo a nossa fonte de inspiração ainda agora, aqui no Ocidente”. Guru Padmasambhava, contudo, não deve ser apreendido como uma divindade ou um santo. Aqui também é preciso estar atento à

compreensão de espiritualidade que subjaz à Pedagogia do Tantra, a qual aponta diretamente para a filosofia da vacuidade de Nagarjuna. A espiritualidade está intimamente relacionada à ideia de *despertar*⁶⁶, emergindo e se realizando em qualquer situação na qual acordamos para uma visão ou perspectiva não-dual.

Nesse sentido, Guru Rinpoche é alguém que fornece o exemplo de que pessoas comuns, através do estudo e da prática, podem despertar a si mesmas. Esse é Guru Rinpoche. Uma pessoa comum, que tem problemas comuns, que pode até sentir-se confuso em alguns momentos, mas percebe que esta confusão, esta dor, esta decepção ou desapontamento é algo que vale a pena explorar. Padmasambhava, portanto, é alguém que percebe que a dor causada pela perda ou qualquer outra experiência da vida pode ser uma porta aberta para a Vacuidade. Essa descoberta da inteligência que surge em meio à nossa confusão é a essência da espiritualidade de Padmasambhava.

Os diferentes nomes de Padmasambhava que vamos começar a explorar se relacionam às diferentes formas pelas quais as pessoas o viam⁶⁷ e ainda o veem. A forma que Padmasambhava é visto depende da pessoa que está vendo, isto é, do mundo que esta pessoa habita e a partir do qual se vai estabelecer uma dada relação com ele. Assim, algumas pessoas o veem como uma figura paternal. Outros como um irmão. E outras como um inimigo em potencial. “As visões impostas pelas formas como as pessoas o veem são a base para os nomes de Padmasambhava” (TRUNPA RINPOCHE, 2015, p. 126). Ainda assim, Padmasambhava preserva uma unidade singularizante puramente pronominal, pois sua forma efetiva de manifestação é a chamada “louca sabedoria”, expressão utilizada por Trungpa Rinpoche para se referir a um “estado mental inocente, dotado da qualidade do alvorecer - fresco, brilhante, completamente desperto” (2015, s/p). Quando, por exemplo, questionado sobre a diferença entre a louca sabedoria e a mera loucura, Trungpa Rinpoche respondeu que “no caso da loucura comum, estamos constantemente tentando ganhar o jogo [...] Há um jogo constante acontecendo na mente” (2015, p. 22). Na loucura comum, estratégias estão sendo calculadas o tempo todo, de modo a transformar o que quer que surja como parte do nosso esquema. “Você faz aquilo ser o que você quer que aquilo seja, o que você mesmo quer ver. Mas a louca sabedoria se torna totalmente precisa pelo momento das coisas como elas são” (2015, p. 22). No contexto da loucura primordial ou da louca sabedoria, relacionamo-nos conosco e com as coisas dentro de

⁶⁶ Em “Ideia da Prosa” num capítulo intitulado exatamente “ideia do Despertar”, Giorgio Agamben nos oferece algumas pistas, partindo do próprio Nagarjuna, sobre o que estamos querendo propor.

⁶⁷ Aqui, mais uma vez, estabelecemos um paralelo com o perspectivismo multinaturalista proposto por Eduardo Viveiros de Castro (2015).

uma perspectiva de honestidade e coragem, ou seja, aprendemos a nos relacionar com as coisas como elas são, com as pessoas como elas são e conosco mesmo como nós somos, sem precisar adulterar o que quer que seja. “A louca sabedoria é apenas a ação da verdade” (2015, p. 22). Dentro deste ponto de vista, que é o de Padmasambhava, você não tem porque se envergonhar em ser o que se é. Esse é o princípio da louca sabedoria. Você não está tentando enganar a você mesmo agindo ou sendo o que você gostaria de ser. “É muito mais fácil tentar constantemente ser o que não se é. Treinamo-nos em trapacear a nós mesmos e também em trapacear os outros”, usando máscaras ou fingindo ser o que não somos. Se você retira essas máscaras, a coisa toda fica muito irritante, muito chata, até decepcionante. Enxergamos nossos próprios medos, nossas limitações, nossas sombras, nossa confusão. A louca sabedoria é um estado mental capaz de lidar com tudo isso sem precisar colocar nossas sujeiras embaixo do tapete. Há “uma valoração positiva do estado de confusão que assalta nossas vidas. Sentimos confusão, o que parece ser confusão, mas o que a confusão nos traz é algo válido de explorar” (TAVARES, 2013, p. 75). O enfoque da louca sabedoria começa, portanto, com nossa própria confusão, com nosso medo, com nossa tristeza, com tudo aquilo que queremos esconder de nós mesmos e dos outros. Ao invés de corromper ou forjar tudo isso, aprofundamos cada vez mais, olhamos para o que somos nós, olhamos para aquilo que nos assusta e vamos cada vez mais fundo. De acordo com Ana Cláudia Ribeiro Tavares, “o processo contínuo de aprofundamento da busca de si mesmo é a própria ação formativa da louca sabedoria” (2013, p. 86). Esse estado mental que, ao invés de esconder ou de se esconder, vai cada vez mais fundo, sem vergonha de ser o que se é, com todas as suas qualidades e limites, é o princípio da louca sabedoria (TRUNGPA RINPOCHE, 2015).

5.2.1 O Ato de Educar como Gesto de Deixar-se Abandonar

A vida de Guru Padmasambhava nos permite perceber que não se desperta para a não dualidade ou não se atinge a compreensão da vacuidade através de um exercício meramente mental. “É uma questão de vê-la realmente” (TRUNGPA RINPOCHE, 2016, p. 226). Mas, ao mesmo tempo, precisamos entender que não existe um método padrão, um caminho uniforme e homogêneo para produzir a experiência de *shunyata*. Podemos estar sentados em meditação formal ou simplesmente lavando os pratos, cozinhando ou amamentando. Todas essas situações podem servir de base para que despertemos para a vacuidade.

Naropa, um grande mestre indiano, viu *shunyata* quando seu professor, Tilopa, descalçou a sandália e golpeou seu rosto com ela. Naquele momento, no exato momento em que foi golpeado, ele viu. Assim, não há condições pré-estabelecidas ou pré-fabricadas para ver

shunyata. Isso porque a vacuidade, ela mesma, não é um fenômeno fabricado, podendo inclusive ser vista como que por um acidente, por graça. Tropeçamos e o vazio aparece, se mostra. Pois, não é assim que acontece com a verdade? A verdade, assim como a vacuidade, aparece quando tropeçamos, quando a teia é levada pelo vento ou quando as bases que a sustentavam simplesmente desmoronam. Nesse momento, vemos.

Como então podemos, desde uma perspectiva pedagógica, aprender a ver shunyata? Nos termos paradoxais de Trungpa Rinpoche, apenas não tentando aprender. Desculpe, melhor dizendo, procurando desaprender, ou seja, renunciando a ideia de aprender como acúmulo (de conhecimento ou informação). Para ver shunyata, é preciso abrir mão das ideias que normalmente cultivamos sobre o gesto de ensinar e aprender. Do ponto de vista tântrico, a aprendizagem da experiência da vacuidade começa, portanto, com uma desaprendizagem, com um “abrir mão”, com um gesto de entrega e abandono.

Entregar-se ou deixar-se abandonar significa abrir-se completamente. De acordo com a tradição budista, uma das práticas mais importantes para desenvolver a entrega é a prostração. Ao prostrar-se no chão comum, duro, cheio de poeiras ou pedras, o praticante renuncia ao seu próprio corpo, fala e mente. O ato de cair ao chão, que não é nada macio, simboliza um gesto de abandono, abandono do eu, renúncia do ego. Você simplesmente deixa-se abandonar, vai ao chão, identificando-se com o menor dos menores⁶⁸.

Ao ter coragem de fazer isso, tornamo-nos como um recipiente vazio. Estamos prontos para nos relacionarmos com um professor e receber seus ensinamentos. Estamos prontos para ver o vazio, porque já somos, nos tornamos o próprio vazio. Estamos completamente abertos. Abrir-se não quer dizer assumir uma postura de inferioridade ou mesmo fingir assumir ou representar a atitude de um tolo. A noção de entrega, como condição para receber os ensinamentos, não remete a questões de hierarquia de qualquer natureza. A entrega está intimamente relacionada com a nossa capacidade de comunicação, de ligação, de relação. Assim como quando estamos apaixonados e resolvemos nos entregar para alguém. Fazemos

⁶⁸ Um exemplo sincero de entrega situado no contexto ocidental, e não desprovido de paralelismo com alguns importantes mestres indianos e budistas, pode ser encontrado na figura de S. Francisco de Assis, que teve a coragem de se identificar com o menor dos menores. “Chamamo-nos *Frades Menores* porque, como o nosso nome indica, devemos ser os mais humildes dos homens, tanto pelo exemplo como pelas obras” (Espelho da Perfeição, cap. X, p. 18). Talvez, S. Francisco seja o exemplo ocidental mais radical que nos permite entender o que a filosofia budista chama de abandono, abertura ou entrega. Pois, o que o seduz não é o gesto dos senhores e dos maiores, mas a entrega dos servos e a atitude dos menores. “Sua ordem chamar-se-á dos ‘irmãos menores’, sem poder algum, nem sobre si próprio e muito menos sobre os outros” (BOFF, 2005, p. 137). Francisco sempre fez questão de colocar-se no lugar mais baixo. Sua vocação sempre foi ficar embaixo. Tanto que certa vez, dirigiu-se a um bispo dizendo que se ele quisesse, de fato, produzir frutos na igreja, deveria manter intacta sua vocação: reduzir-se aos graus mais baixos, mesmo contra a sua vontade.

isso porque queremos nos ligar àquela pessoa. Entregamo-nos porque sem entrega não há comunicação viva e espontânea.

O gesto do abandono não significa que você deve adorar algo ou alguém. Ao ir ao chão, por exemplo, no ato de se prostrar, isso não implica uma forma de veneração a um poder exterior. Trata-se antes de aprender a se tornar mais aberto. Entregamo-nos porque reconhecemos que somos dignos de receber e nos relacionar com a riqueza das oportunidades de aprender. Entregamo-nos porque confiamos naquele a quem estamos nos entregando.

Nesse ponto, qualquer tipo de dúvida ou desconfiança, qualquer tipo de avaliação, crítica ou julgamento, torna-se um obstáculo, um bloqueio para a relação, para a comunicação com o mundo. Sem entrega, não há encontro possível. É preciso se dar... se entregar... se abandonar... exilar-se de si mesmo para encontrar, do lado de fora do pensamento, aquele a quem, depois de uma avaliação rigorosa, sentimo-nos obrigados a nos entregar. Mas, sabemos o quão difícil é se entregar...

Deixar-se abandonar é algo muito difícil de experienciar, pois implica abrir mão de nossas esperanças, das nossas expectativas e dos nossos medos. Todos esses elementos nos fornecem algum tipo de segurança e conforto, confirmando nosso senso de identidade. Um exemplo prático nos mostra como podemos saber se estamos, de fato, nos abrindo. Basta perceber como lidamos com o desapontamento e com a decepção. “O desapontamento é um bom sinal de inteligência básica” (TRUNGPA RINPOCHE, 2016, p. 43), pois se formos capazes de nos abrir, se estivermos abertos, não tentaremos racionalizar a experiência desagradável. Como sabemos, no ocidente, é comum recorrer à espiritualidade como uma ferramenta para nos “livrar” das situações desagradáveis.

Por outro lado, quando estamos completamente abertos, somos capazes de marchar diretamente para dentro do desapontamento, “entrar nele e fazer dele o nosso modo de vida - o que é uma coisa muito difícil de se fazer” (TRUNGPA RINPOCHE, 2016, p. 44). Mas, se tivermos confiança e coragem, fazemos o gesto de entrega. E quando entregamos, estamos prontos para começar a nos relacionar com o mestre.

O gesto da entrega é o que abre o espaço pedagógico tântrico. O espaço pedagógico tântrico não é, pois, algo já dado, um lugar ou instituição preexistente. Mas algo que surge quando alguém é capaz de se dar, de se entregar, de *ser para* (NANCY, 2013) em um sentido que excede o pertencimento ou a propriedade. Somente nesse espaço que é também um lugar de abertura e “vulnerabilidade irrecuperável” (MASSCHELEIN, 2014), o mestre pode aparecer e dar a ver a experiência da Vacuidade. O gesto de deixar-se abandonar, nada mais é do que a preparação para recebermos a transmissão do mestre. Sem essa preparação, que pressupõe nossa

capacidade de superar todas as barreiras construídas pelo nosso ego entre nós e o professor, não há relação nem transmissão da sabedoria intrínseca.

De acordo com a pedagogia tântrica, somente o mestre pode nos ensinar e nos transmitir a visão da vacuidade. Assim, a aprendizagem, ou melhor, a visão de shunyata tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre⁶⁹. Em nosso caso, esse mestre é Guru Padmasambhava, também conhecido como Guru Rinpoche.

5.2.2 O nascimento de Padmasambhava como Pema Gyalpo: o nascimento no lótus

Numa ilha no oceano de leite, crescia uma flor de lótus multicolorida, sobre a qual estava sentado um menininho de apenas oito anos, muito belo, ornamentado com todas as marcas maiores e menores, segurando um vajra e um lótus em suas mãos. Ao vê-lo, o rei Indrabodhi ficou maravilhado e perguntou: - Pequeno menino, quem é seu pai e quem é sua mãe? Qual é a sua casta e qual é o seu país? De que comida você vive e qual é o seu objetivo aqui?

Em resposta a estas perguntas, o menino respondeu: - Meu pai é a sabedoria do estado desperto espontâneo. Minha mãe é a senhora sempre excelente, o espaço de todas as coisas. Pertencço à casta do espaço e estado desperto indivisíveis. Tomei o dharmadhatu não-nascido como minha terra natal. Sustento-me consumindo os conceitos de dualidade. Meu objetivo é o ato de eliminar as emoções perturbadoras.

É dito que Padmasambhava teve um nascimento milagroso sobre uma flor de lótus multicolorida. Dentro dessa flor, havia uma sílaba HRI, luminosa, emanada do coração de Amitabha. No momento do seu nascimento, Padmasambhava já tinha a aparência de uma criança de oito anos de idade. Como descreve Trungpa Rinpoche:

[...] Padmasambhava nasceu sobre uma flor de lótus em um lago em Uddiyana. Aparentava ser um menino de oito anos. Era curioso, brilhante, jovem e absolutamente intocado. Uma vez que não havia sido tocado por nada, ele não temia tocar coisa alguma. Estava cercado de *dakinis* que lhe faziam oferendas e tocavam música. Nesse lago fresco e imaculado - o lago dhanakosha em Uddiyana, em algum lugar da região dos Himalaias, no Afeganistão -, havia até mesmo feras, animais selvagens reunidos ao seu redor, prestando homenagem a ele. A paisagem era similar à de Kashmir, com o ar muito fresco

⁶⁹ Lembremos aqui da *Hermenêutica do Sujeito* de Michel Foucault. Na primeira aula do dia 13 de janeiro de 1982, encontramos uma passagem que nos permite traçar um paralelo entre o que estamos dizendo e o que Foucault estava propondo e defendendo sobre a posição do mestre no Cuidado de Si. Para M. Foucault “não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre” (2006, p. 73). Da mesma forma, para nós, não se tem a visão da vacuidade sem passar pelo mestre, porque é através da sua presença e do amor que ele tem por nós que a vacuidade se dá a ver.

da serra e montanhas nevadas por todos os lados. Havia essa sensação de frescor e, ao mesmo tempo, uma sensação agreste (2015, p. 37).

[...] Era um local muito belo, cercado por montanhas nevadas. A Área toda lembrava um parque artificial. Lagos e brotos de lótus decoravam o local, o ar era fresco, o clima ideal. Um dos lagos era chamado Dhanakosha, ou lago Sindhu. Era coberto de folhas e pétalas de lótus. Um lótus em particular era extraordinariamente grande e não seguia o padrão sazonal das flores. Ele apareceu no início do Ano do Macaco e seguiu crescendo durante todas as estações. O inverno chegou, deu-se a primavera, o outono passou e o verão aconteceu, e o lótus nunca abria. Enfim, no décimo dia do décimo mês do Ano do Macaco, o Lótus abriu. Na flor, uma bela criança sentada no pistilo. Ela tinha a aparência de oito anos de idade. Tinha um ar digno e cheio de curiosidade (2015, p. 126-127).

Para os olhos e ouvidos ocidentais, esse tipo de descrição pode parecer espantoso e mesmo impossível. Como pode alguém nascer com a aparência de uma criança de oito anos de idade sem ser concebido biologicamente por uma mãe? Como isso pode ser possível? Isso é impossível! Mas, assim foi o nascimento de Guru Rinpoche: “nascer de uma mãe e de um lótus são a mesma coisa. Não há nada de sobre-humano nisso: é uma expressão de milagres que acontecem” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 56).

Essa é a primeira lição de Guru Rinpoche: coisas impossíveis podem acontecer. Milagres acontecem o tempo todo, porque crianças nascem o tempo todo. Cada vez que uma criança nasce, um milagre acontece, porque o fluxo ordinário da vida fenomênica é rompido. Nessa experiência não há nada de divino ou misterioso. O nascimento de uma criança que nasce de uma mãe ou de um lótus é um milagre porque é uma expressão de abertura da vida. O nascimento em meio ao mundo é uma expressão de confiança.

Para que algo ou alguém possa nascer é preciso um gesto de abertura, de entrega, de confiança, seja dos pais ou do lótus. A criança nasce porque surge de uma confiança incondicional no mundo. Tanto hoje como no tempo de Guru Rinpoche, nascer é um milagre. Um ato milagroso. Quem já presenciou o nascimento de uma criança, pela primeira vez, apreende exatamente essa experiência do nascimento como um milagre.

O ponto aqui é a qualidade infantil implicada no nascimento de Guru Rinpoche, o mestre precioso. No primeiro estágio do nosso processo formativo-espiritual nos manifestamos como uma criança. E isso basta. Uma mensagem realmente inspiradora: podemos ser iluminados e infantis. A condição da infância não é um empecilho, um déficit, uma negatividade a ser superada, mas um lugar em que devemos entrar se queremos aprender o ponto de vista da vacuidade na Pedagogia do Tantra. Porque se estamos despertos, somos apenas como uma criança. Isso significa que “o lampejo repentino do estado iluminado da mente não está no fim,

mas no princípio da jornada. O despertar súbito ocorre e então nos tornamos uma criança” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 57). Acessamos nossa infância e o despertar subitamente acontece⁷⁰.

É desse modo que se deu o nascimento de Guru Padmasambhava. Quando a flor de Lótus abriu, uma criança estava em pé, segurando um vajra e um lótus em suas mãos, para o espanto do Rei daquela região, chamado Indrabhuti, que, naquele momento, passava pelo lago para recolher pedras preciosas. Como o rei não tinha filhos, resolveu adotar a criança e criá-la como príncipe do Reino de Oddiyana. Então, a criança foi convidada pelo rei para ser levada para o Reino, onde foi cuidada dentro dos costumes e de acordo com as tradições reais. A criança foi entronizada e coroada como príncipe de Oddiyana, recebendo renome como *Pema Gyalpo*, ou ainda *Pema Raja*, O Rei do Lótus.



Fonte: <https://www.pinterest.co.uk/pin/457326537147046017/?lp=true>

⁷⁰ Assumir a infância como um lugar em que devemos entrar não tem nada a ver com a possibilidade de sermos *reduzidos*. À criança cronológica, em nos infantilizarmos, por assim dizer, mas de acessarmos nossa qualidade infantil, nossa “potência infante presente em todas as idades” (OLIVEIRA, 2017, p. 23).

Padmasambhava nasceu com oito anos de idade. Mas, poderíamos igualmente dizer que ele nasceu com oitenta anos de idade. Não se trata de uma questão etária. Pouco importa a idade no momento do nascimento, qualquer que ela seja, ainda estaremos lidando com uma criança. A primeira manifestação de Padmasambhava está relacionada, se quisermos, a uma espécie de singular de nascimento: o nascimento sobre o lótus⁷¹.

Ao nascermos como Pema Gyalpo, acessamos a potência infante que diz que tudo no mundo é como um brinquedo, um jogo. Tudo que encontramos no mundo pode ser tocado e levado à boca. Colocamos o mundo “para dentro”, depois de termos, como criança, surgido “para fora” de nós mesmos. Pema Gyalpo mostra que o processo formativo é uma jornada que nos empurra em direção ao mundo fenomênico. O próprio ato de nasce indica a presença, a corporificação da qualidade de curiosidade mesclada com destemor. Por isso, para Pema Gyalpo, o mundo não é considerado como um inimigo, um obstáculo ao despertar.

Pema Gyalpo sente que o mundo não vai atacá-lo se ele simplesmente sair por aí. Em vez disso, há um tremendo deleite em explorar e descobrir o mundo que o cerca, em conhecer o outro e brincar com ele. A qualidade infantil que é Pema Gyalpo materializa a sensação concreta de “esticar a mão” e explorar áreas até então desconhecidas. Uma enorme potência de exploração, curiosidade e aprendizagem. Mas não em um sentido convencional de acúmulo de informações ou conhecimentos. Aprendizagem como forma de entrar em contato, de estabelecer corporais e sensíveis com as coisas do mundo.

Nesse âmbito, a primeira forma que a criança mobiliza para se relacionar com as coisas do mundo é levando essas coisas à boca, saboreando o mundo. Nesse tipo de aprendizado, “não aprendemos de forma a, no futuro, talvez poder utilizar as informações para nos defender. Aprendemos as coisas porque são gostosas de aprender” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 128-129). E porque são gostosas de aprender, levamos à boca, degustamos, saboreamos, incorporamos aquilo que parece estar do “lado de fora”.

Pema Gyalpo é essa criança brincando que leva os brinquedos à boca. Os olhos de Guru Rinpoche, como Pema Gyalpo, são olhos brincalhões. Ele descobre brinquedos por toda parte. Mas “não são brinquedos educacionais”, isto é, brinquedos que tem por função preparar, formar para, que almejam transmitir um conteúdo, não, esses brinquedos são “apenas coisas que estão por aí” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 129).

Assim, a única coisa que Pema Gyalpo deseja é brincar com as coisas do mundo. Ele não se contenta em ver, quer dissolver, degustar, consumir, incorporar. As coisas vistas são para

⁷¹ Exploraremos as implicações deste tipo de nascimento na próxima seção.

serem comidas, porque tudo é gostoso, tudo é para ser colocado dentro do corpo⁷². E ao fazer isso, Pema Gyalpo funda outra modalidade de saber, fundada não no saber propriamente dito, mas no sabor, no gosto das coisas. Pema Gyalpo nos apresenta outra modalidade de saber e outro modo de conceber a infância. A primeira manifestação de Guru Rinpoche sinaliza que a infância não é uma experiência cronológica. A infância é uma maneira de lidar com a experiência do mundo pela curiosidade.

Essa curiosidade indica um desejo profundo de explorar o mundo, de investigar sensivelmente o sentido presentificado no que se apresenta à nossa visão, à nossa mão, à nossa boca, brincando, degustando, dissolvendo e consumindo o que aparece. Desse modo, Pema Gyalpo se desfaz de todos os preconceitos em relação ao mundo. Além disso, ele tem uma qualidade especial: a habilidade de jogar com a vida, de brincar com a vida social e as suas convenções. Essa capacidade decorre do senso de que o mundo fenomênico não é tão sólido quanto os adultos comumente pensam.

Por isso mesmo, Pema Gyalpo sente-se livre para jogar com as aparências do mundo fenomênico, questionando e transformando as convenções e o próprio mundo. A perda dessa habilidade de explorar ludicamente as coisas do mundo, a perda da infância, nos impede de fazer uso da capacidade de imaginação como ferramenta vital para os processos de aprendizagem desencadeados pela Pedagogia do Tantra.

Pema Gyalpo vem nos lembrar que ninguém pode despertar se não *devir-criança*, se não colocar sua própria infância em jogo. Isso fica claro quando, ainda no Reino de Oddiyana, ele comete um assassinato. Enquanto Pema Gyalpo estava morando no palácio do Rei Indrabodhi, cuidaram dele e o divertiram muito. Em determinado momento pediram que ele se casasse, após aprender as artes e as ciências condizentes com sua vida de príncipe. Não sem certa resistência, Pema Gyalpo casou-se com uma linda mulher, Khadro Ochangma. O desejo do seu pai era que ele seguisse seus passos.

Mas Pema Gyalpo não aceitou. Ele não buscava uma vida palaciana. O desejo de Pema Gyalpo residia além dos muros do Palácio. Por isso, pediu permissão ao Rei para deixar o palácio. O Rei recusou. Para convencer o pai a deixá-lo ir, Pema Gyalpo resolveu fazer uma dança para o Rei em cima do telhado do palácio. Em determinado momento, ele se atrapalhou com os passos e o tridente que sustentava caiu na cabeça do filho de um dos ministros mais influentes do reino, matando-o. Os textos afirmam que, ao invés de ter cometido um assassinato, Pema Gyalpo “liberou” o malévolo filho do ministro que devido a um grande carma negativo,

⁷² Ver “O Olhar adulto”, Rubem Alves, 2012.

que tinha acumulado em vidas passadas, morreria muito em breve. Mas isso, obviamente, não foi “reconhecido” pelos ministros do Palácio e o evento teve sérias repercussões. Os ministros exigiram que o Rei expulsasse Pema Gyalpo, condenando-o a viver em solidão nos cemitérios. Mesmo contrariado, o Rei exilou Padmasambhava, porque, no mundo convencional, no mundo dos fenômenos não se pode simplesmente ignorar os arranjos legais e normativos (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 41). É evidente que alguns pensarão que não precisamos seguir o estilo da criança louca que é Pema Gyalpo. Para muitos, isso até seria impossível. Mas, Padmasambhava é uma criança louca. Ele está a todo momento explorando a legalidade do carma, ousando subverter os padrões normativos implicados nessa legalidade. É exatamente essa ousadia, ou melhor, essa coragem e destemor que faz com que Padmasambhava eleve à outra potência a Vacuidade Nagarjuniana. Ele não se contentou em ficar no nível lógico da experiência. Ele foi muito mais além. Ele acessou “o coração da Loucura”, o coração do Vazio. Nesse sentido, podemos aprender como Padmasambhava nos ensina a lidar com a paixão, com a agressão, com o medo que paralisa o processo formativo. Ele nos ensina a explorar o mundo, relacionando-o ao nosso grau de destemor. O grau de destemor diz até onde você pode ir. O grau de destemor de Pema Gyalpo é como o de qualquer criança, está acima da média das pessoas comuns e, por isso mesmo, ele estava exatamente “explorando a legalidade do carma - o entrelaçamento cármico com o mundo externo, com o mundo confuso” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 41).

Sem esse entrelaçamento com o mundo confuso da vida comum, Pema Gyalpo não teria sido moldado como professor. “Foi esse mundo confuso que o moldou como professor, não ele próprio ao se autoproclamar dizendo 'sou um professor'” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 41). Há uma beleza nessa experiência de Pema Gyalpo. A exploração lúdica com o mundo é o que o faz-ser um professor.

Além disso, Pema Gyalpo é “experiência repentina do estado desperto” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 49). Uma de suas características centrais é a imprevisibilidade. A qualquer momento, qualquer coisa pode acontecer. Como quando se dá o nascimento de uma criança, tudo se transforma. O que estava inerte e monótono, ganha brilho. Uma fenda é aberta em nosso próprio eu e nos obriga a ser o que ainda não fomos, ser o que nem imaginávamos ou esperávamos um dia ser. Assim é o nascimento de Pema Gyalpo, imprevisível, inesperado. Não estávamos esperando aquela criança, e é porque não estávamos esperando que ela chega. E quando chega, abre em nós a possibilidade do que ainda não foi. Pema Gyalpo é uma experiência intensa de abertura para as experiências e os acontecimentos inesperados e imprevisíveis da infância.

Como não queremos ser tomados de assalto pela imprevisibilidade, criamos uma série de dispositivos para controlar e disciplinar aquilo que faz da criança um acontecimento intempestivo, intenso e inesperado. Mas, a mensagem do nascimento de Padmasambhava segue numa direção oposta: uma vez que você tenha sido atravessado por um acontecimento, apenas siga em frente. Faça desta experiência que é a própria infância, um novo começo para a sua formação. Esse é Pema Gyalpo, o aiôn, uma criança que brinca, uma criança que joga: “Dionísio, que o mito nos apresenta rodeado por seus brinquedos divinos” (DELEUZE, 1976, p. 14). Pema Gyalpo: uma inextricável relação entre infância e espiritualidade como uma potente experiência do ponto de vista da vacuidade.

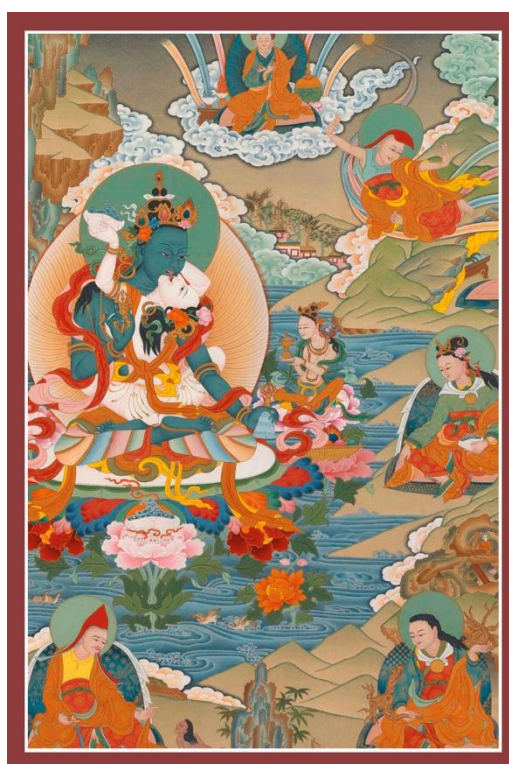
5.2.3 Conselhos de Orgyen Tsokye Dorje sobre a Grande Alegria (*Mahasukha*)

Seguimos, então, com a próxima manifestação de Guru Padmasambhava, após ele ter vivenciado o lampejo repentino, imprevisível e inesperado do despertar na forma de Pema gyalpo. Depois de ter sido expulso do palácio, o jovial Padmasambhava caminha na direção do Cemitério do Bosque Fresco. Mesmo no exílio, ele não parou de fazer descobertas. Agora, no cemitério a céu aberto de Silwa Tsal, continua explorando o mundo, descobrindo uma nova postura para se colocar diante da vida, ou melhor, um novo princípio em relação à vida o descobre: o princípio da eternidade.

É importante salientar que quando falamos em eternidade não estamos nos referindo às crenças filosóficas dos eternalistas - que postulam a existência de um ente particular que existe para sempre. A eternidade, do ponto de vista tântrico, está ligada a uma visão realista acerca dos fenômenos da vida: a dor existe e o prazer existe. Ainda assim, é possível se relacionar com a vida. O senso de eternidade está ligado à nossa capacidade de “fazer amizade” com aquilo que normalmente rejeitamos.

Na verdade, a eternidade é o princípio que nos permite lidar com o que quer que apareça, a “despeito de suas qualidades ameaçadoras. De fato, é por isso mesmo que nos tornamos amigos” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 51). Ao ser expulso do palácio, condenado a vagar pelo cemitério, Padmasambhava poderia ter afundado em seu próprio rebaixamento. Ele havia sido abandonado pelo pai, enxotado do reino pelas pessoas que, antes, diziam que o amavam. O exílio fez com que ele se deparasse com uma cena aterradora: esqueletos jogados no chão com cabelos arrepiados; cadáveres sendo devorados por lobos e abutres; por toda parte cheiro de corpos apodrecendo.

Mas, apesar de todas essas visões aterradoras, o príncipe não se abalou. Pelo contrário, ao reconhecer a impermanência da vida, ao reconhecer o ciclo de morte e renascimento que nos atravessa, ele descobriu o princípio da eternidade da vida, o “constante processo de mudança, de morte e nascimento, que ocorre o tempo todo” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 52). Ele aprendeu como fazer amizade com o que nos assusta, como o que nos irrita, com o que nos desola, arruína ou nos despovoa. Por mais estranho que isso possa parecer, ele fez daquele lugar o seu novo lar. Tendo atingido um estado da mente dotado de destemor, o príncipe ganhou renome como Vajradhara ou Orgyen Tsokye Dorje (Detendor do Vajra de Orgyem ou Detendor da indestrutibilidade).



Fonte: <https://dharmawheel.net/viewtopic.php?t=28014>

Podemos dizer que “o sentido de eternidade revela indestrutibilidade - indestrutibilidade no sentido de que nada pode ser uma ameaça e nada pode produzir conforto” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 148). Neste ponto, a preocupação não está mais em fazer durar ou preservar a personalidade ou existência do próprio eu. A postura de Guru Rinpoche, como Tsokye Dorje, não é a de quem busca conforto, estímulo, prazer ou felicidade. Nesse momento, ele mergulha fundo em sua própria decepção, em sua própria ruína e em suas próprias irritações, transformando-as em sua morada. Tsokye Dorje não perde tempo construindo mecanismos de defesa. Ele não diz para si mesmo que aquilo vai passar e que tudo vai ficar bem. Tsokye Dorje é uma das manifestações de Padmasambhava que tem grande relevância para os que habitam o

mundo da educação. Ele nos coloca em contato com os aspectos trágicos da formação humana. O educador, ele mesmo, é confrontado com os chamados “*fenômenos instáveis*” da educação (BOLLNOW, 1974).

Nos termos de Karl Jaspers (1965), esses fenômenos são apreendidos como verdadeiras *situações-limite*. Situações nas quais o educador se confronta com o seu próprio fracasso. Na educação lidamos frequentemente com o fracasso, com a decepção, com o desapontamento, com a morte, seja psicológica ou mesmo física. Nessas circunstâncias, “não podemos ludibriar a experiência da vida como ela se apresenta, não podemos enganar as nossas próprias experiências ou as alterar, mantendo algum tipo de crença nada realista de que as coisas ficarão bem” (TRUNPA RINPOCHE, 2015, p. 54).

Tsokye Dorje, portanto, é o professor que assume a tragicidade da inevitabilidade de possíveis fracassos e, por isso mesmo, alcança o que é humanamente possível ser solicitado a um educador. Mais que isso, é porque ele foi capaz de assumir tal tragicidade como sua própria casa, que os fracassos, as decepções e os desapontamentos vividos no mundo educacional se tornaram a fonte da verdadeira alegria, a grande e transcendental alegria, *mahasukha*. Um tipo de alegria que “não se refere mais ao sofrimento nem se opõe a ele” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 55), mas uma alegria que permite entrar em contato com nossas dores, medos e sombras formativas.

Nesse contexto, passamos a entender que Tsokye Dorje não foi parar no cemitério por acaso. O exílio poderia ser em qualquer outro lugar, mas ele escolhe o cemitério como sua morada. Pois, diferentemente de nossa tradição que coloca a morte no fim, ele a coloca no início do seu processo formativo. Tsokye Dorje ainda estava na sua juventude quando foi para o cemitério. Sua qualidade infantil ainda pulsava. Mas, ele escolhe o cemitério e deixa aberta a possibilidade de morrer uma, duas, três vezes, se necessário. Nossa tradição roubou essa possibilidade de nós. Em nossa cultura, você só pode morrer uma vez. E quando essa vez chega, é o fim. Você deve escolher: viver ou morrer? Esse pensamento dual não convence Tsokye Dorje. Ele compreende que a morte é um aspecto da vida e, por isso mesmo, deveríamos nos permitir morrer de vez em quando. Pois,

[...] morrendo de vez em quando, sentiríamos a vida calar, o sangue parar de circular e deitar em silêncio, o corpo esfriar até o grau zero, os pensamentos se despedirem um por um. E depois de certo tempo, o sangue voltaria lentamente a circular até encontrar novamente seu pulso, o corpo voltaria a se esquentar e acordaríamos com os lábios voltando a sentir. E teríamos outro ritmo: o ritmo dos que voltaram mais uma vez. E teríamos outro pensar; o pensar dos que um dia morreram e conservaram a lembrança da sua morte, da

sua primeira vida, de sua segunda. Isto nos livraria de certos medos próprios a organismos que morrem só uma vez (SAFATLE, 2017, s/p).

Tsokye Dorje é o professor que está disposto a chegar bem perto daquilo que normalmente queremos tomar distância: a vida. Aproximando-se e tornando-se amigo da morte, ele eterniza a vida. Ao fazer amizade com aquilo que nos ameaça, ele toma como início aquilo que nossa tradição sempre achou que fosse o fim. “Comece sempre pelo fim”: essa é a sugestão de Padmasambhava no cemitério de Silwa Tsal. Quando começamos pelo que só parece ser o fim, tornamo-nos mais conscientes da liquidez dos sólidos. A morte deixa de ser uma inimiga e se torna conselheira. Descobrimos que vida e morte são inseparáveis. Esse é o princípio da eternidade. Isso, Tsokye Dorje descobriu.

5.2.4 O trabalho intelectual do mestre desde o Ponto de Vista da Vacuidade

O próximo nome de Guru Padmasambhava é justamente o seu nome mais conhecido: Padmasambhava. Tradicionalmente, no Tibete, Padmasambhava é conhecido como *Guru Rinpoche* ou *Pema Jungne*, “O Nascido do Lótus”. Mas, por alguma razão de ordem histórica, Padmasambhava tornou-se o nome mais popular para se referir a todos os aspectos de Guru Rinpoche. Mas, em verdade, Padmasambhava é apenas uma das manifestações dessa corporificação que os tibetanos nomeiam como Guru Rinpoche.

De qualquer forma, esse aspecto particular chamado Padmasambhava foi um pândita, um erudito, um intelectual. Em algum momento da vida ele entrou na Universidade de Nalanda e se dedicou às atividades acadêmicas, ao trabalho intelectual. Esse ingresso de Padmasambhava no universo acadêmico é um gesto que os intelectuais da educação precisam levar em consideração, pois está relacionado a um enfoque particular que se expressa em um tipo específico de preconceito.

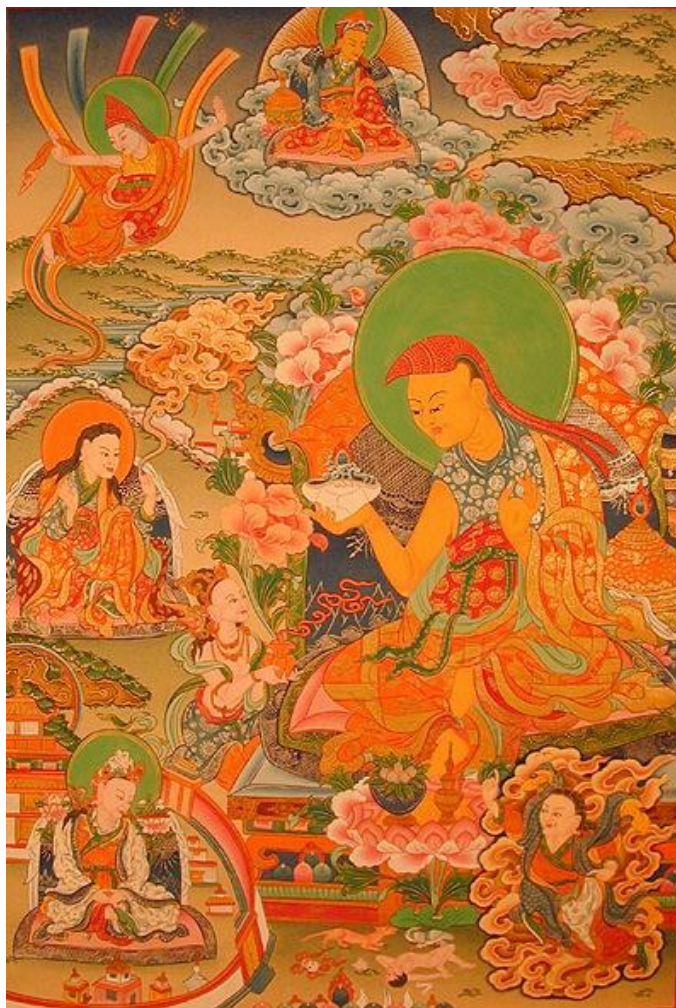
De acordo com este enfoque, a espiritualidade é um caminho ou uma temática incompatível com a atividade intelectual. Na atualidade, não são poucas as pessoas que acreditam que, “por sentarem e meditarem muito, não será preciso ler escrituras ou estudar qualquer coisa. Elas dizem que basta meditar e que tudo virá até elas” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 169). Esse é um enfoque limitado. Pois, além de não considerar a importância do conhecimento e do estudo na prática espiritual não deixa espaço para que os pesquisadores que se dedicam à espiritualidade afiem seu intelecto e aprendam a cuidar do cultivo de sua própria mente desperta, disseminando uma versão tosca da espiritualidade. E,

ainda assim, essa lógica tem norteado grande parte da intelectualidade brasileira ou daqueles que se dedicam à educação espiritual, como se fosse preciso escolher entre o cultivo da inteligência e da espiritualidade.

Para Padmasambhava, como Padmasambhava mesmo, a espiritualidade não se dissocia do trabalho cognitivo. “O estudo e o aprendizado sistemático são algo extremamente importante. É isso que é demonstrado por Padmasambhava em seu aspecto erudito” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 170). A espiritualidade não é contraposta ao estudo.

Porém, o outro lado dessa posição é que o empenho no trabalho intelectual pode também se caracterizar como uma forma sofisticada de embotamento. Muitas vezes, a erudição é confundida com a posse de respostas pré-fabricadas. Uma espécie de onisciência obstruída que transforma o erudito, o intelectual, o professor em um mero detentor de informações, muitas vezes, mais preocupados em defender suas próprias ideias do que em realmente aprender. A atividade intelectual se converte em uma forma doentia de especialização unidimensional e dogmática, uma ideia distorcida do que seria um professor ou um intelectual. Padmasambhava “não é esse tipo de especialista universal, ele não é um superprofessor”. Ele não confunde informação com formação.

Assim, quando Padmasambhava assume a forma de um erudito é para compartilhar a compreensão de que uma das funções mais importantes da formação humana é desenvolver nosso intelecto de modo que possamos nos relacionar de outro modo com a vida que nos atravessa. Nesse contexto, é perceptível a influência do ponto de vista da vacuidade, como operado na Filosofia de Nagarjuna, uma vez que um dos problemas quanto à compreensão intelectual é que, se buscamos e encontramos respostas, conclusões, deduções lógicas, tendemos a ficar com uma opinião inflada de nossa própria compreensão e, conseqüentemente, de nosso próprio eu/ego. É o perigo reservado para aqueles que se aprisionam e se apegam aos seus próprios conhecimentos: tornamo-nos cegos e surdos com relação ao ponto de vista do outro. Tornamo-nos intelectuais endurecidos, ressentidos, encarcerados e incapazes de continuar aprendendo.



Fonte: <http://www.tibetshop.com/pseries01.jpg>

Esse aspecto de Padmasambhava mostra que a função da educação é desenvolver o intelecto como base para o processo formativo, o que supõe “uma atitude que não seja puramente crítica nem puramente devocional” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 169). Apenas desse modo, o estudo será experimentado como um “caminho do meio”, modificando a crença de que “tornar-se realizado no estudo intelectual geralmente significa formar opiniões sólidas” (p. 171). Como sabemos, a formação humana não é uma questão de defender opiniões ou crenças específicas, mas o contato lúcido com uma experiência efetivamente transformadora do nosso modo de ser e agir no mundo. Ao assumir a forma de um erudito, ele indica a importância de um cultivo preciso do intelecto e da cognição a ponto de fazer de nós mesmos o “objeto” de estudo e pesquisa.

[...] Em um processo desse tipo, sua experiência pessoal é trabalhada - é batida, aquecida e martelada como quando trabalhamos com ouro, para usar uma analogia escritural. Ao lidar com a nossa experiência, comemos, mastigamos, e finalmente engolimos e digerimos. Dessa forma, a coisa toda

se torna trabalhável, seu foco não é apenas no estrelato, em como desenvolver sua personalidade no formato de uma pessoa muito erudita - um budologista ou um tibetanologista, ou algo desse tipo (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 172).

Padmasambhava como intelectual chama a atenção para o fato de que não deve haver distinção entre vida e conhecimento, entre sujeito cognoscente e sujeito ético-político. O trabalho intelectual não se separa de uma postura ética. Embora brilhante na argumentação lógica, a filosofia de Nagarjuna expressa também uma forma de prática ou exercício espiritual que almeja uma mudança radical de nossos processos de subjetivação.

Em um eco curioso com as reflexões tardias de Michel Foucault (2006), encontra-se uma compreensão espiritual do papel do intelectual, na qual o pensamento é apreendido como um “conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para se ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 19). Nesse âmbito, o intelecto e o conhecimento funcionam menos como juízes críticos e mais como princípio de ação na práxis formativa que visa ensinar a reaprender a ver o mundo.

O trabalho intelectual, segundo Padmasambhava, não é outro senão aquele que nos prepara para enfrentar as adversidades que a vida nos impõe e transformar as relações que estabelecemos conosco, com os outros e com o mundo, fazendo da experiência do estudo uma formação para a vida, uma forma-de-vida.

5.2.5 A energia da Louca Sabedoria de Dorje Drolo contra o processo de racionalização da Vacuidade

O último aspecto de Padmasambhava que destacamos assumiu o nome de Dorje Drolo, a manifestação potente da louca sabedoria, a expressão da vacuidade como princípio de ação. Esse aspecto de Padmasambhava levanta duas questões. A primeira diz respeito às formas tradicionais de transmissão dos ensinamentos ou de como a energia da Vacuidade é transmitida de mestre a discípulo. A segunda questão diz respeito ao lugar em que o último aspecto de Padmasambhava assumiu uma forma específica: o Tibete.

Ao chegar ao Tibete, Guru Padmasambhava se deparou com uma situação completamente diferente do contexto em que suas manifestações estavam inseridas. Um novo ponto de vista que o força a mudar a sua *forma* de transmitir o ensinamento da Vacuidade como

expresso na filosofia de Nagarjuna. Mudando a forma de transmissão dos ensinamentos, ele também mudou de forma, ou melhor, perdeu a forma humana.

Até aquele momento Padmasambhava estava aprendendo a lidar com os indianos, sobretudo com a cultura política e espiritual representada pelos brâmanes. Uma cultura que, no âmbito educacional, privilegiava a tradição escolástica, de caráter intelectualista. Os brâmanes se orgulhavam de serem os herdeiros dos “supremos arianos, a raça mais inteligente, os mais receptivos aos ensinamentos elevados” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 190), incluindo, nesse caso, o próprio ponto de vista da Vacuidade não por acaso considerado um dos ensinamentos mais sofisticados da filosofia budista.

Mas, em certo ponto de sua jornada formativa-espiritual, Padmasambhava foi convidado a entrar em contato com a cultura tibetana. Os textos dizem que, nesse momento, os filósofos e os mestres espirituais indianos ficaram muito preocupados. Eles sentiram-se quase que ofendidos: como Guru Padmasambhava poderia abandoná-los para levar seus ensinamentos mais elevados para um país tão selvagem como o Tibete?

5.2.5.1 A importância de Padmasambhava para o estabelecimento do Budismo no Tibete

Ao longo de mais de dois mil e quinhentos anos o Budismo assistiu, tanto na Índia quanto em regiões vizinhas, o aparecimento de uma série de mestres filosóficos e espirituais - Nagarjuna, Naropa, Aryadeva e Shantirakshita, para citar apenas alguns dentre os mais conhecidos - que contribuíram para o florescimento das magníficas Universidades indianas como Nalanda. Entretanto, com a expansão do Islamismo, essas Universidades passaram a enfrentar uma série de adversidades (MORA, 2006). O Tibete, por seu turno, encontrava-se geograficamente em meio a esse mar hindo-budista, embora fosse considerada uma região pouco desenvolvida do ponto de vista cultural e filosófico⁷³.

De fato, a primeira difusão do Budismo no Tibete aconteceu por volta do final do século VI quando Songtsengampo, o trigésimo segundo rei tibetano, assumiu o trono, fazendo o país alcançar um lugar de destaque entre as potências da Ásia. Nesse momento, o Tibete exerceu uma forte influência política, econômica, cultural e também religiosa. Songtsengampo era dotado de uma inteligência e uma sensibilidade fora do comum, tendo expandido as fronteiras

⁷³ Na verdade, essa era uma visão extremamente parcial e reducionista da cultura tibetana, cujos primeiros contatos com o Budismo ocorreram muito antes do século VIII. Desde tempo remotos, as regiões periféricas do Tibete serviam de passagem obrigatória para comerciantes, missionários e peregrinos, como a Rota da Seda, uma importante rota comercial que fluía da China para a Índia e da Índia para a China, o que permitia aos tibetanos entrar em contato com as ideias em circulação nas grandes universidades ao longo do Ganges.

do Tibete. O próprio Budismo prosperava em seu território, pois para fortalecer os laços políticos com os países vizinhos, Songtsengampo introduziu o Budismo no Tibete, tendo inclusive se casado com uma esposa nepalesa⁷⁴, chamada Tritsun, e outra chinesa, chamada Wench'eng K'ongjo⁷⁵, ambas devotas e praticantes do Budismo. Além disso, Songtsengampo casou-se, ainda, com uma terceira esposa proveniente do país de Zhang-zhung, um antigo reino localizado a oeste da cordilheira dos Himalaias, considerado o principal centro asiático da religião Bon⁷⁶ e que, durante o reinado de Songtsengampo, devido ao seu matrimônio, foi anexado ao Tibete.

Songtsengampo foi um soberano com fortes tendências diplomáticas. Suas alianças tiveram consequências seminais para a implantação do Budismo no solo tibetano. Além de prestígio político, as esposas de Songtsengampo trouxeram consigo inúmeros textos de escrituras budistas para o Tibete, embora o país ainda não contasse com um sistema formalizado de escrita. Por esse motivo, o Rei enviou seu Ministro Thonmi Sambhota e outras dezesseis pessoas próximas para a Índia a fim de estudar o sânscrito, o que contribuiu para impulsionar os contatos com a literatura e a filosofia budista.

Ao retornarem ao Tibete, os mensageiros criaram as bases para o desenvolvimento da literatura budista no país. A própria tradução dessas escrituras permitiu a elaboração do primeiro alfabeto tibetano, sem considerar a tradução dos “abundantes tratados chinos sobre astrología, geomancia y medicina, y numerosos textos procedentes de la tradición del Bon, escritos en el idioma de Zhang-zhung” (MORA, 2006, p. 16). Esse movimento, contudo, enfrentaria uma forte oposição, sobretudo das classes aristocráticas tibetanas, as quais “consideraban que la nueva religión constituía una amenaza para sus tradiciones y privilegios seculares” (p. 17). Por isso, com o fim do reinado de Sonstsengampo, o Budismo passou por momentos difíceis no Tibete, sofrendo uma série de perseguições. Somente quando o rei Trisong Deutsen assumiu o trono, três gerações depois de Songtsengampo, é que o Budismo voltou a ganhar força, difundindo-se por todo o Tibete.

Trisong Deutsen tinha apenas treze anos quando começou a governar o Tibete, e também enfrentou opositores do Budismo. Ainda assim, o novo Rei não desistiu de divulgar o Budismo

⁷⁴ Tritsun levou até Lhasa escultores e pintores que exerceram uma influência considerável no desenvolvimento posterior da arte, mas também da religião tibetana. Como parte de seu dote cerimonial ela trouxe uma estátua do Buda Aksobhya que vai inspirar a construção dos primeiros templos no país.

⁷⁵ Wench'eng K'ongjo levou consigo à corte de Lhasa uma comitiva composta por eruditos, artistas e monges. Além de uma estátua do Buda Shakyamuni considerada o elemento mais importante do seu dote.

⁷⁶ Tradição religiosa pré-budista oriunda da Ásia central, associada aos cultos autóctones tibetanos que se assemelham muito ao xamanismo siberiano (MORA, 2006)

na região. Com essa motivação, convidou o abade Shantarakshita, um renomado mestre da famosa Universidade de Nalanda, para ensinar aos tibetanos os fundamentos da filosofia e da psicologia budista. Esse contou com a ajuda do tradutor Kawa Paltsek, que traduziu para o tibetano boa parte do *Tripitaka* e muitos *tantras*.

Durante a permanência de Shantarakshita no Tibete, o Rei teve a ideia de construir o primeiro centro tibetano de estudos monásticos. Porém, o projeto não foi bem recebido pela elite política, econômica e religiosa. Segundo os relatos da época, na verdade, a oposição era comandada pelos próprios “espíritos tutelares del país” (MORA, 2006, p. 18), os quais provocaram uma série de desastres naturais que foram atribuídas às atividades do mestre da Universidade de Nalanda. Assim, quanto mais Trisong Deutsen se esforçava para promover o Budismo pelo Tibete, fazendo-a uma religião de estado como outrora tinha feito o imperador indiano Ashoka, uma série de catástrofes começou a assolar o país, bem como alguns templos e o próprio palácio real situado na capital Lhasa. Preocupados, os tibetanos começaram a reagir contra a disseminação do Budismo.

As próprias decisões do Rei eram constantemente contestadas sob a alegação de que contrariavam os desejos das divindades locais. Diante disso, Trisong Deutsen pede que Shatarakshita retorne ao Nepal até que os conflitos diminuam. Após um tempo, o abade foi convidado novamente, mas, antes de aceitar, esse pede ao Rei que convide também o Guru Padmasambhava, caso houvesse a intenção de materializar o projeto de construção do primeiro Templo Budista do Tibete, o Templo de Samye. Do contrário, dizia Shantarakshita, a força da oposição política e espiritual seriam insuperáveis.

Ao convidar Padmasambhava, o Rei se tornaria assim capaz de lidar diretamente com as forças obstrutoras invisíveis representadas pela espiritualidade pré-budista. Seguindo o conselho do abade, o convite foi feito. Uma comitiva de mensageiros carregados de pedras preciosas seguiu para a Índia em busca do grande Guru.

Padmasabhava aceita o convite e viaja para o Tibete, apesar das ressalvas que foram apresentadas pelos professores e mestres indianos irritados com o fato de Padmasabhava se propor a ensinar para indivíduos considerados como não aptos a compreender os sofisticados ensinamentos acerca da vacuidade dos fenômenos⁷⁷.

⁷⁷ Os mestres indianos ficaram tão irritados com a decisão do Guru que enviaram uma comitiva para comunicar ao Rei tibetano que Padmasambhava não era nada do que diziam, e que ele não passava de um charlatão. No máximo, ele seria uma espécie de louco, sem muito juízo, que praticava magia negra simplesmente a quem lhe pagasse mais. Por isso, os tibetanos não deviam acolher Padmasambhava.

Antes de ir para o Tibete, porém, Padmasambhava resolveu fazer um retiro com Shakyadevi e alguns alunos mais próximos em uma caverna no Nepal. Durante o retiro, as crônicas relatam que três espíritos obstrutores se manifestaram e produziram uma seca que durou quase três anos, além de numerosas epidemias. Padmasambhava enviou três mensageiros para a Índia a fim de pedir a seus antigos professores algum ensinamento que fizesse frente a estes obstáculos. Alguns meses depois, os emissários retornam, trazendo consigo certos rituais de uma deidade budista chamada Vajrakilaya⁷⁸.

Ao realizar o ritual de Vajrakilaya como preconizado, os obstáculos foram pacificados. Tendo então atingido a realização de um detentor do conhecimento, Padmasambhava resolve seguir para o Tibete. No meio da viagem, ele encontrou a comitiva enviada pelo Rei Trison Deutsen que imediatamente ofereceu as joias ao Guru. Assim que ele recebeu todo aquele ouro que ofereceram, ele jogou os presentes no espaço, o que fez com que tudo fosse espalhado nas dez direções pelo vento.

Os mensageiros do rei do Tibete ficaram confusos e começaram a dar crédito às mensagens recebidas anteriormente do rei indiano de que, talvez, ele não passasse de um louco que acabava de desperdiçar uma parte da fortuna do seu país. De acordo com uma das versões dessa história, Padmasambhava ao espalhar o ouro pelas dez direções estava, na verdade, reparando uma dívida dos próprios tibetanos com as divindades locais do ar e da terra. De acordo com outra versão, assim que Padmasambhava percebeu a desconfiança dos mensageiros do rei do Tibete, pediu que abrissem suas túnicas e encheu-as, novamente, com ouro que estes lhe haviam entregue (TARTHANG TULKU, 2006).

Mas, enfim, Padmasambhava chegou no Tibete e a situação que encontrou foi exatamente aquela descrita pelos indianos. Isso é realmente muito engraçado. É engraçado porque é algo muito sério para a abordagem que estamos tentando transmitir nesse ponto de nossa argumentação. Os tibetanos, graças a Songtsengampo e Trisong Deutsen, tornaram-se um povo muito poderoso tanto do ponto de vista econômico quando do ponto de vista político. Assim eles viam todos aqueles pânditas e eruditos indianos e outros estrangeiros trazendo todas aquelas filosofias sofisticadas como se fosse algo da ordem do maravilhoso. Como se fosse algo de fato muito importante. Como se aquilo fosse a solução para mudar concretamente suas vidas para melhor.

⁷⁸ Vajrakilaya é uma deidade do panteão budista associada à atividade iluminada dos Budas que, como uma lâmina indestrutível, é capaz de superar, cortar e perfurar os obstáculos que se interpõem no caminho espiritual. De acordo com os rituais da deidade, quando superamos os venenos emocionais da preguiça, do ressentimento, da ignorância, do orgulho, do egoísmo e da raiva, as qualidades e a sabedoria se manifestam sem esforço, superando as limitações que possam impedir o avanço da prática espiritual.

O problema é que, no fundo, eles estavam “cagando” para os filósofos e eruditos indianos. Os tibetanos não acreditavam em “filosofias ou em quaisquer das coisas ardilosas que os pânditas eram capazes de dizer” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 91). Acreditem, “eles não consideravam a inteligência de um pândita como tendo qualquer tipo de qualificação”. Que dirá um pândita que falava da Vacuidade. Na ótica pragmática do povo tibetano, esse tipo de abordagem e de ensinamento era muito risível.

A espiritualidade pré-budista vigente no Tibete era muito sólida, nítida e sã para querer escutar um erudito budista falar de Vazio. A maioria dos tibetanos não acreditava no que os eruditos indianos tinham a dizer filosoficamente sobre a ausência de eu ou coisas parecidas. Para eles, discussões desse tipo não faziam o menor sentido. Essas discussões lógicas eram “apenas coleções de charadas - charadas budistas” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 92). Ainda assim, os eruditos budistas simplesmente ignoravam a reação dos tibetanos. Na sua perspectiva, não fazia sentido ouvir o que os tibetanos estavam pensando e dizendo. Como mestres formados nas grandes Universidades, como Nalanda, eles continuavam replicando o método de abordagem que era praticado nos centros de estudo e prática da Índia, zelosos de sua imagem como acadêmicos, mas surdos ao fato sensível que a abordagem não estava convencendo nem comovendo os tibetanos.

Como dissemos, os tibetanos eram um povo pragmático. Suas preocupações envolviam alimentar os filhos, tirar o leite das vacas, não ficar debatendo se o eu existe ou não. Essa questão, do ponto de vista prático, já estava resolvida para eles: o eu existe, a vida existe, os animais existem, a terra existe e é porque existe que preciso cultivá-la para ter o que comer no final do dia. Essa era sua atividade sagrada: cuidar da terra e alimentar suas famílias. Por essa razão, os indianos consideravam que os tibetanos eram um povo rude, grosseiro, ignorante e desinteressado. Mas estavam enganados.

Sim, os tibetanos eram pragmáticos. Eles tinham uma inteligência muito operativa, muito sensível. Eles não tinham hábitos eruditos como os indianos e os chineses, nem expressavam um senso estético como os japoneses. “Pelo contrário, eram excelentes fazendeiros, excelentes comerciantes, excelentes magos. A tradição Bon do Tibete era muito terrena. Preocupava-se somente com a realidade da vida” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 192). Porque essa realidade da vida, para eles, era viva. A montanha era gente. O lago, os mares, o rio era gente. O ar era gente. No mundo subterrâneo tinha gente. Por todo lado, um mundo de gente. O Tibete pré-budista estava repleto de magia.

[...] A religiosidade tibetana anterior à chegada do budismo era repleta de culto de espíritos, demônios de divindades menores, que continuam sendo cultuados até os dias atuais: o *lha* nos céus, o *nyen* no ar e no alto das montanhas, e o *lu* nos rios e no mundo subterrâneo. As divindades das montanhas eram veneradas pelos clãs e assim esses se consideravam descendentes daqueles, a clamar pela guarda da montanha ou local em questão. E das entidades das montanhas, a mais poderosa era a da montanha de Yarlha Shampo, de onde os antepassados dos *tsempos* desceram ao plano terrestre. Outros espíritos também eram cultuados na religiosidade tibetana, antes do advento do budismo. Havia os espíritos da caça, da guerra e da família, que, se não respeitados, poderiam trazer doenças e morte. Favorecendo-os, a família e o clã poderiam ter um bom destino, saúde e prosperidade (MACEDO, 2018, p. 20-21).

A cultura também contava com uma figura de extrema importância que assumia a função de interlocutor ativo no diálogo trans-específico com os espíritos e as divindades protetoras das regiões, qual seja: o *bon-po*, uma espécie de sacerdote, *médium* ou xamã. Quando o Tibete foi acometido por uma série de calamidades com a chegada do abade da Universidade de Nalanda, foi consultado um *bon-po* que, ao entrar em contato com o mundo dos espíritos, foi capaz de relatar para as pessoas comuns qual era a real situação e o desejo das divindades da terra. Na verdade, todas as vezes que o país era assolado por epidemias e calamidades, os tibetanos recorreriam ao *bon-po* e suas artes mágicas.

Os *bon-po* não apenas se comunicavam com as divindades locais e para satisfazê-las “eram ofertadas comidas ou queimava-se incenso ou ramos de árvores perfumadas” (MACEDO, 2018, p. 21). Alguns deles também possuíam poderes oraculares, predizendo o futuro através de práticas de adivinhação ou permitindo a fala dos espíritos. Desse modo, para os tibetanos, é inconcebível pensar uma ação política ou mesmo pedagógica dissociada das interações profundas entre espíritos humanos e não-humanos. Em sua visão de mundo, política, educação, espiritualidade não se separam de sua cosmologia.

Os tibetanos estão quase sempre envolvidos em alguma “política dos espíritos”, para falar como Nina Lopes (2006) que, no limite, se apresenta como “política cósmica”, por mais estranho que esse tipo de atitude possa parecer para a intelectualidade acadêmica. Na sua compreensão, a existência era uma experiência terrenal. Um exemplo claro desse tipo de abordagem pode ser encontrado nas próprias narrativas míticas que relatam a origem do povo tibetano. Em uma delas, em tempos recuados e imemoriais, quando o mundo ainda estava sendo criado, o Buda da Compaixão, Cherenzig, manifestou-se no Tibete na forma de um macaco mágico, Pha Trelgen Changchup Sempa.

O macaco mágico vivia em uma grande altitude, a gruta do monte Kongpori, na região central do Tibete. Nesta gruta, ele passava a maior parte do tempo em meditação. Até que um

dia sua prática foi interrompida pelo som de um choro de lamentação. Pha Trelgen Changchup Sempa sai da caverna para saber o que estava acontecendo. Assim encontra em uma caverna próxima uma Ogra da Rocha, chamada Ma Drag Srinmo, que, na verdade, era uma encarnação de Tara⁷⁹. Ela estava em cima de uma grande pedra, cantando sua dor e sua solidão. Ao se aproximar, o macaco, tomado por compaixão, pergunta a Ogra: “Por que você está chorando, por que tanto desespero? Haveria alguma forma que pudesse ajudá-la?” Ao que ela respondeu de forma intuitiva: “Case-se comigo. Não aguento mais ficar sozinha. Estou desesperada”. O macaco teve certa dificuldade de entender o motivo daquele desespero. O fato é que assim que o macaco entrou na gruta, ela havia se sentido completamente magnetizada. Era um amor à primeira vista. Ela estava completamente apaixonada por aquele macaco todo peludo. “Eu quero você”, disse a Ogra. “Se você não me quiser, vou me sentir obrigada entrar em união com um demônio rochoso violento. E essa união, como você deve imaginar, vai produzir uma descendência muito destrutiva, que vai causar o aniquilamento de muitos seres. Não permita que isso aconteça”. O macaco pediu um tempo para pensar na situação e resolveu meditar.

Sua hesitação derivava do fato de que ele tinha feito votos de castidade. O macaco voltou para sua gruta perplexo, pois, por um lado, sabia que sua decisão podia evitar a destruição de muitas pessoas, mas, por outro lado, isso custaria o descumprimento dos seus votos. Naquele mesmo dia, Cherenzig apareceu para ele em seu estado meditativo, enchendo-o de compaixão. Imediatamente, ele levantou e decidiu casar-se com a Ogra das Rochas. Naquela mesma noite... vocês sabem... o macaco tirou a Ogra da Pedra, para sua felicidade. Juntos, eles tiveram seis corajosos filhos-macacos da bochecha rosa e bunda vermelha, de quem se diz são os progenitores das seis classes de seres⁸⁰.

Em certo momento, o macaco-pai levou seus filhos para viverem em uma floresta que tinha muitas árvores e frutos. Em certa ocasião, os frutos acabaram e os filhos ficaram famintos. O macaco rezou e pediu a intervenção de Cherenzig que movido por compaixão produziu grãos para que pudessem cultivar e se alimentar. Quando os macacos saciaram a fome, começaram a desenvolver a fala e ficaram muito parecidos com os humanos. Diz-se que as tribos originais do Tibete são descendentes destes seis filhos. E que, talvez por isso, os tibetanos sejam tão compadecidos, fortes e corajosos, pois herdaram os traços e as características de seus antepassados, o macaco mágico, emanção de Cherenzig e a Ogra da Rocha, encarnação de Tara, a protetora veloz e eficaz do povo tibetano.

⁷⁹ O aspecto feminino do Buda.

⁸⁰ Deuses, semideuses, humanos, animais, espíritos famintos e demônios.

Essa história contada de geração em geração, pelos tibetanos, é, de fato, carregada de significados. O primeiro que salta aos olhos diz respeito ao fato de um macaco ser considerado não uma representação de Cherenzig, mas ser o próprio Cherenzig. Um macaco é um Buda: o famoso Buda da Compaixão. Um macaco-Buda ou um Buda-macaco que abandona os votos, ou seja, suas próprias ideias sobre o que é correto e sobre o que não é, e contrai matrimônio com uma Ogra. Desse contato, dessa aliança selvagem entre corpos selvagens surge algo completamente inesperado: o povo tibetano⁸¹.

5.2.5.2 *Padmasambhava como Dorje Drollo Ou de como corporar a Vacuidade*

Pois bem. Quando Padmasambhava chega no Tibete é mais ou menos com esse tipo de paisagem mental que ele se defronta. Um cenário atravessado por crenças pragmáticas e mágicas, mas, ao mesmo tempo, sensível, generosa, compassiva. Ele também estava habituado à paisagem mental, espiritual e cultural indiana, caracterizada por uma tradição de eruditos que inventaram um Budismo intelectualizado. Agora, porém, o ponto de vista era completamente outro. Era praticamente um outro mundo.

Nesse novo espaço, a intelectualidade abstrata fazia pouco sentido. Diante disso, o que fazer? Como traduzir a linguagem conceitual e discursiva das universidades indianas para uma cultura pouco afeita aos exercícios lógicos e epistemológicos? Como transpor as fronteiras culturais, políticas e espirituais sem impulsionar uma atitude de colonização, desqualificação ou subalternização da visão mágica dos tibetanos?

A resposta de Padmasambhava foi usar a filosofia budista da vacuidade para se auto-*trans*-formar e nesse processo de auto-*trans*-formação favorecer o amadurecimento e a formação espiritual do povo tibetano. Ao chegar no Tibete, Padmasambhava percebeu que caso assumisse a postura de “defender” lógica e epistemicamente o pensamento budista, seguindo os procedimentos comuns das universidades indianas, os resultados poderiam ser realmente catastróficos. Pois, mesmo que “vencesse” os debates no plano conceitual, os tibetanos seriam expostos a uma visão teórica da Vacuidade. Além disso, “eliminar” as tradições mágicas e xamânicas profundamente enraizadas nas tradições locais significa entrar em uma contradição profunda com o ponto de vista dos ensinamentos que visa despertar a compaixão a fim de beneficiar todos os seres.

⁸¹ Há aqui toda uma outra ética em relação ao diferente e à diferença. Desde a ótica do Buda-macaco-Cherenzig a diferença não é para ser respeitada, colonizada ou domesticada, mas, literalmente, comida, colocada dentro do seu próprio corpo. A ética, aqui, é, digamos, canibal.

Assim, ao chegar no Tibete e se deparar com o xamanismo tibetano pré-budista, Padmasambhava buscou uma outra alternativa. Ao invés de simplesmente tentar superar a visão de mundos dos tibetanos, ele estiliza os aspectos lógicos e conceituais inerentes à própria filosofia budista de Nagarjuna, subvertendo o que, do ponto de vista do budismo indiano, era o aspecto mais sofisticado dessa abordagem. A preocupação de Padmasambhava passa a ser então como encontrar um estilo direto e sensível de transmissão dos aspectos energéticos e luminosos da experiência da Vacuidade.

De acordo com a tradição, há três estilos de transmitir essa experiência. A primeira é a transmissão oral. Dentro deste primeiro estilo, a energia da Vacuidade é transmitida oralmente, quer dizer, através de conceitos e ideias. Esse é o estilo de transmissão próprio da tradição intelectual do Budismo indiano, o qual faz uso de “palavras, conceitos, imagens, ideias”, ensinando, de forma oral ou escrita, como se esses dispositivos “fossem meios absolutamente perfeitos de transmissão”. O procedimento padrão consiste em “apresentar uma ideia, a refutação [do oposto] daquela ideia e então associar aquela ideia com uma escritura ou ensinamento autêntico que já tenha sido apresentado no passado” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 185). Este estilo, extremamente lógico e apoiado em conceitos sutilmente trabalhados, é, na Pedagogia do Tantra, o estilo mais primitivo de comunicação dos ensinamentos da vacuidade. O que não quer dizer que não tenha validade. Ao contrário, é válido e funciona, sobretudo nos espaços acadêmicos.

Tradicionalmente, aliás, este é o primeiro passo para acessar a energia da Vacuidade. Um método tão importante que os professores da tradição lidam com escrituras e livros como algo realmente sagrado. Por isso, é dito que não se deve andar por cima, sentar ou destratar estas escrituras, *sadhanas* ou livros. A ideia é que, ao destratar os livros, destratam-se as mensagens que eles contêm. Há nas palavras ou nas mensagens impressas uma força e uma energia que deve ser respeitada. O livro, dentro deste primeiro estilo de transmissão da Vacuidade, deve ser considerado como algo vivo.

Entretanto, como dissemos anteriormente, a cultura tibetana não era escolástica ou racionalista. O povo tibetano era um povo mágico e pragmático. Ao entrar em relação com essa diferença, Guru Padmasambhava buscou desdobrar um novo estilo de ensino e de aprendizagem com a finalidade de mover a compreensão dos ensinamentos de Nagarjuna, criando uma outra forma de transmissão da energia da Vacuidade. Seguindo este outro estilo de transmissão ou comunicação da Vacuidade, o professor não fala, na verdade, ele não ensina nada porque, do ponto de vista da lógica ou do conhecimento convencional, o instrumento mediador não são as palavras, as ideias ou os conceitos.

Nesse novo estilo de transmissão o foco é a dimensão simbólica, a dimensão dos sinais e dos signos. Ao invés de ensinar em um nível ordinário, quer dizer, conceitual ou discursivo, o professor cria uma espécie de símbolo. Mas, cuidado, pois mesmo “nesse caso, um símbolo não é algo que quer dizer outra coisa, mas algo que apresenta a qualidade vívida da vida e cria uma mensagem a partir dela” (TRUNGA RINPOCHE, 2015, p. 185). Ou seja, um símbolo, um sinal, nesse caso, pode ser um incidente, um acidente, um acontecimento ou um desafio que a vida nos propõe.

Nesse segundo estilo de transmissão, reconhecemos, como Padmasambhava reconheceu, que cada cultura apresenta os seus próprios desafios, suas próprias energias e, portanto, cabe ao professor encontrar os meios hábeis necessários para tocar, afetar, arrastar aquela cultura, mesmo que aos olhos dos seus pares as atitudes ou a forma de ensinar não seja aquela esperada de um mestre espiritual. Foi exatamente o que fez Guru Padmasambhava ao perceber que o povo tibetano tinha seus próprios desafios, suas próprias maneiras e manias, sua forma própria de lidar com a energia da vida. Mas, diferentemente do que normalmente fazemos, ele não partiu de um esquema ou de uma visão preconcebida sobre como educar os tibetanos. Ele também não se fechou em um julgamento crítico a respeito do modo de vida dos tibetanos. Muito pelo contrário, ele assumiu os desafios da cultura tibetana como se fossem seus e ao fazer isso, entrou em afinidade, em ressonância com a energia cósmica expressa pela cultura tibetana.

Nesse momento, Guru Padmasambhava descobriu que a energia da Vacuidade poderia ser transmitida mesmo sem o uso de conceitos ou ideias, através do símbolo, do incidente, do acidente, do próprio caos. Ao descobrir isso, ele potencializou os processos de transmissão da experiência da Vacuidade, introduzindo um elemento de surpresa, uma espécie de irracionalidade na aprendizagem dos ensinamentos. Ao fazer isso, ele ganhou a confiança dos tibetanos que, em resposta, lhe deram o nome de Guru Dorje Drolu.

Guru Dorje Drolu surge no Tibete. Sua fisionomia era estranhíssima. Ele não se parecia nem com um indiano nem com um tibetano. *Nem, nem.* - *Neti, neti.* Ele era meio indiano e meio tibetano, como diz Trungpa Rinpoche. Além disso, ele se vestia e se comportava como um louco. Segurando um vajra na mão direita e uma *purba* na mão esquerda, chamas flamejantes saíam de seu corpo e ele cavalgava pelas cidades no lombo de uma tigresa grávida. Era realmente uma figura peculiar, esquisita para os padrões das duas culturas que se entrechocavam. Estranho demais. Ele sequer se parecia com uma pessoa humana. Na verdade, nem se sabia se ele era uma pessoa. Sua forma de agir também não fazia sentido nem mesmo para as deidades do xamanismo pré-budista. Ele não se comportava como um guru indiano,

nem como um xamã bon-po do Tibete. O que ele era então? Um meio-humano? Um meio-animal? Um meio-demônio? Ou nada disso?

[...] Ele é de cor azul-escuro, simbolizando a unidade de todas as coisas com compaixão. Ele é inseparável da pacificação e mesmo assim atua em qualquer ação necessária. Ele elimina as necessidades, destrói o que deve ser destruído e cuida de qualquer cuidado. Sua ira, destituída de raiva, é tão feroz quanto se os Três Mundos estivessem em fogo. Sua presença é opressiva. Seus Três Olhos de Sabedoria estão injetados de sangue e olham fixos para todas as direções e irradiam luz, excedendo em brilho o sol e a lua. Sua expressão é irada, e ele morde o lábio inferior. Ele tem uma barba negra triangular, brilhante e torcida em um ponto, emitindo chamas de fogo. Em sua mão direita, levantada para os céus, ele segura um Dorje de nove pontas de metal meteórico, emitindo uma chuva de chamas vermelhas, todas na forma da letra HUM. Assim ele subjuga o orgulho espiritual. Em sua mão esquerda ele segura a Phurba, também de aço meteórico, emitindo uma chuva de chamas na forma de milhares de Mahakalas. A Phurba perfura através do coração da paixão sedutora. Ele veste os três mantos de um Bhiksu, significando a realização da disciplina, meditação e sabedoria. Ele é o Originador e Mestre de todas as atividades do Buddha. Por isso ele usa a Coroa Negra, brilhante de ouro e chamejante com incessante luz, emitindo uma firme corrente de discos de luz de cinco diferentes cores, que são os cinco Buddhas. Ele está sobre uma dakini na forma de uma tigresa grávida, com sua perna direita dobrada e sua perna esquerda entendida na postura Heruka. Mesmo pensando nele se destrói a Montanha de conceituações. Ver sua imagem seca o oceano do dualístico apego. Ele está imerso em chamas, que irradiam o intenso calor da compaixão.



Fonte: <http://thangka-en.sangkyap.net/?eid=95>

Dorje Drolo era, ao mesmo tempo, estranho e estrangeiro. Contudo, quando olhamos para aquela figura encontramos nela algo que nos parece muito familiar. E, de fato, ele é muito

familiar. Muito próximo e ainda assim misterioso. O problema maior é que na impossibilidade de definir ou identificar Dorje Drolo, como ele parece não expressar uma identidade no sentido convencional do termo, nós não temos como reconhecer, quer dizer, não temos como prever ou saber o que ele é capaz de fazer.

Dorje Drolo impede qualquer tentativa de previsão, de captura, de controle acerca de sua ação e dos seus passos. Como então lidar com esse tipo de professor? Um professor ambíguo que pode inclusive tentar destruí-lo em um segundo de distração, mas que, ao mesmo tempo, demonstra ser muito compassivo e muito generoso. É possível sentir a qualidade amorosa poderosa que emana de sua presença quase como uma dinamite. O amor que ele sente pelos tibetanos é tão forte que se confunde com ira. “Você pode imaginar o que é ser atingido por amor e ódio ao mesmo tempo?”, pergunta Chogyam Trungpa Rinpoche. Por isso, Dorje Drolo expressa uma sabedoria extremamente selvagem unida a uma compaixão nada romântica, um amor sem limites sustentado pelas forças selvagens da vida. Uma pura descarga elétrica em forma de qualidade amorosa.

Podemos até tentar convencer Dorje Drolo usando a lógica e a racionalização, adotando uma postura irônica ou cética: “Isso é uma forma ilusória... isso não existe, forma é vazio, vazio é forma”. Mas Dorje Drolo não conhece lógica. Ele monta uma tigresa grávida, o que quer dizer que ele roubou os fundamentos da vida civilizada.

Dorje Drolo expressa uma ruptura com a consciência de si. Ele mesmo animalizou-se, perdeu a forma humana, retroagiu ao tigre, casando-se com uma tigresa. Isso indica que sua presença, como a da própria tigresa grávida, é indomesticável. Sua mensagem é direta: há momentos na vida que a única alternativa possível é abandonar a racionalidade. Pode-se dizer que ele coloca em cena uma perspectiva mágica extremamente potente da experiência energética da Vacuidade: “raios acontecem porque acontecem - sem mais *porquês*, ou *quem*, ou *o quê* envolvido. Flores desabrocham porque isso é assim. Não podemos contestar as flores [...] veio de lá, do céu, mas e daí?! O que você quer inventar em cima disso?” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 68).

É assim que Guru Dorje Drolo começa a nos fazer aprender. Como os tibetanos, ele não tem interesse em lógica, em dialética, em conceitos. Ele muda a forma de aprender, ensinando como podemos perder as nossas formas, inclusive a forma humana, um método potente para entrar em ressonância com as energias da paisagem. Como resultado, ele ensina aos tibetanos que sua “natureza” é vazia, por isso a natureza búdica está também presente nos camponeses, nos comerciantes, nos analfabetos.

Essa é a grande lição de Guru Dorje Drolo: não importa se você é analfabeto, pobre, favelado, se é graduado ou pós-graduado, a energia da Vacuidade está acessível para todos. Dorje drolo diz: “não importa se você tem dificuldade de entendimento, não me importo se você não sabe ler, olhe para mim e você verá a Vacuidade, verá sua natureza Búdica”. E quando Guru Dorje Drolo diz “olhe para mim e você verá a Vacuidade” ele quer dizer, “quando você estiver numa situação de perigo, de dor ou numa situação ameaçadora, não fuja... olhe no olho do furacão... respire... encare... toque o centro de sua própria tristeza... sinta os batimentos de sua própria dor... e deixe que as lágrimas corram pelo seu rosto... porque essa é minha face...”.

Isso é Guru Dorje Drolo. Sua linguagem é, de fato, uma linguagem extraordinária, uma linguagem mágica, porque mostra que a vacuidade não se detém nas palavras e, mesmo quando se detém, sinaliza que “as palavras não se atêm a um único lugar. Pode-se relatá-las sem mesmo que se fale. Pode-se vivê-las sem mesmo que se relate”⁸², porque estão todas encarnadas na convulsão do corpo dançante de Dorje Drolo. A linguagem de Dorje Drolo é não-verbal, ou melhor, é corporal. Seu corpo é o próprio Vazio. Seus olhos estão arregalados mirando o espaço. Seu cabelo solto no ar, chamas saem de seu corpo.

Ao final, ele mesmo se viu completamente apaixonado pelos tibetanos, mas “não exatamente da mesma forma que os missionários se apaixonaram pelos africanos” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 192). Os tibetanos tinham vários deuses, Padmasambhava não tinha nenhum para colocar no lugar daquelas divindades. Onde então fundamentar a grandeza e o poder de convencimento da minha abordagem? A pergunta de Guru Rinpoche ainda nos alcança. Pois, ele não tem “nada para colocar no lugar” de nossos deuses, de nossas crenças, de nossos valores arraigados.

A única alternativa de Dorje Drolo é se meter no meio de todas essas deidades para ver se algo de novo e estranho penetra na vida dos tibetanos. E foi o que ele fez, desprendendo-se de toda estima que tinha com os indianos, isto é, desprendendo-se de todo saber prévio, desprendendo-se de sua própria forma e se misturando com os tibetanos. Uma aliança selvagem com um povo selvagem ao serviço de uma transmissão selvagem. Radicada na coragem de dialogar com um outro ponto de vista a fim de fazer aflorar o im(pre)dizível de toda experiência formativa. Sem esse gesto não teríamos conhecimento do que hoje se apresenta em todo mundo como o “Budismo Vajrayana” que colocou em cena a perspectiva mística e mágica do conceito de Vacuidade.

⁸² Deniz Alcione Nicolay, “Dionísio-Educador, estética do trágico e pedagogia”, 2012.

Aqui, o enfoque de Dorje Drollo em relação à espiritualidade é muito belo. Ele se despiu de todos os pré-conceitos em relação à espiritualidade a fim de estabelecer um vínculo, um laço de amizade com o povo tibetano. Na realidade, a última manifestação de Padmasambhava é uma prova viva de que ele amou muito o Tibete e o seu povo (TRUNGPA RINPOCHE, 2015). E em função desse amor que ele sentia pelos tibetanos, poderíamos até imaginar que ele permaneceria ali, no Tibete. Mas, a parte mais interessante da história é que, depois de um momento, ele vai embora, ele resolve partir. “Parece que há apenas um tempo determinado para cuidar das situações e observá-las. Uma vez que o país foi integrado espiritual e convencionalmente e as pessoas desenvolveram alguma *sanidade*, Padmasambhava deixou o Tibete” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 195). Mesmo a pedido do Rei e seus súditos, mesmo depois de ter construído um Templo da magnitude daquele de *Samye*, Padmasambhava partiu para a terra dos demônios canibais, em um lugar chamado *Zandok Pelri*, a “Gloriosa Montanha Cor de Cobre”. Com esse gesto, Padmasambhava subverteu aquilo que ele mesmo criou, o budismo Vajrayana, introduzindo um cristal no coração da cultura tibetana, o Dzogchen, o “caminho da autoliberação”.

5.3 Quarto Limiar...

1. A procura do Boi



2. O encontrar das pegadas do boi



3. O encontrar do boi



4. A captura do boi



5. O domar do boi



6. A volta para casa no dorso do boi



7. O boi foi esquecido e o pastor permanece



8. O esquecimento completo do boi e do pastor (O círculo vazio)



9. O retorno ao fundamento e à origem



10. O entrar no mercado com mãos abertas



O texto que será tomado como ponto de partida para a exposição da sexta seção desta tese é normalmente traduzido como “O boi e seu pastor. Uma antiga história Zen”. Embora o texto seja do século XII, ele continua sendo bastante utilizado nos círculos do budismo zen e retrata explicitamente, a partir de dez imagens ou estações, o processo de autorrealização espiritual do ser humano. Na verdade, as ilustrações que explicitam esse processo foram diversificadas ao longo do tempo. De acordo com Teixeira (2011), existem pelo menos quatro séries de ilustrações da chamada “caça ao boi”, que apresentam de cinco a dez imagens sobre esse processo de amadurecimento espiritual. Neste limiar, servir-nos-emos das ilustrações de Shizuteru Ueda, pensador da terceira geração da escola de Kyoto e um dos mais proeminentes filósofos contemporâneos do Japão. E não por acaso. Mas precisamente porque em outras séries de ilustrações encontradas no budismo zen, a oitava estação que representava o círculo vazio era o fim de todo o processo de formação humana. Isso se modifica na sequência apresentada por Shizuteru Ueda. E a explicação que se dá, segundo o professor Faustino Teixeira, é

sugestiva. “Concluir o processo com o círculo vazio pode gerar equívocos, no sentido de favorecer um entendimento limitado de todo o processo, como se a vacuidade fosse o estado mais importante e supremo, ou o termo último da disciplina zen”. Com a série apresentada por Shizuteru Ueda, duas outras ilustrações são apresentadas, o que sugere que a perspectiva da Vacuidade não é a meta última de um processo educativo que se queira espiritual, mas uma ferramenta metodológica utilizada para que possamos olhar o mundo a partir de um outro ponto de vista, sem tanta fixidez, mas com mais liberdade.

Como dizíamos, as dez ilustrações expressam as estações que explicam o processo de realização espiritual do ser humano. Para cada estação, o texto traz um breve prefácio, um esclarecimento em forma de poema. No texto em questão, o boi representa o si-mesmo que está sendo procurado, enquanto o pastor simboliza o ser humano em sua busca pelo verdadeiro si-mesmo. Apesar do título do texto ser “o boi e seu pastor”, a figura do boi não aparece em todas as dez ilustrações, mas apenas em quatro, justamente nos momentos iniciais da busca empreendida. Cada estação tem um título que denota “um determinado modo e dimensão da existência a caminho do verdadeiro si-mesmo”. A primeira ilustração, como explicitado mais acima, intitula-se “à procura do boi”; a segunda, “o encontro dos pegadas do boi”; a terceira, “o encontro com o boi”; a quarta, “a captura do boi”; a quinta, “a domesticação do boi”; a sexta, “o retorno à casa no dorso do boi”; a sétima, “o esquecimento do boi e o recolhimento do pastor”; a oitava, “o esquecimento total do boi e do pastor”; a nona, “o retorno ao fundo e à origem”; a décima, “a entrada no mercado com as mãos abertas”.

Uma observação cuidadosa notará que da primeira até a sexta ilustração são mostrados um processo de aproximação e um relacionamento cada vez mais íntimo entre o boi e seu pastor. Até que na sétima ilustração o “tornar-se-Um é alcançado de tal forma que o homem não mais vê o boi como objeto de unificação” (FLORENTINO NETO, 2013, p. 206). Nesse ponto, o si-mesmo, que até então foi representado pelo boi, realiza-se, e por conta dessa realização é suprimido como símbolo do si-mesmo. Mas, a “verdadeira” realização do si-mesmo ainda não acontece, pois permanece a figura do pastor. Há ainda a ideia de alguém que conhece o si-mesmo. Há ainda a ideia sutil de alguém que realizou o si-mesmo. O salto é empreendido na oitava estação que representa um desenho muito estranho: um círculo Vazio no qual absolutamente nada é desenhado, nem pastor nem boi. O círculo Vazio é a realização da própria Vacuidade, o que não quer dizer, como estamos sinalizando desde o início desta Tese, que nada exista. O círculo Vazio deve, ao contrário, libertar-nos da obsessão do pensamento substancializante e do apreender substancializante de si-mesmo (FLORENTINO-NETO, 2013). “Para o budismo, afirma Ueda, no pensamento substancializante reside a origem da

substancialização do homem, a qual é uma raiz oculta do aprisionamento [*Verhaftheit*] do *eu*”⁸³ (PHILIPSON, 2016, p. 248). A oitava estação nos conduz, de uma vez por todas, a um salto no Vazio, “onde não há mais nem pastor que procura nem boi que é procurado, nem homem nem buda, nem dualidade nem unidade” (PHILIPSON, 2016, p. 207). Toda confusão se dispersa. Permanece apenas um estar calmo e sereno. “No poema que acompanha a oitava ilustração, se diz: ‘brilha a lua clara e sopra o vento. Todas as águas de todos os rios desembocam no grande oceano’” (TEIXEIRA, 2011, s/p.). Entramos na “grande morte”, como se diz no zen budismo.

[...] Todas as cobiças do mundo são abandonadas. Ao mesmo tempo, o sentido de santidade esvaziou-se completamente. Não se sintam bem no lugar onde o Buda mora. Passe depressa pelo lugar onde não mora mais nenhum Buda. [...] Em um golpe só, o grande céu se rompe em escombros. Sagrado e mundano desaparecem sem deixar vestígios ⁸⁴.

Isto expressa a oitava estação. E, logo em seguida, uma mudança fundamental, uma completa virada de perspectiva como em “o morra e seja”. O desenho da próxima estação, a nona ilustração, representa uma árvore florescendo na margem de um rio. E *nada* mais. A nona estação é a indicação de que o Vazio da oitava ilustração não se encerra nele mesmo, mas gera afirmação. A nona ilustração é a afirmação de que o Círculo Vazio da oitava ilustração não é um fim em si mesmo, mas um círculo mágico através do qual criamos outro mundo dentro deste mesmo mundo... um portal mágico através do qual atravessamos para outras dimensões. A nona estação é a afirmação de que o Círculo Vazio não é estéril, mas uma espécie de “Esfera”, tal como concebida por Peter Sloterdijk (2016, p. 29), “criações espaciais imunologicamente efetivas para seres extáticos sobre os quais opera o exterior”, tal como uma clausura materna, “uma esfera que acolhe, nutre e anima quem chega” (FREITAS, 2018a, p. 337). Talvez seja exatamente isso que a nona ilustração expresse: Do vazio, alguma coisa nova pode surgir. Porque a Vacuidade está repleta dos mais excelentes atributos, permeando por inteiro todo o samsara e o nirvana. Contrariando o “*Ex nihilo nihil fit*”, a nona estação afirma a possibilidade da criação, da ressurreição, da aparição, da formação a partir do nada. Educar a partir do Nada! Educar a partir do Círculo Vazio... um Círculo Mágico...

Não é à toa que a maioria dos textos de prática do budismo tibetano comecem e terminem com a Vacuidade, o Círculo Vazio. Na Sadana de Tara Vermelha, por exemplo, é dito:

⁸³ Como reconhece Peter Sloterdijk em *Esferas I: Bolhas* (2016, p. 274) “A fixação aos objetos é, ela própria, a matriz lógica da neurose”; causa de todo o sofrimento, segundo a filosofia budista.

⁸⁴ Tradução de Antonio Florentino Neto (2013, p. 208) do texto comentário da oitava ilustração, o círculo vazio.

“o apego às aparências comuns e à minha forma corpórea se desfaz. Do espaço da Vacuidade aparece espontaneamente o estado desperto natural da minha mente como a sílaba raiz TAM, de cor vermelha brilhante”.

Num outro texto-ritual de oferenda, lemos:

“Em um estado de Vacuidade, da sílaba BRUM surge um receptáculo precioso, profundo e vasto, no qual a torna, dotada de cor, aroma, sabor e potência - a abundância de todas as qualidades excelentes - transforma-se em um imenso oceano de néctar”.

No final das sessões de prática, nesses mesmos textos, lemos:

“AH As aparências das deidades da mandala dos meios hábeis dissolvem-se na vastidão da Vacuidade do conhecimento transcendental. Da esfera da Vacuidade, a venerável deusa emerge como manifestação de deidade, mantra e absorção meditativa”.

Como podemos observar em fragmentos de textos utilizados pela pedagogia tântrica budista, a Vacuidade ou o Círculo Vazio do texto “O boi e seu pastor” é uma metodologia usada para que seus alunos dissolvam a fixação confusa que toma as coisas como sendo reais, substanciais. Ao mesmo tempo, é uma estratégia metodológica utilizada para que as aparências comuns possam ser vistas a partir de uma perspectiva completamente nova, o ponto de vista da Vacuidade.

É exatamente isso que expressa a passagem da oitava para a nona ilustração. De um estado de Vacuidade um mundo novo pode surgir. E o comentário que segue a figura da nona estação diz: “as flores florescem como florescem por si mesmas, o rio corre como corre, por si mesmo”... quer dizer, sem porquês. E por teimosia, poderíamos ainda questionar: Por que aqui, repentinamente, uma árvore florescendo na margem de um rio?

[...] Não se trata aqui de uma paisagem exterior, objetificante em torno de nós, visto que nos encontramos a caminho do si-mesmo, mas também não se trata de uma paisagem metafórica como expressão de um estado interior do homem ou da projeção de uma paisagem interior da alma, e sim de uma realidade completamente nova, como uma presentificação do si-mesmo abnegado. Trata-se da ressurreição a partir do nada, da mudança radical da absoluta negação para o grande “sim”. Sim, é isso! Visto que na 8ª estação a cisão sujeito-objeto, em todas as formas, fora deixada para trás do nada, anterior à cisão, assim, na ressurreição a partir do nada, uma árvore em florescência à beira do rio não é outra coisa senão o si-mesmo. Na verdade, não no sentido da identidade da natureza e do homem, mas sim no sentido de que uma árvore

em florescência, tal como floresce, e a abnegação do homem se incorporam de uma forma não objetificante. O florescer da árvore, o flui da água, é aqui, assim como acontece, ao mesmo tempo um jogar da liberdade abnegada do si-mesmo. A natureza, como as flores florescem, como o rio flui, é o primeiro corpo ressuscitado do si-mesmo abnegado, a partir do nada.

No movimento da oitava para a nona estação, diferentemente das estações precedentes em que observáramos um desenvolvimento progressivo, ocorre uma relação de copertença radical ou uma “coincidência absoluta” do vazio com aquilo que tem forma, “na qual, porém, a entonação não se situa na identidade - isto seria novamente uma substancialização equivocada - e sim na perspectiva dupla relacional, que por sua vez relaciona 'morte e ressurreição' em um âmbito existencial” (FLORENTINO NETO, 2013, p. 210). Nesse sentido, a direção da oitava para a nona ilustração está em íntima relação com a direção “oposta” da nona para a oitava estação, de tal forma que, “em uma dupla afirmação invertida, significa 'flores que florescem, ou seja, o nada; o nada, ou seja, flores que florescem” (FLORENTINO NETO, 2013, p. 209). Desse ponto de vista, a afirmação clássica do Sutra da Prajnaparamita “Forma é Vazio; Vazio é Forma” precisa ser compreendida desde uma dupla perspectiva existencial, quero dizer, desde a perspectiva de ver as aparências comuns sem a fixação confusa que nos faz tomá-las como reais/substanciais; ao mesmo tempo em que a outra perspectiva compreende que um estado de vacuidade, sem mediação, flores florescem na margem do rio... sem porquês. Ambas as perspectivas “formam dois lados de um mesmo pedaço de papel que não é espesso. Ambos os lados não são nem dois nem um” (FLORENTINO NETO, 2013, p. 209). Forma e Vazio se copenetraram mutuamente.

O ponto mais alto desse processo formativo de troca perspectiva acontece na “última” e décima estação: o encontro entre pessoas, um encontro que se dá no mundo entre um ancião e um jovem.

[...] O ancião está totalmente “desprovido”, de peito descoberto e com os pés nus, animado por um largo sorriso. Na rica dinâmica de um eu e tu realiza-se o processo do verdadeiro si-mesmo, ressuscitado do nada. O diálogo parte aqui de um profundo silêncio, quebrado apenas pela reverência do inclinar-se mutuamente. Esse inclinar-se é algo mais profundo que uma mera cortesia. Trata-se da “inserção na insondabilidade do entre, onde não existe mais nem eu nem tu. Firma-se, assim, a matriz de um modo novo de ser no mundo, um “modo de ser sereno” (TEIXEIRA, 2011, s/p.).

No comentário que segue a décima estação é feita a seguinte consideração: “amigavelmente vem essa pessoa - o ancião - de uma geração desconhecida (isto é: do Nada

Absoluto). Ele já enterrou profundamente sua essência iluminada. Logo, ele vai para o mercado com uma cabaça cheia de vinho. Logo, ele volta para sua cabana com seu bastão. Como no momento lhe agrada, ele frequenta bares e quiosques de peixe, onde os outros, ao se relacionarem com ele, se despertam para si mesmos”⁸⁵.

A décima estação não deixa margem para dúvida: o verdadeiro si-mesmo, ou melhor, uma pessoa que realmente passou pelo Círculo Vazio e se colocou no ponto de vista da Vacuidade “não habita o chamado 'Nirvana' e sim a tão percorrida estrada do mundo”, responsabilizando-se pelos seus muitos encontros, porque não abandonou o ponto de vista da Vacuidade. De novo, trata-se de uma dupla perspectiva relacional através da qual estar no mundo é estar no Vazio, estar no Vazio é estar na estrada do mundo. Como disse Nagarjuna em “Versos Fundamentais do Caminho do Meio” (25.19; 25.20), “entre samsara e nirvana, não há diferença nenhuma; entre nirvana e samsara, não há diferença nenhuma. Aquele que é o limite do nirvana é também o limite do samsara; não é encontrada qualquer mínima diferença entre os dois”⁸⁶. Quer dizer, esse mundo de todos os dias, o mundo que lutamos, amamos, sofremos, pensamos, é o mundo do Nirvana. Dito de outra maneira, a compreensão da Vacuidade ou a passagem pelo Círculo Vazio não nos leva para um “más allá” do mundo fenomênico. Antes, a passagem pelo círculo vazio nos traz de volta para esse mesmo mundo, mas diferentes, outros de nós mesmos. O que significa dizer que depois da passagem pelo Círculo Vazio, um círculo mágico, não somos mais os mesmos e, por consequência, as relações e os encontros que estabelecemos no mundo também não são mais os mesmos. A maneira que se dá o encontro do ancião com o jovem da história zen, por exemplo, é bem característica. O encontro entre eles é peculiar, singular, *sui generis*. Se esse encontro tivesse acontecido em algum momento existencial que vai da primeira até a sétima ilustração, o tema discutido entre os dois seria muito provavelmente religioso ou meramente intelectual. Mas na décima estação não. Porque na décima estação o ancião não prega, não converte, não ensina, ou melhor, não explica o que é a Vacuidade. Ele simplesmente abre um largo sorriso e o diálogo parte de um profundo silêncio que é quebrado apenas por um inclinar-se em reverência. Uma reverência que não expressa simplesmente cortesia, mas “inserção na insondabilidade do *entre*, onde não existe mais nem eu nem tu” objetificáveis. Firma-se, assim, a matriz de um novo modo de se relacionar no/com o mundo: uma relação *nobjetal*, uma relação que só existe enquanto tal quando tem de ser

⁸⁵ Tradução de Antonio Florentino Neto (2013, p. 210)

⁸⁶ Tradução de Giuseppe Ferraro (2016, p. 65).

presentemente negada ou desobjetivada⁸⁷; uma relação que desmente de uma vez por todas a ilusão de separação e autonomia do sujeito, “uma vez que a lei fundamental da intersubjetividade é o encantamento recíproco entre os seres humanos” (FREITAS, 2018a, p. 335).

O encontro do ancião com o jovem na décima estação expressa a comunidade da vida em comum, “o segundo corpo ressuscitado do si-mesmo abnegado. Eu sou 'eu e você', 'eu e você', isto sou eu” (FLORENTINO NETO, 2013, p. 210). Diante de um outro não-objetificável, não há confronto. “O sujeito se desarma e se dissolve” (SLOTTERDIJK, 2016, p. 265). E a passagem pelo círculo vazio abre a possibilidade de uma existência em comum onde se celebra o simples fato de estar juntos. E nesse estar juntos abre-se a possibilidade da transmissão da Vacuidade.

O ancião não faz uso de palavras (como no primeiro estilo de transmissão) nem de símbolos (como no segundo estilo de transmissão). “Apenas estando ali, por apenas ser o que se é, um sentido de precisão é comunicado. Talvez tome a forma de esperar - por nada. Talvez tome a forma de fingir meditar junto, mas não fazer nada” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 186). Aliás, pode envolver um relacionamento muito casual: discutir o clima ou o sabor do café; falar sobre os vizinhos ou sobre o último retiro; perguntar como o outro está, de onde veio ou se já comeu. Esse é o terceiro estilo de transmissão: a linhagem do pensamento. “A linhagem do pensamento é mais uma presença do que algo acontecendo” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 186). É uma presentificação. Se assim parece ser, a experiência da Vacuidade ou a passagem pelo círculo Vazio da oitava estação “deve ser mais do que apenas a aparição da possibilidade de uma forma emergindo de uma ausência de forma. Ela também deve ser uma epifania”. O que significa dizer, apoiando-se em Gumbrecht, que a Experiência do Vazio deve ser, “junto à aparição de uma possibilidade de forma, a aparição da possibilidade da presença” (2016, p. 64). Quando há “produção de presença” algo acontece com você. Durante aqueles momentos de silêncio e intensidade vividos entre o ancião e o jovem, muita coisa acontece, ou melhor tudo acontece; porque somente a “presença”, o “estar juntos”, o “estar-aqui-perto” transmite o que a palavra, o conceito ou o sentido não conseguem transmitir.

Em suma, a passagem pela experiência da Vacuidade não se conclui na Vacuidade. Ou, para fazer referência à história zen que tomamos como ponto de partida, a passagem pelo círculo vazio da oitava estação não termina no círculo vazio, mas reverbera no mundo real e com intensidade singular, como mostram a nona e a décima estações. “Quando se levanta do 'infinito

⁸⁷ Ver Peter Sloterdijk (2016) “Nobjetos e não-relações”.

aberto' do zazen, retorna-se outro à existência no mundo”⁸⁸. Mas o mundo em que se dá a inserção é agora atravessado por um outro olhar, ou melhor, um outro ponto de vista e, por isso mesmo, um outro modo de ser.

Na seção anterior, tentamos mostrar que Padmasambhava é um pouco como o ancião da décima estação: alguém que passou pelo círculo vazio e, através da sua presença, corporificou a experiência da Vacuidade no mundo. Padmasambhava é um professor nagarjuniano por excelência. Ele representa a forma, o corpo do Vazio. Através dos seus gestos, compreendemos que a passagem pela oitava estação não nos faz abandonar o mundo, muito menos a discussão sobre a formação humana. Muito pelo contrário. Na seção anterior descrevemos alguns gestos ou manifestações de Padmasambhava que expressam a experiência direta da Vacuidade no mundo. Nesta seção, veremos como esses gestos ou como as quatro manifestações que priorizamos nesta tese alteram o modo de problematização de algumas questões que afligem o campo educacional na atualidade, abrindo novos modos de percepção do ato educativo.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Nalanda_in_2010_\(5348036969\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Nalanda_in_2010_(5348036969).jpg)

Ruínas da Universidade de Nalanda, considerada como a Universidade mais antiga do Mundo. Nela viveu o filósofo e professor Nagarjuna.

⁸⁸ Faustino Teixeira, “O boi e seu pastor: passos da auto-realização espiritual”. Em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/501817-o-boi-e-seu-pastor-passos-da-auto-realizacao-espiritual>



Fonte: <https://www.thoughtco.com/naropa-university-admissions-787812>

O instituto Naropa é uma universidade inspirada no budismo fundada em 1974 na América do Norte por Chogyam Trungpa Rinpoche, um dos mais proeminentes mestres budistas dos últimos tempos.

6 PARA (NÃO) ABANDONAR A DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA

6.1 A Vacuidade como potência da Infância ou o *dever-criança* do Mestre: uma lição de Infância de *Pema Gyalpo* para a Educação

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermos-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta? (KOHAN s/d).

Seguindo os rastros dos trabalhos e pesquisas do professor e filósofo Walter Omar Kohan, que no campo da filosofia da educação tem se tornado uma referência sobre o papel formativo da infância, é preciso começar este tópico perguntando-nos pela infância, até o ponto em que estas questões nos permitam problematizar a adultice da nossa educação. De outro modo, colocar a infância em questão exige que o pensamento se dobre sobre a educação para problematizarmos “em que medida as teorias educativas e os educadores são capazes de um gesto que ultrapasse a mera transmissão dos saberes e dos conteúdos, incorporando as experiências efetivas das crianças” (OLIVEIRA, 2017, p. 20-21).

Seguindo ainda o professor Walter Kohan, é possível constatar que, no pensamento filosófico educacional ocidental, há uma forma dominante de responder às questões colocadas no início deste tópico. De acordo com essa forma dominante, “educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais”. Nesse contexto, a intervenção educacional desempenharia um papel fundamental.

[...] Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobretudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores. para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar (KOHAN, 2003, p. 12).

O que está implícito nesta ideia é que a natureza das crianças não está dada de uma vez por todas, mas inacabada, incompleta, devendo ser constituída ao longo do tempo por meio de

certa educação que a transformará de geração em geração. “A compreensão de infância que se desprende dessas ideias é nítida: uma ‘etapa da vida, a primeira, o começo’, mas que só adquire sentido em ‘sua projeção no tempo’” (OLIVEIRA, 2017, p. 21). Os diálogos de Platão talvez sejam a forma mais primária e paradigmática dessa forma de pensar a infância como a etapa primeira da vida humana (KOHAN, 2003), uma temporalidade linear e contínua que culminará com a fase adulta, etapa em que o ser humano, de acordo com a psicologia do desenvolvimento, atinge o seu mais alto grau de maturidade e estabilidade.

Em suma, por razões de ordem histórica, social, política e mesmo econômica, no campo filosófico-educacional ainda predomina a imagem da infância “pensada enquanto um estado de incompletude, sendo relacionada a uma temporalidade cronológica” (OLIVEIRA, 2017, p. 18). Estamos acostumados a associar infância com os primeiros anos de vida humana. E esta associação se fortalece sobretudo no campo educacional e mais especificamente no campo da psicologia da educação. Na verdade, as ciências humanas, de um modo geral, têm muita relação com esse hábito. “Pensamos a vida humana atravessando estágios, etapas, fases de desenvolvimento. Aparecemos ante nós mesmos como seres de ascensão. E a infância seria o primeiro degrau” (KOHAN, 2003, p. 115).

O problema é que essa forma dominante de pensar a infância cristalizou uma compreensão das crianças como seres caracterizados pela incompletude e pela falta. Transposta para o terreno da espiritualidade ou do despertar espiritual, essa visão cria a imagem do praticante espiritual como um sábio idoso de barba branca, uma espécie de “velho pai capaz de nos dar bons conselhos sobre como lidar com os problemas da vida ou uma velha avó que conhece todas as receitas e simpatias” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 36).

Convencionalmente, devido a esta ideia malfeita que perfilamos sobre a infância no campo educacional ocidental, temos uma tendência a construir uma visão muito séria da iluminação ou uma imagem adulta da espiritualidade. A ideia do despertar, ou mesmo a imagem que fazemos da espiritualidade, é a de algo ou alguém muito sério, maduro, experiente. Uma imagem associada a pessoas que deram “um jeito de ficarem completamente adultas e respeitáveis, de nos tornarmos psicologicamente sensatos, por assim dizer” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 36).

Essa é uma das fantasias que alimentamos a respeito da espiritualidade: uma experiência ou uma prática realizada por pessoas que são sérias, maduras, adultas e, portanto, dignas de respeito. Em uma direção oposta, a Pedagogia Tântrica tem uma noção diferente do despertar e do que significa o estado iluminado que está intimamente relacionada à infância. De acordo com a Pedagogia Tântrica, o estado desperto tem uma qualidade infantil, jovial e livre. Essa

qualidade é expressa pelo nascimento de Guru Rinpoche como *Pema Gyalpo*, uma criança louca nascida do lótus.

O nascimento de Pema Gyalpo no Lótus representa, aqui, duas coisas. Primeiro, um corte com o “adultocentrismo”, perspectiva analítica que não só estuda as crianças a partir do ponto de vista adulto, como contribuiu em grande medida para a construção da imagem social da criança segundo o princípio da “negatividade”⁸⁹. Em contraposição a esta perspectiva, e essa é a segunda coisa, o nascimento de *Pema Gyalpo* coloca em evidência o que Sarmiento (2008, 2009) a partir dos estudos da “Sociologia da Infância” chama de *culturas da infância*, expressão utilizada para indicar que as crianças não são apenas fruidores, mas também produtores culturais, criadores de mundos.

[...] As culturas da infância (Corsaro, 1997, 2003; Delalande, 2001; Sarmiento, 2004) exprimem os modos diferenciados através dos quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua acção no espaço público e privado. As culturas da infância são geradas nas interacções de pares e no contacto com os adultos. [...] No entanto, as culturas da infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas; tão pouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas. A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças [...] simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência face aos outros e a circularidade temporal (SARMENTO, 2008).

Ao colocar em evidência as *culturas da Infância*, o nascimento de Pema Gyalpo no Lótus vem enfatizar, portanto, “a capacidade das crianças de construir modos próprios de significação do mundo, assinalando o lugar singular da infância nos processos de produção cultural” (OLIVEIRA, 2017, p. 19-20). E não apenas nesses processos, como nos processos de despertar espiritual. De outra maneira, o *modo de ser Pema Gyalpo* no mundo, ao mesmo tempo em que rexiste ao processo de domesticação-docilização-disciplinamento do imaginário infantil pela educação, é um modo de ser infantil que procura afirmar outros conceitos e outros lugares para a infância nos terrenos da espiritualidade e da filosofia educacional contemporânea. Com o nascimento de *Pema Gyalpo*, a Vacuidade se expressa como Potência Infantil e incita-nos a estranhar as formas e os discursos historicamente determinados que nos fazem acreditar numa

⁸⁹ Conceito que diz respeito, segundo Sarmiento (2008, 2009), “ao processo social de negação de determinadas características ou condições de um grupo, categoria ou aspecto da sociedade; as crianças foram pensadas e reguladas, a partir da modernidade, tomando por base um conjunto de interdições e de prescrições que sucessivamente negam acções, capacidades ou poderes às crianças, com base na suposta incompetência das crianças: a criança é o que *não* vota, *nem* pode ser eleito; o que *não* sabe e por isso tem de estudar; *não* é responsável e por isso é *inimputável*; *não* se pode casar; *não* paga impostos; *não* trabalha; *não* frequenta espaços onde se vendem bebidas alcoólicas; *não* participa em negócios, etc.”.

suposta “natureza infantil”, abrindo com isso a possibilidade de um outro começo, ou melhor, um outro nascimento para a infância na Educação.

6.1.1 O nascimento de *Pema Gyalpo* no Lótus Ou o *devir-criança* do Mestre

Na medida em que, por razões de ordem histórica, fomos impelidos a não só abandonar, mas rapidamente esquecer a infância, o enfoque que normalmente incorporamos quanto à espiritualidade é o de encontrar algum mestre ou alguma experiência que nos conduza à nossa “adultice” espiritual. Ao invés de nos voltarmos para a qualidade infantil da formação humana, estamos repetidamente enganando-nos ao tentar encontrar um jeito de nos tornarmos completamente adultos, maduros, professores psicologicamente sensatos e respeitáveis, por assim dizer. Mas a pedagogia tântrica segue numa direção diametralmente oposta. Para este tipo de pedagogia, a educação (senão aquilo que) pode tornar possível a conexão com a experiência da infância. E a infância, para a pedagogia tântrica, está ligada ao nascimento do estado desperto da mente representado pelo nascimento de Padmasambhava.

Com este nascimento, “o estado desperto da mente tem uma qualidade matinal, de aurora - é fresco e radiante, completamente desperto” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 36-37). Quer dizer, o estado desperto da mente não é retratado como velho, adulto, maduro, mas como uma criança de oito anos de idade. Essa é a qualidade do nascimento de Padmasambhava como *Pema Gyalpo*, alguém capaz de cranceirar a espiritualidade e, por isso mesmo, descobrir que o processo formativo “possui um frescor que se contrasta com a monotonia de seguir um programa de práticas sucessivas” (p. 37). Assim, a pedagogia tântrica está muito distante de uma educação “que 'prepara as crianças para o futuro' ou 'para o mercado de trabalho' ou 'para a democracia' ou para qualquer outra coisa que não seja a própria infância” (KOHAN, 2003, p. 247). Infância aqui quer dizer: o nascimento de Padmasambhava, o porvir, o devir, flor de lótus que se abre ao mundo manifestando a possibilidade do impossível, do milagre, das coisas inimagináveis.

Padmasambhava nasceu numa flor de lótus, num meio de um lago no Afeganistão, com a aparência de uma criança de oito anos de idade, recebendo o nome de *Pema Gyalpo*. O fato de alguém nascer numa flor de lótus no meio de um lago está além da capacidade da mente racional comum adulta. Mas, para a pedagogia tântrica, a infância é exatamente o que nos permite levar a sério a novidade deste nascimento. Com o nascimento de Padmasambhava sobre o lótus “lemos que com cada nascimento pode acontecer algo único, indeterminado, revolucionário” (KOHAN, 2003, p. 251). Para continuar falando como o professor Walter Omar

Kohan, assim percebida, a infância torna-se o “reino do 'como se', do 'faz de conta', do 'e se as coisas fossem de outro modo...?'”, do caráter único e ao mesmo tempo múltiplo de todo nascimento. E o nascimento de Padmasambhava, como vimos, foi um nascimento singular, único, *sui generis*... um nascimento numa flor de lótus, indicando que o nascer não deve ser restrito apenas ao acontecimento biológico do parto.

[...] uma criança não deixa de nos ter nascido. o nascer não é apenas o fato biológico do parto, mas sob a cobertura e a descoberta deste fato, o acontecimento de uma possível alteração radical no curso que empurra as coisas a repetir o mesmo. A infância é o nome desta faculdade, tanto mais quanto aporta, no mundo do que é, o espasmo do que, por um instante, não é ainda nada. Do que já é, mas ainda sem ser *algo*. Digo esse nascimento incessante porque marca o ritmo de uma “supervivência” recorrente, sem metro (sem medida) (LYOTARD, 1996, p. 72 apud KOHAN, 2003, p. 51-52).

De contínuo nascer, o nascimento de Padmasambhava no lótus é a possibilidade de quebrar o mais do mesmo que nos conduz a um mundo sem nascimento. Seu nascimento “simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecido” (KOHAN, 2003, p. 252). Assim, seu nascimento não concebe apenas um ser vivo, mas a forma que ele nasceu engendra a possibilidade de nascer de todos os seres, os já nascidos e os que estão por nascer, porque ele nasceu sobre uma flor de lótus.

O flor de lótus é um símbolo especial para a pedagogia tântrica. O lótus se enraíza na lama, no lodo e nasce sobre a água. É preciso ter lama para o lótus germinar. Nós não conseguimos germinar flores de lótus sobre granito. Com exceção da criança de Manoel de Barros: “o menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor” (BARROS, 2017). Mas, para nossa adultice, “Sem lama não há lótus” (THICH NHAT HANH, 2017). E nós sabemos que “a lama não cheira muito bem”. Quanto às flores de lótus... não posso assegurar qual o cheiro de uma flor de lótus, mas Thich Nhat Hanh (2017, p. 14), que tem em cada um dos seus centros de prática de Plum Village ao redor do mundo, uma lagoa de lótus, assegura que “as flores de lótus são muito perfumadas”. Para o monge vietnamita e mestre Zen, o lótus não é perturbado, nem maculado pelo mau cheiro ou pela “sujeira” da lama. Porque o lótus é filho da lama, como os homens caranguejos da introdução desta Tese. E Padmasambhava é filho do lótus. O lótus é como uma espécie de incubadora, clausura, esfera ou ventre materno que acolhe, anima, protege e alimenta Padmasambhava com seu “leite de lama”. É importante dizer que “o vocábulo lama não é terra nem é água. A palavra está num entre-lugar de um idioma salobro” (LIMA, s/d). A lama nem é isso nem aquilo. É isso e aquilo, terra e água. O que indica que o ser de

Padmasambhava, do mesmo modo que o leite de lama que o alimentou, é uma coisa híbrida, nem corpo, nem mente, mas um corpo-mente infantil que superou o raciocínio do tipo ou isso ou aquilo e resolveu ensaiar a produtividade de algo que possa ser, ao mesmo tempo, isso e aquilo” (LOURO, 2007). Como o menino que carregava água na peneira, de Manoel de Barros, que, “no escrever [...] viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo” (BARROS, 2017).

O fato é que a lama cria a flor de lótus. E o lótus sustenta e cria a infância de Pema Gyalpo, um novo tipo de criança, habitada e habitante da terra e da água, meio homem e meio vegetal, porque nascido, sustentado e alimentado desde a tenra infância com “leite de lama” de uma flor de lótus. Diferentemente, portanto, dos *mangueboys* que tinham o objetivo de injetar um pouco de energia na lama (“metáfora apropriada para se pensar a lama como ponte entre a cidade e o mangue” (LIMA, s/d), no caso da flor de lótus, é a lama quem fornece energia para que do vegetal (que logo somos) uma criança possa nascer. Pode parecer impossível, mas este é o poder do lótus (PADMA SAMTEN, 2006). Não se trata de uma percepção idealizada do nascimento de crianças. Não se trata de uma percepção idealizada da infância. Se me permitem fazer uma comparação, o lodo de onde nasce o lótus é como a lama dos nossos mangues. E Padmasambhava é como os caranguejos que faz do mangue uma terra pura. O caranguejo vive na e da lama. E “a lama misturada com urina, excremento e outros resíduos que a maré carrega, quando ainda não é caranguejo vai ser”⁹⁰. Peço licença para alterar leve e infantilmente as palavras de Josué de Castro: Padmasambhava nasce do lótus que, por sua vez, nasce da lama. O que nos permite dizer que Padmasambhava vive e cresce se alimentando do leite de lama, engordando com as porcarias dela, fabricando com o leite de lama a carne (branca?) de seu corpo. O que a sociedade rejeita como detrito, volta para a lama do mangue para alimentar o corpo brincalhão de Padmasambhava criança e fabricar a matéria-prima de sua peraltagem.

“A experiência que acontece em nosso cotidiano é como a lama que cerca as raízes de um lótus no fundo de um lago. Há desejo, paixão, agressão, neuroses de todos os tipos. Ainda assim, de todas essas coisas, sempre surge algo refrescante” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 127): nasce a nossa qualidade infantil, potente, completamente jovem, curiosa, destemida, esticando as mãos para abraçar o mundo e colocá-lo na boca, dentro de seu próprio corpo.

⁹⁰ Alexandra S. de Freitas “Traficantes de Dons: Devir mangue 3.0” (2015, p. 10).

6.1.2 Algumas Lições de Infância de Pema Gyalpo para a educação

O nascimento de Padmasambhava no Lótus e a Infância que é *Pema Gyalpo* guardam algumas lições importantes para a educação. Sua forma de ser como *Pema Gyalpo* tem implicações decisivas para pensarmos outramente, com uma mente infantil, mas não infantilizada, a educação filosófica da infância e, quiçá, a própria filosofia da educação.

Uma das primeiras lições que o nascimento de Pema Gyalpo no lótus no ensina, portanto, é que mesmo os signos de negatividade que historicamente atravessaram a construção social da infância podem servir de alimento para um vegetal capaz de fazer nascer uma infância. Essa é a magia da flor de lótus: dar nascimento positivo à infância. Do “negativo” fazer nascer uma infância, “a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não-previsto, não-nomeado, não-existente” (KOHAN, 2003, p. 252). Do princípio de negatividade que se configurou como marca da infância ou diante das dificuldades e mazelas do mundo, a inteligência da flor de lótus não desanima, nem se amargura, muito menos se desespera. Muito pelo contrário. “Em vez de surgirem coisas negativas do negativo, surgem coisas positivas do negativo, espantosamente” (PADMA SAMTEN, 2006, p. 42). As mazelas do mundo não amedrontam o nascimento de Padmasambhava na flor de lótus, mas alimentam seu nascimento. O que significa que há uma qualidade de destemor no nascimento de Padmasambhava: “não considerar o mundo como um inimigo, não sentir que o mundo vai nos atacar se não tomarmos conta de nós mesmos” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 128). Ao invés disso, “há um tremendo deleite em explorar o fio da lâmina, como uma criança que por acaso pega uma faca afiada coberta de mel” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 128). Essa curiosidade “natural” é a qualidade infantil de Padmasambhava como *Pema Gyalpo*. O mundo não o assusta. Antes disso, ele se sente irresistivelmente atraído pelo mundo. O mundo o faz ter vontade de explorar e aprender. Mas nesse tipo de aprendizado infantil, não acumulamos informações para poder utilizá-las no futuro, de modo a ingressar no mercado de trabalho. “Aprendemos as coisas porque são gostosas de aprender”. As coisas vistas são gostosas, para serem comidas. É por esse motivo “que os nenezinhos têm esse estranho costume de botar na boca tudo o que veem, dizendo que tudo é gostoso, tudo é para ser comido, tudo é para ser colocado dentro do corpo (ALVES, 2012, p. 12-13). Pablo Neruda devia ter essa mesma qualidade infantil de *Pema Gyalpo*, ele queria comer as montanhas e beber os mares. Aprender, nesse caso, portanto, não tem a ver com acumular informações. Mas absorver o que está disposto no mundo, se relacionar com que acontece ao nosso redor. Aprender é brincar com as coisas. Pema Gyalpo é como uma criança brincando. Como uma criança, ele descobre

brinquedos por toda parte; “não são brinquedos educacionais, apenas coisas que estão por aí” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 129).

Uma outra lição importante do nascimento de Padmasambhava no lótus para a educação é que Padmasambhava nasceu de um lótus sem pais biológicos por não precisar ser educado. Ou melhor, o nascimento no lótus é a indicação de que a criança louca que é Padmasambhava não precisa de alguém que a ensine como se tornar um adulto responsável. Isso serve também para a educação. “De modo geral, nos discursos pedagógicos se percebe a criança nos termos de um *mancipium*, alguém que é levado pela mão” (KOHAN, 2003, p. 237), como se a criança não pertencesse a ela mesma, mas a um outro, o *manceps*, aquele que toma algo ou alguém em sua mão. Isso se verifica, ainda, e sobretudo, nos discursos da emancipação. Para esses discursos, “a infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo” (KOHAN, 2003, p. 237). Para Kohan “a educação ilustrada pensou a emancipação como algo externo, como algo que se dá, como uma passagem da menoridade, da ausência de razão, à maioridade, à adulez, à presença da razão” (2003, p. 248). Num sentido moderno, emancipar-se é, portanto, rejeitar, desertar, retirar-se da infância. Com o nascimento no Lótus, sem a presença dos pais biológicos, Padmasambhava permite-nos pensar diferentemente não apenas a emancipação, mas o próprio sentido de infância. Nascer sobre um lótus sem a presença de um *manceps* é a indicação de que “ninguém emancipa ninguém”. Só é possível emancipar-se, liberar-se, tornar-se livre” (KOHAN, 2003, p. 248). Daí o nascimento no lótus. “Padmasambhava nasceu de um lótus sem os pais, por não precisar ser educado”. Ou melhor, Padmasambhava nasceu sobre um lótus sem os pais para dizer que uma educação verdadeiramente emancipatória não é uma educação que emancipa, “mas uma educação que permite emanciparmo-nos. Um professor emancipador não é aquele que liberta os seus alunos, mas aquele que trabalha na sua própria emancipação e contribui para que os outros possam fazer seu próprio trabalho emancipatório” (KOHAN, 2003, p. 248). Aqui, o caso da infância de *Pema Gyalpo* é exemplar, na medida em que emancipa a própria infância de uma imagem limitada e limitante que nos faz encará-la como uma falta, uma carência do ser humano. Antes disso, *Pema Gyalpo* é uma condição, um modo de ser. Ao emancipar a própria infância de uma imagem negativa de si mesma, indo ao encontro de sua própria infância, a lição de Pema Gyalpo é que “não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem um *sôma* infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar” (KOHAN, 2003, p. 245). Rememorar esse *sôma* infantil para redescobrirmo-nos como seres de linguagem, de história e de experiência e, por isso mesmo de Infância, é a tarefa do pensamento (AGAMBEN, 2014).

Nesse sentido, “se há algo a se preparar por meio da educação, é a não deixar a infância, a experiência. Prepararmo-nos para recuperá-las, se as perdemos” (KOHAN, 2003, p. 248). Eis uma educação que, como política do pensamento infantil, “aposta pela igualdade e pela diferença, pela não-hierarquia, pela não-representatividade em qualquer nível em que se manifeste” (KOHAN, 2003, p. 250). Uma tal educação permite-nos recuperar a dignidade da infância para que possamos vivê-la como história sempre nascente, devir, possibilidade, sim, de pensar; pensar o que ainda não se pensou; ser o que ainda não fomos; em suma, nascer de novo, começar de novo. Isso é a infância: capacidade de estabelecer um novo começo para a educação... um novo começo para a vida. Se essa infância se perdeu, cabe à educação inventar essa infância ou recuperar as suas memórias inventadas, como o fez Manuel de Barros, para não deixar que suas crianças morressem: “No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um rio inventado. Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados. Eu não morri porque o rio era inventado” (BARROS, 2017). Nesse sentido, eu sou obrigado a concordar com J.P.: “é melhor inventar do que dizer a verdade”⁹¹ porque como diz Manoel de Barros “tudo o que não invento é falso”⁹².

[...] Parece fala de criança, primeira memória inventada, primeiro invento da memória, primeiro novo início. Estamos acostumados a pensar a verdade do lado da ciência, do lado da demonstração, da prova, da regra, da lei, do estatuto, da argumentação, da aquiescência, da conformidade, da proposição, da concordância entre o discurso e a realidade. Aqui, ao contrário, a invenção é a produtora e condição de possibilidade da verdade. A sentença significa, então, que não há nada verdadeiro que não seja inventado, ou que só pode existir a verdade quando há invenção. O que não significa que toda invenção seja verdadeira, mas significa, diferentemente, que sem invenção não há verdade. A invenção - e não outra coisa - é condição da verdade (KOHAN, s/d).

Assim, foi o nascimento de Padmasambhava como *Pema gyalpo*, uma infância inventada pela pedagogia tântrica. O desafio da nossa pedagogia é ainda maior, mas não menos urgente: inventar uma infância “quando se tem de pagar o preço da ausência de camadas protetoras, isto é, quando explodem os círculos mágicos, as bolhas de sabão sopradas pelos olhos extasiados da criança” (FREITAS, 2018a, p. 321). Por isso, é importante estarmos atentos às lições de Infância de Pema Gyalpo, pois necessitaremos de outra educação e de um outro

⁹¹ Aluno do Centro Infantil Jardim de Lótus do Núcleo Educacional Irmãos menores de Francisco de Assis (Neimfa).

⁹² Epígrafe de “memórias inventadas”

educador se quisermos pensar a infância numa época em que temos que pagar o preço da ausência de camadas protetoras (SLOTERDIJK, 2016).

Como diz o professor Alexandre Freitas num artigo muito bonito intitulado *O círculo mágico e a arte de deixar-se repetir na infância: exercitação e aprendizagem nas esferas*: “nas últimas décadas, muito se tem falado na necessidade de criar espaços para que a experiência infantil aconteça. Talvez, o problema efetivo seja habitar o espaço que a infância, ela mesma, carrega e projeta na imanência de si mesma” (2018, p. 336). E para habitar esse espaço é preciso colocar nossa criança em jogo. E essa é uma das últimas lições de *Pema Gyalpo* para a educação: “ninguém pode se afirmar como mestre, se sua própria infância, sua própria potência e exposição não são postas em jogo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 39). De outro modo, para que o educador chegue ao gesto justo é preciso, ele mesmo, caminhar. Para falar como Deleuze, é preciso ele mesmo tornar-se criança no ato de ensinar, ir em direção à infância do mundo, quero dizer, *devir-criança* (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Devir-criança não significa que devamos imitar uma criança. Porque devir não é imitar, nem ser reduzido a uma criança, quero dizer, retroceder à nossa infância cronológica, infantilizar-se, voltar ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo. Devir “é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica” (KOHAN, s/d), mas com geografia e intensidades próprias, como o encontro entre a terra e a água que produz a lama como entre-lugar de um idioma salobro. Lama que produz o lótus. Lótus que nutriu, animou e fez nascer Padmasambhava. Quer dizer, “um devir é algo 'sempre contemporâneo', criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo”, um lótus que se abre e o nascimento de uma criança.

[...] O devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança - o artigo indefinido não marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não particular nem universal - como expressão minoritária do ser humano, paralela a outros devires (devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível, Deleuze; Guattari, 1997a, p. 11 ss.) e em oposição ao modelo e à forma Homem dominante. O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa (KOHAN, 2004, s/p).

O problema é que quando um adulto se encontra com uma criança, o fantasma daquela forma dominante de pensar a infância na educação retorna e de forma cada vez mais sombria: insistimos em “não ver a criança pelo que ela é, senão pelo que poderia chegar a ser”; e o jogo menos divertido: “o que vai ser quando crescer?” (SKLIAR, 2018, p. 252).

Foi também nesse nível e a partir dessa lógica que aconteceu o encontro de Padmasambhava com o Rei de Uddyana, Indrabhuti. Indrabhuti se encontrou com a criança Padmasambhava e fez dele um príncipe. Além disso, arranhou um casamento para Padmasambhava com a filha de um rei vizinho, de forma que tivesse uma amiguinha. Os planos do Rei de Uddyana para Padmasambhava não eram tão diferentes de Sudhodana para Sidarta Gautama: criar as condições facilitadoras para que seu filho assumisse, no futuro, o trono real. Mas, e isso é importante que se deixe completamente claro, “o fato de Padmasambhava se tornar um príncipe não era sua 'viagem', mas a 'viagem' do rei Indrabhuti” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 130), seu pai adotivo. “Era a versão que Indrabhuti fazia de Padmasambhava que achava que este tinha que receber comida e roupas e a companhia de mulheres” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 130). Não da mesma forma, mas com o mesmo propósito que o Buda Shakyamuni, Padmasambhava acabou com toda aquela “viagem” ao dançar no telhado do palácio segurando um tridente e um vajra. Dançou, e por ser uma criança muito brincalhona e travessa, como que por acidente, deixou cair o cetro e o vajra de suas mãos. Sua travessura terminou matando a esposa e o filho de um ministro que passavam por ali no momento em que ele dançava. Nós já sabemos o que aconteceu depois disso: Padmasambhava foi expulso do palácio, obrigado a viver no cemitério. No próximo tópico exploraremos as implicações educacionais desse exílio. Por ora, o que nos interessa é que a peraltagem de Pema Gyalpo também tem implicações importantes para a educação. E esta é a última lição de Infância de *Pema Gyalpo* para a educação: a educação se especializou em elaborar uma pedagogia *para* ou *sobre* a infância, transformando a infância na matéria-prima das utopias e sonhos políticos dos filósofos e educadores. Mas essa nunca foi a “viagem” da Infância. Mas, a “viagem” da educação, dos pais, dos gestores da educação, dos adultos em relação à infância que insistem em perguntar o que as crianças vão ser quando crescer, como se já não fossem. Nesse sentido, a peraltagem de *Pema Gyalpo* no telhado do palácio é uma aposta política “pelo não-conformismo, pela perspectiva de um vir a ser de outra maneira que não pode ser antecipado nem previsto. É a aceitação de uma política que se recusa a aceitar o que é, mas não postula um deve ser” (KOHAN, 2003, p. 250).



Com sua brincadeira, *Pema Gyalpo* sinaliza para a educação que a infância não é outra coisa senão que “a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é 'apenas' um exercício imanente de forças” (KOHAN, 2003, p. 252), uma potência, um círculo vazio, uma bolha de sabão soprada para o céu, “tudo aquilo que nos impele para frente no espaço de possibilidades contido em um círculo de amor” (FREITAS, 2018, p. 335), isso é também a infância.

6.2 *Vajradhara*⁹³ e os aspectos trágicos da Formação da Humana Ou sobre como o educador lida com os chamados *fenômenos instáveis* da educação

Toda vida está posta entre dois parênteses: nascimento e morte.

Karl Jaspers (1965, p. 127)

Pois bem! Com o nascimento de Padmasambhava como *Pema Gyalpo*, esperamos ter deixado claro que a brincadeira da formação humana não consiste em nos afastar o mais depressa possível da nossa infância, mas inventar, recuperar, dignificar, fazer nascer a nossa potência infantil. Esse nascimento torna-se imprescindível para uma educação que se queira espiritual. E não por acaso. É somente porque o professor nagarjuniano nasceu como uma

⁹³ Também chamado de *Orgyen Tsokye Dorje*

criança que ele não hesitou habitar e explorar o mundo de nascimento e morte, os dois parênteses sobre os quais está colocada toda a nossa vida.

O jovem príncipe, tendo sido expulso do palácio, faz do cemitério a céu aberto a sua mais nova morada. De forma heroica, ele vestiu os implementos esplêndidos do cemitério e fez práticas no cemitério do Bosque aprazível, ganhando renome como *Vajradhara*, o princípio educador dotado de destemor.

Como vimos na seção anterior, *Vajradhara* é um nome sânscrito. *Vajra* pode ser traduzido como “Indestrutível”; enquanto a palavra *dhara* significa “detentor”. Desse modo, *Vajradhara* é o detentor da indestrutibilidade, no sentido de que aquilo que normalmente nos arrebatava e nos destrói, como os fracassos, as perdas, as irritações, a morte, a sensação de abandono, é o que dá força, impulsiona e transforma *Vajradhara*. Nada mais o ameaça. Tudo que acontece, para ele, é um ornamento. Mesmo quando tudo desaba, ele não se frustra, ele não se desespera, não entra em crise. Na verdade, quanto maior a crise, “quanto maior o caos, maior a probabilidade de tudo se tornar um ornamento” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 53). Esse é o modo de ser de *Vajradhara*.

Do nosso ponto de vista, a descoberta de Padmasambhava como *Vajradhara* pode parecer um tanto desanimadora, deprimente e assustadora, para ser sincero. E a tendência é o imaginarmos dentro de uma caverna fazendo meditações cercado de cadáveres, enquanto nos imaginamos em nosso mundo “real”, civilizado e organizado de tal maneira que os corpos dos mortos, por exemplo, são preservados em caixas e enterrados de forma relativamente respeitosa, de modo que a gente tenha o mínimo de contato com esse mal que deve a todo custo ser evitado: a morte. Mas, quando Padmasambhava vai para o cemitério é para nos mostrar que “encontramos essas situações de cemitério o tempo todo em nossas vidas. Estamos cercados de zumbis, há esqueletos por todo lado” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 52). Num sentido mais amplo, *Vajradhara* está dizendo que vivemos todos num cemitério a céu aberto. Basta olhar para o lado e veremos morte, perdas, doenças, mortos-vivos, zumbis, o caos que acontece o tempo todo ao nosso redor. De alguma maneira e em certo sentido, vamos nos relacionar com as mesmas coisas que *Vajradhara* teve de se relacionar no cemitério de Silwa Tsal. É certo que “não podemos ludibriar a experiência da vida como ela se apresenta, não podemos enganar as nossas próprias experiências ou as alterar, mantendo uma crença nada realista de que as coisas ficarão bem” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p.173). Ainda assim, podemos nos identificar com o educador *Vajradhara* e aprender a se relacionar destemidamente com os aspectos trágicos da formação humana. Assim, abrimos a possibilidade para investigar a importância daqueles fenômenos até hoje tão negligenciados pela teoria pedagógica: os processos instáveis e

descontínuos da educação. Com Vajradhara “temos a experiência de uma verdadeira situação-limite na educação” (BOLLNOW, 1974, p. 232), pois ele assume a tragicidade da inevitabilidade da morte como início e não como fim do processo formativo. E é por isso mesmo, por colocar no início do processo formativo aquilo que a nossa cultura coloca no fim, que Vajradhara alcança o que é humanamente possível ser solicitado a um educador. Por colocar a morte no início, Vajradhara é aquele educador que sabe que não há tempo para perder, não há tempo para reclamar, não há tempo para se lamentar. Vajradhara, por ter feito amizade com a morte, sabe que não se pode deixar o mais importante para depois, porque, como diz Stig Dagerman em “matar uma criança”, o depois é sempre tarde demais.

No mais célebre dos escritos de Dagerman, “*sabemos*, desde o primeiro parágrafo, que uma criança morrerá atropelada por um carro no meio de uma estrada deserta de um povoado perdido” (SKLIAR, 2018, p. 250). E o fato de *saber* não nos habilita a fazer nada a respeito, a não ser demorar um pouco mais nas quatro páginas, completa o professor Skliar (2018, p. 250):

[...] Contudo o relato é demasiado breve para isso e as personagens que ali habitam – o casal que conduz o carro, os pais da criança, a própria criança – não sabem nada da morte e levam suas vidas como se o que acontecesse fosse somente o suave passeio de carro, a doce manhã na qual a criança enfim navegará com sua mãe, o leve café da manhã em que faltam uns cubos de açúcar, uma visita ao mar, enfim, a paisagem onde prevalece uma radiante e imaculada felicidade.

Em quatro páginas, num estilo Vajradhara de ser, Stig Dagerman nos ensina com maestria como se conjugam na educação, estabilidade e instabilidade, continuidade e descontinuidade, habitualidade e imprevisibilidade, vida e morte. “Bastará que o carro continue um pouco mais seu caminho, que a criança dê uns poucos passos mais e tudo se estilhaçará em mil pedaços” (SKLIAR, 2018, p. 251). Absolutamente nada poderá dissimular o fato abrupto e a pior das interrupções: as crianças também morrem. E não só as crianças, “Estamos todos destinados à morte”, diria Jaspers (1965, p. 127). O problema é que “ignorando o momento em que ela virá, procedemos como se nunca devesse chegar. Em verdade, vivendo, não acreditamos realmente na morte, embora ela constitua a maior de todas as certezas” (JASPERS, 1965, p. 127).

Nesse contexto, passamos a entender que Vajradhara não foi parar no cemitério por acaso. O exílio poderia ser em qualquer outro lugar, mas ele escolhe o cemitério como seu mais novo lar. A sugestão não poderia ser outra: “é preciso que nos demos conta da morte, para que ela se torne uma realidade para nós. A partir daí, transforma-se a morte em uma situação-limite: aqueles que me são mais caros e eu próprio cessaremos de existir” (JASPERS, 1965, p. 127).

A morte do ser que me é mais caro, a privação de sua presença física, o sofrimento infindável que brota do “nunca mais”, pode, assim, transformar-se num apelo à minha própria existência.

É nesse sentido que a ida de Padmasambhava para o cemitério coloca em grande destaque o caráter apelativo da pedagogia tântrica. A morte, como uma verdadeira situação-limite, é, nos termos de Jaspers, um apelo à existência. Apelo este que traz em si um aspecto educativo ao chamar-nos a nós mesmos para o que é fundamental à vida e à nossa formação. Por isso Vajradhara é uma das manifestações de Padmasambhava que tem grande relevância para os que habitam o mundo da educação. O seu modo de ser pode contribuir significativamente para o fazer pedagógico. Pois, em sua ida para o cemitério, ele revela-se como portador deste chamado do ser a si, deste chamado do ser a certas dimensões ou realidades da existência humana, que na prática sempre estiveram presentes, mas foram eclipsadas por um modelo de educação que não suporta a imprevisibilidade e por uma cultura que quer, a todo custo, assassinar a própria morte, como se ela fosse inimiga da vida. Agora, com o modo de ser Vajradhara, “apesar de não terem sido admitidas anteriormente pelas teorias pedagógicas tradicionais, estas realidades, podem sim, contribuir para a ressignificação do modelo hermético do homem condicionado por sua formação” (SILVA, 2011, p. 90). Na concepção de Bollnow (1974), os fenômenos até agora subestimados pela teoria pedagógica como os processos instáveis e descontínuos da educação, bem como o apelo à consciência ou as situações-limite podem adquirir o caráter de verdadeiras categorias pedagógicas.

Dentro deste contexto, parafraseando e ao mesmo tempo alterando levemente as palavras do professor e pesquisador Ezir George Silva, o papel de Vajradhara, em sua relação com o fazer educacional, “é servir como estímulo para o alastramento e ampliação da própria Pedagogia, a partir da análise dos processos instáveis e descontínuos da existência” (2011, p. 90). O papel de Vajradhara é chamar a atenção de educadores e educandos para determinadas questões existenciais que são próprias da existência humana, e que, quando consideradas devidamente, “haverão de apontar para outras possibilidades de abordagens pedagógicas que poderão desencadear a revitalização do movimento próprio do fazer educacional” (SILVA, 2011, p. 90).

Orientados por esta perspectiva, propomo-nos a descrever o sentido pedagógico dos fenômenos instáveis e descontínuos da educação que a filosofia da existência de Bollnow chamou de *Crise*, apontando a possibilidade de formas descontínuas na educação, enfatizando, sobretudo, a morte como situação-limite na educação.

6.2.1 Processos instáveis e descontínuos na vida humana: da crise como situação-limite

Através do modo de ser de Padmasambhava como Vajradhara percebemos que, ao longo da vida, convivemos com processos que colocam em movimento o fluxo e refluxo da existência, como uma pulsação cardíaca que dilata e contrai. A esses processos Bollnow (1974) chamou de fenômenos instáveis e descontínuos, fenômenos que desfazem de forma radical a linearidade, estabilidade e continuidade de nossa própria trajetória histórica. E a estes fenômenos sua filosofia da existência denominou de *Crise*. “A crise, à qual a filosofia da existência se refere, não é aquela que está, necessariamente, relacionada às circunstâncias externas ao ser” (SILVA, 2011, p. 90). Antes disso, as situações de crise se referem “àquelas que pertencem essencialmente à vida humana e corroboram para seu amadurecimento à medida que contribuem para a tomada de consciência de si, em face às situações-limite” (SILVA, 2011, p. 90) da própria existência, como a morte.

Em “Pedagogia e Filosofia da Existência”, Bollnow (1974) procura conceber o sentido pedagógico da Crise através do que ele chama de uma breve reflexão sobre a essência da crise. Aliás, de acordo com o pedagogo e filósofo alemão, podemos falar de crise em múltiplos sentidos: crise numa doença, crises no desenvolvimento humano (chamadas de crise de maturação), crises de fé, crises num relacionamento, crises de governo ou crises econômicas. O fato é que, “enquanto posso falar de vida com algum sentido, posso também falar de crises”. De outro modo, “crises somente existem em relação à vida [...] crise e vida, de alguma forma, se pertencem necessariamente” (BOLLNOW, 1974, p. 42). Se assim o é, a questão que se coloca é: o que é propriamente uma crise? De acordo com Bollnow, a crise é uma espécie de perturbação no processo normal da vida. De repente, acontece algo em nossa vida com uma intensidade fora do comum que ameaça de forma radical a continuidade de nossa vivência existencial, obrigando-nos a re-estabelecer um novo estado de equilíbrio.

De modo a clarificar ainda mais essa significação, Bollnow parte de uma simples consideração filosófica da palavra crise. Ele parte, na verdade, do sentido etimológico da palavra para nos fazer compreender seu sentido ontológico e pedagógico.

De acordo com a informação do dicionário, diz Bollnow (1974, p. 43), “o verbo grego *krinein* significa algo como separar, crivar, joeirar, escolher; e daqui, ampliando o sentido: julgar, ajuizar, avaliar, decidir, etc.”. Em relação ao verbo grego, portanto, “o substantivo derivado *krisis* significa: separação, decisão, julgamento, juízo, etc. Além disso, conforme a indicação de V. Gebattel, a palavra crise reduz-se a uma raiz sânscrita, que se relaciona com a nossa palavra limpar, purificar” (BOLLNOW, 1974, p. 43). Do que foi colocado, decorre duas

maneiras de compreendermos a crise, dois modos, aliás, que estão, para o autor, intimamente relacionados. Numa primeira significação, a crise é entendida como um processo de purificação. Aqui, “o homem nesse processo doloroso deve livrar-se das impurezas, das escórias e surgir numa nova limpidez” (BOLLNOW, 1974, p. 43), ou seja, de acordo com este primeiro sentido etimológico, a crise é uma espécie de peneira que deve libertar o indivíduo de determinados padrões de comportamento que não contribuem para que ele perceba o que é mais importante no processo de despertar espiritual. Numa segunda significação, a crise refere-se a uma tomada de decisão. Nesse caso, “o homem deve escolher entre suas possibilidades. Temos, portanto, situações críticas, quando dois caminhos se separam e o homem deve escolher um entre eles” (BOLLNOW, 1974, p. 44). De outra maneira, podemos chamar de crise àquelas situações críticas em que somos chamados a fazer uma escolha ou tomar uma decisão cujo efeito determinará o percurso de nossas vidas.

Embora Bollnow comece procurando o sentido etimológico da palavra crise para nos fazer compreender seu sentido ontológico e pedagógico, talvez, sua consideração sobre o momento em que somos atingidos por uma doença seja muito mais esclarecedor para compreendermos a importância dos fenômenos descontínuos ou das situações-limite para a educação.

Pois bem. Partindo de um exemplo típico e ilustrativo da crise na doença, Bollnow pergunta-se pela significação existencial da crise e chega a uma definição “que se presta especialmente para uma generalização em relação a outras formas de crise” (BOLLNOW, 1974, p. 45), bem como em relação a crises na esfera espiritual, ética e educacional. Apoiando-se nos trabalhos e depoimentos clínicos do médico H. Plügge, Bollnow ressalta como decisivo para sua compreensão, três momentos da vivência da crise. Desse três momentos, o primeiro é o mais crítico e se aproxima muito bem daquilo que Jaspers chamou de situação-limite, para se referir àquelas situações em que não podemos fugir, “momentos em que o Ser depara-se com a obscuridade de sua condição humana, seus desafios, problemas, fraquezas, decepções, morte, sofrimento e tudo o mais que o atinge na dimensão imanente” (SILVA, 2011, p. 47). De acordo com esse primeiro momento, a crise é um acontecimento que surge de repente como um relâmpago, “acompanhado de uma sensação de aniquilamento, da angústia da morte ou da vivência de um perder-se, um afundar no escuro” (BOLLNOW, 1974, p. 45). É a sensação de uma queda no abismo. De fato, é como estar num cemitério a céu aberto. De acordo com um dos relatos clínicos utilizados por Bollnow, numa situação de crise “Eu penso cada vez: agora estou no fim”... Durante a situação “estou convencido de que eu devo morrer” (BOLLNOW, 1974, p. 46).

Há ainda nestas situações uma peculiaridade em relação ao tempo, um processo marcado pela instabilidade ou descontinuidade que desestabiliza o percurso contínuo, “normal”, estável da vida. “A crise é algo que interrompe o desenvolvimento fluente e contínuo do homem”. Quer dizer, “pelo impacto da vivência da aniquilação e da angústia, o desenvolvimento que até agora se processara contínuo é interrompido de maneira violenta” (PLUGGE apud BOLLNOW, 1974, p. 47). É importante salientar, contudo, que, diferentemente da compreensão kierkegaardiana, de acordo com a pedagogia e filosofia de Bollnow (1974, p. 48), “estas crises ocorrem somente de tempos em tempos e então, em determinados momentos nitidamente salientes, por assim dizer pontilhados, interrompem a continuidade normal do desenvolvimento”. A consequência dessa compreensão nos dá uma lição que não poderia ser outra: o processo típico da vida humana caracteriza-se pela alternância entre continuidade e descontinuidade, instabilidade e estabilidade, altos e baixos, movimento e repouso, atividade e passividade, desenvolvimento contínuo seguido de interrupções críticas. Nas palavras de Bollnow, “a vida humana mantém ambos os fenômenos um ao lado do outro: os processos de continuidade no percurso da vida e as incisões, que são os fatores de instabilidade e descontinuidade” (1974, p. 48). Segue daí que a crise, diferentemente do que defendia Kierkegaard, não constitui a essência da existência humana. Antes disso, “a crise representa uma liquidação. Depois da destruição da velha ordem, começa, além da linha crítica da censura, uma nova ordem” (PLUGGE, apud BOLLNOW, 1974, p. 48). Depois da crise, portanto, uma nova vida. Ou melhor, “a vida recomeça, depois da crise, em um novo nível” (BOLLNOW, 1974, p. 48).

[...] Certamente, este novo nível, no caso de doença, limita-se não raras vezes a um âmbito reduzido. A transição de um nível para o outro, porém, principalmente nos processos de desenvolvimento espiritual se manifesta muitas vezes também como a passagem para uma esfera superior. Ambos os momentos, no entanto, estão sempre presentes: justamente 'a identidade do aniquilamento e da criação' constitui a essência da crise (BOLLNOW, 1974, p. 48).

O decisivo e, talvez, o mais bonito da análise de Bollnow a partir de Plugge é que a crise, para ambos, não se refere apenas a uma interrupção na continuidade estável da vida. Mais que isso, a crise “representa uma verdadeira irrupção do radicalmente outro, que absolutamente não tem lugar no percurso estável da vida” (BOLLNOW, 1974, p. 49). A crise é, portanto, uma experiência que literalmente nos obriga a entrar em contato com o radical-outro que, implodindo a mesmidade da estabilidade da vida, cai sobre nós e nos altera, fazendo-nos outro

de nós mesmos⁹⁴. Segundo Plugge, a crise seria “algo como um raio, que cai sobre nós, num golpe, de uma outra esfera” (apud BOLLNOW, 1974, p. 49). A questão é: O que seria, contudo, essa outra esfera? Plugge a interpreta como a eternidade. Mas, “o que aqui se assinala com o termo 'eternidade' não significa certamente uma dimensão que o homem alcance no além-mundo. Indica antes, uma qualidade, que a vida temporal adquire no momento factual, por exemplo, na crise” (BOLLNOW, 1974, p. 49). Essa qualidade é Vajradhara, o aspecto de Padmasambhava que descobriu a eternidade quando foi para o Cemitério de Silwa Tsal. E ele, de fato, nos permite compreender o que Plugge está chamando de eternidade. Porque quando olhamos para Vajradhara “não estamos olhando para ele como uma vitória sobre a morte ou como um substituto para as irritações da morte ou qualquer coisa do tipo” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 147). É isso que Plugge diz quando afirma que a eternidade não é algo que o homem alcance no além-mundo. A eternidade conquistada por Vajradhara “está ligada a uma visão verdadeira dos fatos da vida. A dor existe e o prazer existe. Um aspecto negativo do mundo existe. Ainda assim é possível se relacionar com ele” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 147), do mesmo modo que nos relacionamos com as situações de crise, seja em qual dimensão for. Para o Trungpa Rinpoche, a descontinuidade também é uma expressão da eternidade. Nesse sentido “desenvolver esse tipo de senso de eternidade é fazer amigos. Podemos considerar certa pessoa um bom amigo a despeito de suas qualidades ameaçadoras. De fato, é por isso mesmo que nos tornamos amigos” (2015, p. 147).

No cemitério a céu aberto, o jovem príncipe descobre uma nova postura em relação à vida ou ainda uma nova postura em relação à vida o descobre. Podemos dizer que, nesse estágio, Padmasambhava se torna um cidadão respeitável, porque o sentido de eternidade revela indestrutibilidade - indestrutibilidade no sentido de que nada pode ser uma ameaça e nada pode produzir conforto. Esse é o tipo de eternidade a que estamos nos referindo. A morte não é mais considerada uma ameaça. A experiência de morte de Padmasambhava é uma experiência de um dos aspectos da vida. Ele não está preocupado em perpetuar sua personalidade e existência. [...] As experiências apenas acontecem e, porque acontecem, Padmasambhava se sintoniza com elas (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 147).

Eis a lição das Vajradhara para os educadores: basta que, de fato, saibamos como nos comportar diante dos fenômenos instáveis e descontínuos da existência para que nossa vida

⁹⁴ “Fazer uma experiência com o que quer que seja, uma coisa, um ser humano, um deus, isto quer dizer: deixá-la vir sobre nós. para que nos atinja, nos caia em cima, nos transforme e nos faça outro” (HEIDEGGER apud FIGUEIREDO, 2008, p. 19-20).

possa ser vivida de outra maneira, uma maneira mais autêntica, por assim dizer. Nesse sentido, vale a afirmação de Bollnow:

a tentativa de esquivar-se das crises leva necessariamente a uma situação em que a vida humana definha na indecisão e na existência amorfa. Igualmente vale também a afirmação: ao suportar corajosamente a crise, se efetuam a purificação e a renovação da vida humana, que jamais seriam atingíveis por um outro caminho. Nesse sentido podemos supor que, de fato, a crise pertence necessariamente à essência da vida humana e que o degrau superior de maturidade, fundamentalmente, só pode ser alcançado através da crise (1974, p. 57).

Uma vez reconhecida a importância dos processos e fenômenos instáveis e descontínuos na vida humana, surge, então, a pergunta propriamente pedagógica: parece inegável, na própria existência vivencial, que a vida deve passar por processos instáveis e descontínuos que chamamos neste momento da Tese de Crise, e que apropriado é não ignorá-los, a questão, contudo, é: pode a categoria dos fenômenos instáveis e descontínuos que chamamos de crise relacionar-se ao processo formativo? E qual o papel do educador diante das crises vivenciadas pelos seus educandos? Como ele deve atuar? Radicalizando a pergunta: até que ponto deve o educador ocasionar, provocar ele mesmo a crise? De outro modo, já que a crise se trata de um acometimento sem o qual não nos transformamos nem tomamos consciência de nós mesmos, ou ainda, uma vez que a crise chama-nos a nós mesmos para o que é fundamental à vida e à nossa formação, deve o educador impelir o outro à crise?

6.2.2 O comportamento pedagógico em relação à crise: o que pode um professor?

Para responder esta questão, é preciso compreendermos que nossa tentativa não é, insisto, romantizar a formação humana, transformando algo ameaçador numa espécie de mundo mágico de Walt Disney. Como nos lembra Bollnow, “a crise é sempre um acontecimento doloroso e terrível” (1974, p. 54). Uma de suas características principais é o desespero e, junto com ele, a angústia da morte. E aqui, a experiência da morte como situação-limite talvez seja o exemplo mais vivo do que estamos chamando de Crise. Ou melhor, “do ponto de vista das manifestações das situações-limite, a morte é sua mais intensa expressão” (SILVA, 2011, p. 63). A morte “é a experiência desolada na qual os padrões habituais não conseguem continuar como gostaríamos que continuassem” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 144). Dessa perspectiva, a morte é a forma mais intensa de descontinuidade. Os padrões habituais simplesmente param de funcionar. É uma sensação de deixar de existir. A rotina normal da vida

deixa de funcionar, porque a morte é a descontinuidade do que se estava fazendo. “Estamos deixando os sócios para trás. Não vamos conseguir terminar de ler aquele livro que estávamos lendo. Não vamos ser capazes de terminar o curso que estávamos frequentando” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 145-146).

Precisamos compreender, portanto, que a crise, uma vez que implica numa tomada de consciência do ser diante das situações-limite, não fala com voz mansa, mas num tom grave, com vocal gutural, voz rouca, profunda, de modo a favorecer um processo de despertar: o despertar da consciência da nossa própria finitude... o despertar para a nossa própria morte.

Aqui, contudo, seguindo os rastros filosófico-espirituais de Vajradhara-educador, para Jaspers (1965) e Bollnow (1974), a morte não deve ser compreendida como um fato ou um dado objetivo da existência empírica. Antes, a morte deve ser tratada em sua “dimensão existencial-pedagógica, ou seja, como busca daquilo que ela pode produzir, ensinar ou tornar significativo para a existência do ser” (SILVA, 2011, p. 64). Nesse sentido, a morte não deve ser compreendida como aquilo que está fora e que nos espera no fim da vida, mas como parte que se encontra dentro da vida mesma e que, por isso mesmo, pode fazer-nos encontrar seu sentido existencial e pedagógico mais profundo.

Do ponto de vista de Vajradhara, bem como da perspectiva da pedagogia e da filosofia existencial, a morte não é algo que deve ser negada como se fosse uma inimiga a ser combatida ou como se fosse o oposto da vida. Antes disso, a morte é o que nos ensina como levar a vida de outro modo. É a morte quem nos torna conscientes da/para a vida. “Ela não representa uma cessação, mas uma possibilidade do ser diante do seu *poder-ser* (SILVA, 2011, p. 68).

Do mesmo modo que a morte, as crises ou os fenômenos instáveis e descontínuos da vida humana precisam ser lidos em sua dimensão existencial-pedagógica. Pois, como afirma Bollnow, “a teoria pedagógica comporta muitos fenômenos, que o educador deve compreender e tomar em consideração, embora não os consiga dominar a partir de si. A esses fenômenos pertence, por exemplo, a crise” (1974, p. 60). De outro modo, os acontecimentos que podemos chamar de crises podem contribuir significativamente para o ato de educar, ao colocar os sujeitos envolvidos com a educação diante de situações-limite através das quais se deparam com um sentimento de inquietação que os conduz para o que é fundamental à vida e à formação humana. A morte, como dissemos, é a expressão mais intensa desta situação. Assim, “esses eventos em forma de crises não devem ser interpretados como algo perturbador, algo que diminua o valor da vida” (BOLLNOW, 1974, p. 65) e da educação. Para Bollnow, por exemplo, “as realizações autenticamente criativas no campo intelectual estão ligadas a tais processos, os

quais talvez não possamos designar exatamente de crises, mas que apresentam uma grande semelhança com uma crise” (1974, p. 65).

Dito de outra maneira, para Bollnow, da mesma forma que acontece com as plantas, o processo de ensino-aprendizagem não passa apenas por estágios gradativos de construção do saber, mas experimenta, também, “momentos de outono, de pouca luz e calor. A produção do conhecimento não é uniforme. A produção do conhecimento não é uniforme, mas informe” (SILVA, 2011, p. 93-94). Como as marés, passa por altos e baixos. Ora, alterando levemente as palavras de Larrosa (2017, p. 246), mas não seria isso o ato de educar por excelência, um ir e vir incessante, um constante processo de morte e renascimento, de perdas e ganhos, fluxos e refluxos, altos e baixos?

Dessa forma,

[...] o processo de aprendizagem também pode ser traduzido como um “evento-crise” [...] onde o ato de aprender passa a ser traduzido como um processo descontínuo e instável, como é próprio da experiência da crise. A desorientação e inquietude que afligem o educando diante do “novo” também contribuem para desarticular o esquema do que ele já sabe o julga conhecer. A possibilidade do êxito, diante da necessidade da resignificação e da apropriação dos antigos e novos saberes, transforma a segurança em perplexidade à medida em que nos convence da nossa ignorância e incompletude (SILVA, 2011, p. 94).

Deste modo, continua o pesquisador Ezir George Silva:

[...] o que se propõe é que a educação contemplem novas categorias que possam ajudá-la a dar conta da árdua e desafiadora tarefa do “educar”. Buscar compreender, que a pressuposição didática tradicional, que aponta para um processo de construção do conhecimento e formação estável e contínua do homem, é aqui problematizada. Os fenômenos da descontinuidade e da instabilidade no campo intelectual sugerem a limitação de programas e planejamentos pedagógicos, quando afirmam que a produção de conhecimento apenas se dá de maneira metódica, conteudista e meramente repetitiva (2011, p. 95).

Embora Bollnow insista que a categoria dos fenômenos instáveis e descontínuos que chamamos de crise estejam relacionadas ao processo educativo, defendendo que as crises que configuram verdadeiras situações-limite devam ser lidas em sua dimensão filosófico-pedagógica, ainda assim, isso não é motivo para que o educador provoque conscientemente uma crise no seu educando por causa do seu efeito transformador e salutar. Pois, como começamos este tópico, a crise é sempre um acontecimento doloroso e terrível. E o exemplo da experiência da morte foi para mostrar exatamente isso. Para mostrar que uma das características

fundamentais da crise é o desespero e junto com ela, a angústia da morte. Além disso, a crise pode, de fato, levar-nos ao restabelecimento, da saúde no caso de uma doença, mas, tomando como referência ainda o caso da enfermidade, a crise ela pode nos levar, também, à morte, em seu sentido objetivo. Por isso, arrogar-se o poder de impelir o educando à crise, “seria hybris, significaria que o educador orienta falsamente a sua educação [...] seria uma presunção criminosa e sacrílega, querer 'manipular' a crise” (BOLLNOW, 1974, p. 59); pois não sabemos o limite do corpo do outro. Para manipular a crise seria preciso saber o que pode um corpo. Porém, nos diz o professor Walter Omar Kohan a partir de Spinoza, “apesar de toda a pretensão da ciência e da religião, ainda não sabemos o que pode um corpo, suas funções, nem qual é a sua capacidade de ser afetado”⁹⁵. Se o educador não deve provocar a crise, o que pode, então, um professor? Ele pode tão somente estar ali ao lado, se um dia um tal acontecimento, qual tal uma fatalidade de morte, atingir o seu educando. Talvez assim, um dia voltemos a amar a figura do professor, não pelo seu saber nem pelo seu poder, mas pela solidariedade humana que se revela nos momentos em que ele simplesmente se mantém ali ao lado do seu educando num momento de crise, numa espera quase que meditativa, como quem diz: também eu estou sofrendo, mas estou contigo. Isso pode um professor. E quando ele faz isso, o educando percebe que é capaz de “resistir firme e resolutamente às pressões existenciais da angústia e do desespero” (SILVA, 2011, p. 136). Diante do estar ali, ou melhor, diante do “eu espero” do educador, o educando se recusa a entregar-se ao desespero ocasionado por uma crise. A função do educador, nesse caso, é, através da sua presença, encorajar o educando e orientá-lo para o fato de que vida, morte, formação humana e crise se integram e se pertencem mutuamente.

6.3 Padmasambhava e o sentido da prática educativa: do “saber do conhecimento” ao “saber da espiritualidade”

A próxima manifestação de Padmasambhava que tem grande relevância para o campo educacional é chamado de Padmasambhava mesmo, o aspecto erudito ou intelectual do Mestre - o modo de ser de Padmasambhava que entrou na Universidade de Nalanda para mostrar a importância do estudo no âmbito das pesquisas em educação e espiritualidade. Essa entrada de Padmasambhava na Universidade de Nalanda é um gesto que não deve passar despercebido pelos intelectuais da educação, muito menos pelos praticantes confessionais do budismo, pois ao mesmo tempo que ele expressa o sentido da prática educativa, supera aquele enfoque

⁹⁵ Walter O. Kohan, “O que pode um professor?” (2007, p. 52).

particular que se materializa num tipo específico de preconceito, qual seja: acreditar que por se dedicar a uma prática espiritual ou à temática da espiritualidade não é necessário ler ou estudar o que quer que seja. Embora Padmasambhava nos mostre outro ponto de vista sobre o trabalho com o saber, este enfoque tem norteado grande parte da intelectualidade brasileira ou daqueles que se dedicam à educação espiritual.

Em nossa paisagem intelectual, por um lado, tudo se passa como se a espiritualidade ou a prática espiritual fosse contraposta ao estudo. Por outro lado, agimos como se o trabalho intelectual não fosse compatível com o caminho espiritual. Na prática, isso tem se materializado na forma de uma disputa velada, por exemplo, entre budistas praticantes ou confessionais e budistas acadêmicos ou intelectuais. Insisto, tudo se passa como se tivéssemos que fazer uma escolha entre o cultivo da cognição ou o cultivo da espiritualidade, a Universidade ou o Templo, as salas de aula ou os centros de prática. Com o intelectual Padmasambhava, esse dualismo entre cognição e experiência, sujeito e verdade, teoria e prática é superado. Fazendo reverberar as reflexões tardias de Michel Foucault (2006), para Padmasambhava como Padmasambhava mesmo, “o ato de conhecer comporta 'toda a estrutura de um ato espiritual'” (FREITAS, 2014, p. 267).

Como dissemos na seção anterior, ao ingressar na Universidade Padmasambhava mostra que o sentido do saber, ou melhor, que o saber do sentido da educação não é outro senão desenvolver o intelecto como base para o processo formativo, o que supõe “uma atitude que não seja puramente crítica nem puramente devocional” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 169). Aqui, “a finalidade do estudo [...] é vivenciar as coisas lógica e sensivelmente. Esse parece ser o caminho do meio [entre os extremos de rejeitar o intelecto e enfatizá-lo exclusivamente]” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 171). Através do modo de ser Padmasambhava, percebemos que há outras formas de nos tornarmos altamente intelectuais, há outros modos de se relacionar com o conhecimento. Quando Padmasambhava ingressa na Universidade de Nalanda é para dizer que “é possível aproximar-se do aprendizado e da compreensão de outra forma que não através do acúmulo de informações” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p.173), uma forma em que o ato de conhecer está alicerçado no cuidado e no cuidado está incluído. Assim, Padmasambhava, tal qual Michel Foucault, tenta revitalizar modos antigos de se praticar a experiência filosófica, permitindo-nos recuperar uma modalidade esquecida de se praticar filosofia e, conseqüentemente, outro modo de pensar filosoficamente a educação que não pelo privilégio do “saber do conhecimento” - que, no campo educacional, eclipsou a espiritualidade - mas através do “saber da espiritualidade”, um tipo específico de saber que articula vida e conhecimento, sujeito e verdade, filosofia e espiritualidade. Para Padmasambhava, tal como

para toda Antiguidade a que se dedica Foucault (2006), “o tema da Filosofia (como ter acesso à verdade?) e a questão da espiritualidade (quais são as transformações no ser mesmo do sujeito necessárias para ter acesso à verdade?) são duas questões que jamais estiveram separadas” (FOUCAULT, 2006, p. 21-22). Mas, por razões de ordem histórica, pouco a pouco, o conhecimento foi sendo desarticulado da vida e a filosofia separada da espiritualidade.

[...] parece ter havido um certo momento (quando digo “momento”, não se trata, de modo algum, de situar isto em uma data e localizá-lo em torno de uma pessoa e somente uma) [em que] o vínculo foi rompido, definitivamente creio, entre o acesso à verdade, tornado desenvolvimento autônomo do conhecimento, e a exigência de uma transformação do sujeito e do ser do sujeito por ele mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 35).

Embora nossa tradição não leve isso a sério, essa desarticulação “é carregada de consequências para a reflexão pedagógica, pois demarca o fato de que o acesso à verdade não estaria mais na dependência de um processo de autoformação ou formação de *si mesmo*” (FREITAS, 2014, p. 268), mas num simples ato de conhecimento. Daí a importância de Padmasambhava como Padmasambhava para o campo educacional. Pois, sua forma de vida mostra que a educação entendida enquanto formação humana “exige pôr em jogo processos que permitam a um sujeito qualquer adquirir, de um lado, discursos verdadeiros de que se tem necessidades em determinadas circunstâncias da vida e, por outro, fazer de si mesmo um sujeito ativo desses discursos” (FREITAS, 2014, p. 268). Ao ingressar na Universidade, depois de ter passado pelo monastério, Padmasambhava permite-nos desenvolver a compreensão segundo a qual o intelecto e o conhecimento podem funcionar menos como juízes críticos e mais como princípio de ação na práxis formativa capaz de modificar “a natureza mesma do sujeito, ou melhor, a sua maneira de agir, o seu *êthos*” (FREITAS, 2014, p. 269). Fazendo uso da argumentação foucaultiana e alterando ligeiramente as palavras do Professor Alexandre Freitas (2014), poderíamos dizer que a forma de vida que chamamos Padmasambhava aborda e inclui uma modalidade do saber educativo que a pedagogia moderna deixou de tematizar uma vez que não se apreende mais como uma arte da existência: a modalização do saber espiritual (FOUCAULT, 2006). Modalização esta que Foucault expõe da seguinte maneira:

[...] Primeiro, trata-se de um certo deslocamento do sujeito, quer suba até o topo do universo para vê-lo em sua totalidade, quer se esforce em descer até o cerne das coisas. De qualquer maneira, não é permanecendo onde está que o sujeito pode saber do modo como convém. Este é o primeiro ponto, a primeira característica do saber espiritual. Segundo, a partir deste deslocamento do sujeito, está dada a possibilidade de aprender as coisas ao mesmo tempo em sua realidade e em seu valor. E por “valor” entende-se seu lugar, sua relação,

sua dimensão própria no interior do mundo assim como sua relação, sua importância, seu poder real sobre o sujeito humano enquanto ele é livre. Terceiro, neste saber espiritual, trata-se para o sujeito de ser capaz de ver a si mesmo, apreender-se em sua realidade. Trata-se de uma espécie de “heautoscopia”. O sujeito deve perceber-se na verdade de seu ser. Em quarto lugar finalmente, o efeito deste saber sobre o sujeito está assegurado pelo fato de que nele o sujeito não apenas descobre sua liberdade, mas encontra em sua liberdade um modo de ser que é o da felicidade e de toda a perfeição de que ele é capaz (FOUCAULT, 2006, p. 373).

Pois bem, um saber que implica estas quatro características ou, mais precisamente, estas quatro condições: “deslocamento do sujeito, valorização das coisas a partir de sua realidade no interior do kósmos, possibilidade para o sujeito de ver a si mesmo, transfiguração enfim do modo de ser do sujeito por efeito do saber” (FOUCAULT, 2006, p. 373), é isto, concordamos com Foucault, que constitui aquilo que poderíamos chamar de “saber da espiritualidade”. Entretanto, como estávamos tentando dizer, isto que a partir de Foucault estamos chamando de saber espiritual veio a ser, de forma progressiva, eclipsado por uma outra modalidade de saber que Foucault chama de “saber de conhecimento” (2006, p. 374) - um tipo de saber que se caracteriza pelo “foco epistemológico dado às relações entre sujeito e verdade” (FREITAS, 2014, p. 268), uma modalidade de saber que nada contribui para a transformação do ser mesmo do sujeito.

Neste ponto, a questão que se coloca, para podermos prosseguir, tal como se colocou Foucault, é: a despeito de todo privilégio que o saber espiritual tenha tido em determinado momento histórico, por que ele veio a ser pouco a pouco recoberto pelo saber de conhecimento, chegando a ser finalmente praticamente apagado na modernidade pedagógica? O que aconteceu, para que em determinado momento, se tenha dado tanto valor ao saber de conhecimento e se tenha deixado de lado o saber da espiritualidade?

6.3.1 O saber da espiritualidade: do conhecimento ao cuidado de si

Lembremos, a partir de Foucault (2006, p. 375), o que diz Goethe:

[...] “Filosofia, ai de mim! Jurisprudência, Medicina e tu também, triste teologia!... Eu as estudei, pois, a fundo, com ardor e paciência; e agora eis-me aqui, pobre louco, tão sábio quanto antes...”. Eis aí um saber que precisamente não é o saber espiritual. É o saber de conhecimento. Deste saber de conhecimento, o sujeito nada pode esperar para sua própria transfiguração. Ora, o que Fausto pede ao saber são valores e efeitos espirituais que nem a filosofia, nem a jurisprudência, nem a medicina podem lhe dar. “Nada temo do diabo, nem do inferno, mas também toda alegria me foi tirada [por este

saber; M.F.]. Doravante, só me resta lançar-me na magia [dobra do saber de conhecimento sobre o saber de espiritualidade; M.F.]. Oh, se a força do espírito e da palavra me desvelasse os segredos que ignoro, e se eu não fosse mais obrigado a dizer penosamente o que não sei; se, enfim, eu pudesse conhecer tudo o que o mundo esconde nele mesmo, e, sem me apegar por demais a palavras inúteis, ver o que contém a natureza de secreta energia e sementes eternas! Astro de luz prateada, luz silenciosa, digna-te pela última vez lançar um olhar sobre minha dor! [...]. Tão frequentemente velei a noite junto desta mesa! É então que tu me aparecias sobre tantos livros e papéis, melancólica amiga! Ah! não pude, sob tua doce claridade, escalar as altas montanhas, errar nas cavernas com os espíritos, dançar sobre relva pálida das pradarias, esquecer todas as misérias da ciência, e banhar-me rejuvenescido no frescor do teu orvalho!”.

Pois bem, agora é Foucault quem nos diz a partir de Goethe, “creio que temos aí a última formulação nostálgica de um saber de espiritualidade” (2006, p. 375-376) que desaparece com o nascimento de um saber de conhecimento, um saber desincorporado, um saber em que “o pensado não se aproxima do vivido” (FERREIRA, 2007, p. 34) e foge de se tornar princípio de ação quando confrontado com a experiência da vida e da morte, tal como a experiência de Augusto Boal com o camponês Virgílio, tão bem retratada na Tese do Professor Aurino Lima Ferreira (FERREIRA, 2007, p. 34).

Insisto com a questão, que pode ser desdobrada de várias maneiras: por que motivo e em que momento o saber espiritual foi desconsiderado e desqualificado no modo como nossa educação ocidental re-fez sua história? O que vem ocorrendo para que tenhamos dado tanta importância ao “saber de conhecimento” e deixado de lado, às margens e na periferia do campo educativo, a modalização espiritual do saber que, historicamente, parece ter sido o campo essencial dos processos de produção e acesso à verdade? Por que esse privilégio que nossa educação concede ao saber de conhecimento em relação à espiritualidade do saber? Em que momento de nossa história houve essa desincorporação do saber da vida, do cuidado, da experiência, da espiritualidade? Para Foucault, “sem dúvida, foi nos séculos XVI-XVII que o saber de conhecimento finalmente recobriu por inteiro o saber de espiritualidade, não sem ter dele tomado alguns elementos” (2006, p. 374). Para ser mais preciso e não com tanta certeza, a primeira hipótese de Foucault é que uma das razões para que o saber da espiritualidade tenha desaparecido ou tenha sido desconsiderado em nosso tempo deve-se a uma série de paradoxos que a expressão “cuidado de si” tem evocado ao longo do tempo (FOUCAULT, 2006, p. 17-18). Porém, há uma razão bem mais séria que estes paradoxos para que o saber espiritual fosse desconsiderado ou eclipsado do nosso sistema de pensamento. Esta razão, Foucault denomina - com uma expressão que reconhece ser ruim, aparecendo em sua obra a título convencional - de “momento cartesiano”. Para ele, a impressão é que o 'momento cartesiano', mais uma vez

com muitas aspas, “atuou de duas maneiras, seja requalificando filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), seja desqualificando, em contrapartida, a *epiméleia heautoû* (o cuidado de si)” (FOUCAULT, 2006, p. 18).

[...] Primeiro, o momento cartesiano requalificou filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo). Com efeito, e nisto as coisas são muito simples, o procedimento cartesiano, que muito explicitamente se lê nas *Meditações*, instaurou a evidência na origem, no ponto de partida do procedimento filosófico - a evidência tal como aparece, isto é, tal como se dá, tal como efetivamente se dá à consciência, sem qualquer dúvida possível. [É, portanto, ao] conhecimento de si, ao menos como forma de consciência, que se refere o procedimento cartesiano. Além disto, colocando a evidência da existência própria do sujeito no princípio do acesso ao ser, era este conhecimento de si mesmo (não mais sob a forma da prova da evidência mas sob a forma da indubitabilidade de minha existência como sujeito) que fazia do “conhece-te a ti mesmo” um acesso fundamental à verdade (FOUCAULT, 2006, p. 18-19).

Se, por um lado, a lógica cartesiana requalificou o princípio socrático do *gnôthi seautón*, ao mesmo tempo, insiste Foucault, ela contribuiu sobremaneira para desqualificar e excluir o *êthos* do cuidado de si do campo filosófico-educacional moderno. A partir deste momento, isto é, a partir do momento em que o ser mesmo do sujeito, em função da sua necessidade de ter acesso à verdade, não mais é colocado em questão, entramos numa outra era da história das relações entre sujeito e verdade, qual seja: a era moderna.

[...] podemos dizer que entramos na idade moderna (quero dizer, a história da verdade entrou no seu período moderno) no dia em que admitimos que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e tão-somente o conhecimento. É aí que, parece-me, o que chamei de “momento cartesiano” encontra seu lugar e sentido, sem que isto signifique que é de Descartes que se trata, que foi exatamente ele o inventor, o primeiro a realizar isto. Creio que a idade moderna da história da verdade começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele (FOUCAULT, 2006, p. 22).

A consequência disso não poderia ser outra: com o nascimento do período moderno da história da verdade, o sujeito, ele mesmo, através de um simples ato de conhecimento, se torna capaz de verdade, mas a verdade, ela mesma, não mais é capaz de transfigurar o ser mesmo do sujeito. Desde então, “o acesso à verdade, cuja condição doravante é tão-somente o conhecimento, nada mais encontrará no conhecimento, como recompensa e completude, do que o caminho indefinido do conhecimento” (FOUCAULT, 2006, p. 23). Aquele ponto de virada,

aquele momento da transformação do sujeito pelo efeito do saber que altera o seu modo de ser não pode mais existir.

[...] O conhecimento se abrirá simplesmente para a dimensão indefinida de um progresso cujo fim não se conhece e cujo benefício só será convertido, no curso da história, em acúmulo instituído de conhecimentos ou em benefícios psicológicos ou sociais que, no fim das contas, é tudo o que se consegue da verdade, quando foi tão difícil buscá-la (FOUCAULT, 2006, p. 24).

Tal como doravante tem sido, o saber, o conhecimento e a atividade intelectual não são mais capazes de funcionar como princípios de ação na práxis formativa, pois a única coisa que sobra é a convicção em um sujeito que é capaz de verdade por ele mesmo, sem necessidade de uma trans-formação humana. O pensamento deixa de ser apreendido como um “conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para se ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 19) e passa a ser apreendido apenas em seu caráter cognoscente. Foi com base nessa requalificação (do conhecimento de si) e nessa desqualificação (do cuidado de si) que os intelectuais modernos fizeram expandir “uma das mais persistentes tendências da filosofia moderna: o cultivo de uma preocupação com o *cogito*, fazendo com que o mundo seja apreendido pelo filtro do eu” (FREITAS, A., 2010, p. 65).

Mais do que isso, com a desqualificação do cuidado de si e do saber espiritual do campo de pensamento filosófico-educacional moderno, a educação deixa de ser entendida enquanto formação humana, pois, como sabemos, a formação humana não é uma questão de transmissão e aquisição de conhecimento, mas o contato lúcido com uma experiência efetivamente transformadora do nosso modo de ser e agir no mundo que é propiciado pela modalização espiritual do saber.

Nesse sentido, não é casual o fato de Foucault ter sido, até aqui, nosso intercessor privilegiado. Copiando uma expressão utilizada por F. Gros (2006) no texto que acompanha a edição do livro, mas não com o mesmo sentido, há uma “singularidade” na análise foucaultiana levada a cabo no curso de 1982. Em “A hermenêutica do Sujeito”, Foucault coloca em movimento um “conjunto de clivagens conceituais e metodológicas que emerge da diferenciação primeira entre filosofia e espiritualidade” (FREITAS, 2014, p. 268) e que objetiva articular a separação entre conhecimento e cuidado de si. Tudo isso culminando num passo decisivo na argumentação do curso que é considerado pelo professor Alexandre S. de Freitas (2014, p. 268) como uma espécie de marco nas suas análises do cuidado de si que é a distinção

entre “saber da espiritualidade” e “saber do conhecimento” (FOUCAULT, 2006, p. 374). “Diferença por meio da qual se articula uma crítica potente ao foco epistemológico” dado, tanto filosofia quanto educação, às relações entre sujeito e verdade (FREITAS, 2014, p. 268).

[...] Nesse sentido, as análises foucaultianas do cuidado de si articulam uma crítica severa aos processos de produção de “um sujeito do saber que é o sujeito que se identifica, acata, faz seu esse saber até o ponto em que esse se vê assujeitado por esse saber, embora não reconheça a sujeição, antes considera que ser sujeito do saber é uma liberação”, apontando, nesse percurso, a cegueira dessa verdade de caráter eminentemente pedagógico (FREITAS, 2014, p. 261).

Ao abordar as tensões entre conhecimento e cuidado de si, filosofia e espiritualidade, saber da espiritualidade e saber do conhecimento, Foucault (2006) terminou produzindo *insights* muito significativos que guardam uma estreita relação com questões éticas, políticas, pedagógicas, espirituais e, por isso mesmo, com a vida e modo de ser de Padmasambhava.

Apesar das reflexões tardias de Foucault guardarem uma relação estreita com as questões pedagógicas, afetando e alterando a representação que fazemos da pedagogia e das suas categorias (FREITAS, 2014, p. 261), “muitas das leituras *sobre e a partir de* Foucault conduzidas no campo pedagógico ainda têm servido para legitimar” o saber do conhecimento e o sujeito desse saber, ignorando o fato de que, ao tematizar a diferença entre conhecimento e cuidado de si, saber espiritual e saber cognoscente, filosofia e espiritualidade, Foucault faz aparecer um outro modo de mover as ações pedagógicas em nossa contemporaneidade que se efetiva pela superação da “pedagogia como saber” do conhecimento (FREITAS, 2014, p. 261). De outro modo, o interesse de Foucault ao lidar com a filosofia grega não é meramente histórico, como se ele estivesse descuidado do nosso presente. Antes, o interesse é genealógico, pois trata-se de uma genealogia.

[...] Como convém a uma tarefa genealógica, a partir da recuperação histórica do cuidado de si e de seus termos correlatos - a verdade praticada, o sujeito das ações -, realiza-se uma estratégica reflexão voltada para a atualidade, sugerindo novos modelos e práticas, possibilidades e alternativas (MUCHAIL, 2011, p. 18).

Quer dizer, quando, através do curso de 1982, Foucault propõe um retorno aos gregos e à sua filosofia, tal como nos colocamos a lidar com a vida de Padmasambhava, não é movido por um interesse meramente inútil e recriminável pelo que já passou, mas, primeiro, para mostrar duas coisas: primeiro, que a distinção entre conhecimento e cuidado de si, saber e espiritualidade, configura-se como uma diferenciação recente nas práticas pedagógicas do

Ocidente; o que indica que nem sempre a filosofia estava separada da sua dimensão espiritual. Segundo, se Foucault se põe a lidar com os gregos antigos, é para encontrar exemplos que nos inspirem a superar os procedimentos do saber do conhecimento na direção de outras modalidades de saber. Do mesmo modo, ou melhor, com a mesma pretensão nos voltamos para a vida de Padmasambhava como Padmasambhava mesmo: para reinventarmos a função que o saber e o trabalho intelectual podem desempenhar nos nossos modos de r-existência, através da modalização espiritual deste mesmo saber. Do mesmo modo que a proposta genealógica de Foucault, se propomos um “retorno” ao modo de ser Padmasambhava-erudito é para encontrar uma forma de saber ou um modelo de Intelectual alternativo àquele que é proposto pelo poder. Um intelectual que não se pergunte “quem somos?”, mas que se coloque a questão, tal como se colocou F. Gros na Introdução de “Foucault e a filosofia antiga”: “que devemos fazer de nós mesmos”, em função daquilo que sabemos? Eis a questão deixada por Padmasambhava como Padmasambhava para os intelectuais do campo educacional. Para ele, quando inventamos um sujeito que corresponde e se coloca tal questão, nosso saber passa a estar alicerçado no cuidado e na espiritualidade, “pois remete não somente ao plano da 'intelecção' ou do 'conhecimento - embora o inclua -, mas o das atitudes” (MUCHAIL, 2011, p. 126, 127). Diante de tal questão, o saber passa a funcionar menos como teoria ou representação e mais como princípio de ação que orienta a práxis formativa. Em resumo, o saber da espiritualidade, alicerçado no cuidado de si, é também conhecimento, mas, mais que conhecimento, é um modo de ser, uma forma de vida, um estilo existencial corporificado na manifestação de Padmasambhava como Padmasambhava.

É exatamente esta modalidade esquecida, ou melhor, eclipsada de saber espiritual que a manifestação de Padmasambhava como Padmasambhava quer reconduzir às possibilidades de nossa atualidade. E esta modalização espiritual do saber proposta por Padmasambhava traz implicações educacionais variadas, sobretudo as de natureza ética.

6.3.2 Implicações para a educação do saber alicerçado na espiritualidade

Entre as decorrências que a manifestação de Padmasambhava, através da modalização espiritual do saber, é capaz de gerar, indicamos⁹⁶ duas ou três, talvez quatro, à nossa reflexão.

⁹⁶ Indicação baseada, sobretudo, nas decorrências levantadas por Muchail (2011) a respeito da proposta foucaultiana do cuidado de si.

1ª Implicação: Quando o conhecimento estiver embasado no cuidado e na espiritualidade e na espiritualidade estiver incluído, “então o ato de conhecimento será indissolúvel do comprometimento ético, e o sujeito do conhecimento religado ao sujeito de ações” (MUCHAIL, 2011, p. 127). Nestas condições, seria tanto filosoficamente quanto pedagogicamente incoerente, para não dizer impossível, conhecer o bem e não praticar, conhecer a compaixão e não ser compassivo, conhecer a verdade e não ter coragem de dizê-la. “E visto que nem a verdade é imóvel nem o sujeito imutável, os atos de conhecimento comportariam, necessária e legitimamente, mobilidades e mobilizações, tais como reconhecimento de enganos” (MUCHAIL, 2011, p. 127), acolhimento de dúvidas, mudança de perspectiva, deslocamento de pontos de vista. Por isto, continua Muchail, “o princípio de fidelidade à verdade seria menos da ordem da adoção ou da adesão que da disposição às diferenças” (2011, p. 128).

2ª Implicação: Quando o saber estiver indissociável da espiritualidade e, conseqüentemente, do comprometimento ético, de modo que o sujeito do conhecimento esteja intimamente relacionado ao sujeito de ações que se dispõe a desaprender para reaprender a ver o mundo, então poderemos deslocar, para um outro horizonte de sentido, o olhar que historicamente direcionamos para aquele que modernamente chamamos de Intelectual, incluindo aí o universitário. Padmasambhava é do século VIII de nossa era. Mas seu gesto de entrada na Universidade tem implicações educacionais marcadamente atuais, pois, como Foucault, ele propõe um deslocamento de perspectiva em relação ao saber mobilizado pelo trabalho (do) Intelectual. Padmasambhava, a partir do filtro foucaultiano, nos ensina que ser um intelectual, ou melhor, ser um professor universitário é tentar fazer funcionar um tipo específico de saber, que é ensinado na universidade, “de modo a modificar não somente o pensamento dos outros, mas também o seu próprio. Esse trabalho de modificação do seu próprio pensamento e dos outros parece ser a razão de ser dos Intelectuais” (FOUCAULT, 2004, p. 248) e dos professores universitários. Mas, continua Foucault (2004, p. 248), o que se espera que essa modificação “não tome a forma nem de uma iluminação súbita que 'abra os olhos', nem de uma permeabilidade a todos os movimentos da conjuntura”. Antes, reitera nosso intercessor, “gostaria que fosse uma elaboração de si por si mesmo, uma transformação estudiosa, uma modificação lenta e árdua através da preocupação constante com a verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 248), transformação que se dá através da preocupação constante com o estudo, com a leitura, com a escrita. “O que pode ser a ética de um intelectual a não ser isto?” (FOUCAULT, 2004, p. 247).

[...] A função de um intelectual não é dizer aos outros o que eles devem fazer. Com que direito o faria? Lembrem-se de todas as profecias, promessas, injunções e programas que os intelectuais puderam formular durante os dois últimos séculos, cujos efeitos agora se vêem. O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar) (FOUCAULT, 2004, p. 249).

Essa compreensão de Foucault, materializada no modo de vida de Padmasambhava, sobre o papel do intelectual, permite-nos pensar numa terceira implicação não apenas para os professores universitários, mas para a sociedade de um modo geral, sobretudo num tempo sombrio como o nosso.

3ª Implicação: Ao deslocar nosso olhar sobre a função de um intelectual, Padmasambhava, ainda a partir do filtro foucaultiano, exige do professor universitário e do Intelectual, um envolvimento não apenas profissional, mas um comprometimento, acima de tudo, pessoal, ético e moral com as instituições onde desenvolvem seus trabalhos de pesquisa, ensino e extensão. “Não para compactuar indistintamente com seus poderes, mas para fazer parcerias quando as causas são justas e re(x)istir quando há desmandos” (MUCHAIL, 2011, p. 128). Para Muchail (2011, p. 128), isso significa, por exemplo, “uma postura atuante e alerta para que a liberdade de pensamento sobreviva a toda forma de autoritarismo”. De outra maneira, um intelectual mobilizado por um saber espiritual, como Padmasambhava, está de tal modo comprometido com sua instituição e com os problemas de seu tempo que ele é capaz de superar a preguiça ativa dos intelectuais modernos “apenas” para que

[...] a opacidade burocrática não substitua a lucidez do espírito nem a agudeza da sensibilidade; para que o peso das normas não sobrecarregue a criatividade; para que, nos momentos mais difíceis ou ameaçadores, a solidariedade, que é vizinha da coragem, prevaleça sobre a servidão, que é parente do medo; e para que a busca prática da eficácia imediata não encurte a visão a não dilua horizontes (MUCHAIL, 2011, p. 129).

“Olhar longe para ver de perto” (MUCHAIL, 2011, p. 128): talvez seja essa a questão de método mobilizada por essa pesquisa ao fazer um retorno ao modo de vida de Padmasambhava, tal como Foucault fez um retorno aos antigos gregos. Estudando o passado de uma forma de vida erudita para indagar o presente, a pedagogia tântrica inaugurada por Padmasambhava como Padmasambhava mesmo “está certamente despojada das pretensões de

ser portadora da verdade. Isto não a dispensa do trabalho rigoroso do conhecimento” (MUCHAIL, 2011, p. 128). A entrada de Padmasambhava na Universidade de Nalanda é uma prova disso. Antes, isto a torna “mobilizadora e, portanto, sujeita a riscos como aqueles que aprendemos” (MUCHAIL, 2011, p. 129) na Apologia de Sócrates: é preferível ser condenado a tomar cicuta, como aquela que tomamos, e passar o resto da vida sofrendo de dor de amor, do que submeter-se a um modelo político, pedagógico e institucional baseado no medo, na exclusão e no uso explícito da violência. Ao modo socrático e como aspirante a Intelectual e professor universitário, e tomando Padmasambhava como inspiração, precisamos aprender com estas figuras a coragem de denunciar o risco, a coragem de refutar a sentença de morte através de um testemunho de vida... um testemunho de vida que afirma que mesmo que tenha de morrer muitas vezes, não irá acreditar em outra coisa senão na possibilidade de, ainda, fazer nascer algo bonito no mundo. Parafraseando Muchail (2011, p. 129) eis a lição de Padmasambhava, Sócrates e Foucault, verdadeiros intelectuais: se apenas nos restar a condenação, devemos aceitá-la, não para nos submeter a uma ameaça, mas para confirmar uma maneira singular de ser e uma modalidade antiga de saber, o modo de ser do Intelectual e a modalização do saber espiritual. Porque o verdadeiro Intelectual, incluindo aí o professor universitário, é, antes de tudo, um guerreiro, tal como pensado pela professora e pesquisadora Ana Claudia Ribeiro Tavares⁹⁷ a partir de Chogyam Trungpa Rinpoche. Se, portanto, como aspirante a intelectual, só me restar a condenação pela cicuta, como na experiência filosófica vivida no curso de Educadores Holísticos, eu a aceitarei, não para me submeter aos meus inimigos, mas porque prefiro morrer (de dor) de amor, do que viver de medo, ou melhor, com medo (dos outros).

4ª Implicação: Por fim, na medida em que o saber da espiritualidade conecta aquilo que, a partir da análise foucaultiana, a modernidade separou, a saber, sujeito de conhecimento e sujeito de ação, a educação pode começar a dignificar aquilo que Larrosa (2002) chamou de “saber de experiência”, um tipo *sui generis* de saber que “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (2002, p. 26). Nesse caso, é a *experiência* que faz a ligação entre ambos. E

⁹⁷ A professora, em seu trabalho de pós doutoramento, indica uma definição muito coerente para isto que neste trabalho estamos chamando de guerreiro. Para ela, diante das situações difíceis e ameaçadoras que surgem durante o processo formativo, podemos ser deslocados para uma paisagem de medo e ressentimento. Nas suas palavras, “quando ficamos ressentidos nossa tendência é transportamo-nos para outro lugar em que não possa caber o processo formativo, pois ficamos preocupados com outras coisas que não uma relação autêntica de formação do humano. Portanto, **ser um guerreiro** não é simplesmente superar ou dominar o medo, mas de estarmos nos relacionando sem distrações, sem dominações. É o relacionar-se com um outro diante de todos os obstáculos, todos os problemas, utilizando-os como meios possíveis para sermos autênticos e ousados. E que na existência de dúvidas, está a indicação de que algo precisa ser desvelado” (TAVARES, 2017, p. 16).

do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” correspondem às representações habituais que deles fazemos.

Para a educação moderna, nos diz Larrosa, “o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal” (2002, p. 27). Enquanto que a vida foi reduzida à biologia, “à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade. Pense-se no que significa para nós “qualidade de vida” ou “nível de vida”: nada mais que a posse de uma série de cacarecos para uso e desfrute” (2002, p. 27). Nessas condições, as relações entre o conhecimento e a vida humana não passam de uma apropriação utilitária, quero dizer, “a utilidade que se nos apresenta como “conhecimento” para as necessidades que se nos dão como “vida” e que são completamente indistintas das necessidades do Capital e do Estado” (2002, p. 27).

Mas, o saber da experiência é um saber que não se presta ao utilitarismo acadêmico, porque é um saber inútil para o Currículo Lattes. A literatura, o cinema, a dança, “a poesia, a música, a pintura, elas também são inúteis. Elas não melhoram a produtividade. Mas são, todavia, indispensáveis à vida [...] nos libertam da urgência utilitária” (HADOT, 2014, p. 328). É, igualmente, o caso do saber de experiência. Uma modalidade antiga de saber, anterior ao surgimento das ciências modernas, que compreende o saber humano “como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27). No saber da experiência, nos diz Larrosa (2002), não se trata de saber a verdade das coisas, não se trata de saber a verdade da Vacuidade. Trata-se, antes, de um saber, ou melhor, uma experiência de pensamento que coloca em jogo a nossa própria existência, nossa própria finitude, um saber que não está separado do modo como levamos a nossa própria vida. Um saber, portanto, que

[...] não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27).

No saber da experiência não se trata da verdade das coisas porque, para Larrosa (2014), é a experiência, e não a verdade, aquilo que dá sentido à prática educativa. Pois, se educamos, é “para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”. Se alguma coisa nos motiva a educar, reitera o professor na apresentação da coleção *Educação: Experiência e Sentido*, “é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos

de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (LARROSA, 2014, s/p.).

Nesse sentido, essa tese não é animada por nenhum intento revelador, nenhuma pretensão doutrinária, nenhum desígnio convertedor. Definitivamente: nada a revelar sobre a Vacuidade, ninguém a converter ao budismo e, por isso mesmo, nenhuma doutrina a propagar, difundir, irradiar. Trata-se de apresentar um ponto de vista, uma modalidade antiga de saber, uma experiência de pensamento que permita que enfim nos liberemos “das verdades pelas quais educamos, nas quais nos educamos. Quem sabe assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores” (LARROSA, 2014, s/p.).

É importante que se diga que ao recuperar esta modalidade antiga de saber, o saber da experiência, não estamos querendo “endossar o desprestígio da experiência” muito menos abandonar a razão e a racionalidade (PAGNI, 2010, p. 19). Muito pelo contrário, recuperar o saber da experiência através da manifestação de Padmasambhava como Padmasambhava significa

[...] abordar a razão em sua multiplicidade e em seus diversos instrumentos, os quais concorrem para a constituição de seus gêneros linguísticos, em busca de encontrar os limites e as possibilidades de a experiência se expressar, em sua relação ontológica com a vida e com a estética da existência (PAGNI, 2010, p. 19).

Desse modo, o propósito ao retomar o saber da espiritualidade como saber da experiência é contribuir para a restituição da “dignidade da experiência” (LARROSA, 2004) na educação, “sustentando-a como um dos problemas que dá o que pensar aos sujeitos, na práxis educativa: convidando-os a certa abertura ao que provém do *pathos*, emerge do acontecimento e, portanto, necessita ser pensado por uma lógica própria” (PAGNI, 2010, p. 19), na busca de sentidos para sua própria vida e para a vida dos outros com os quais se relaciona.

Talvez seja precisamente esse o papel do saber espiritual: mostrar para os sujeitos do campo educacional, a possibilidade de reinventarmos os papéis que o saber pode desempenhar na práxis educativa, através da modalização espiritual e experiencial do saber. Uma modalidade considerada para muitos como inútil. Mas, indispensável à vida. Quiçá, seja precisamente essa a função dos educadores: mostrar aos educandos a utilidade de um saber inútil, como o saber da experiência. Caso se prefira, a função dos educadores deveria ser ensinar aos educandos, e a muitos professores, a distinguir entre os dois sentidos da palavra útil. “Há o que é útil para um fim particular: a calefação, a iluminação ou os transportes, e há o que é útil ao homem enquanto homem, enquanto ser pensante” (HADOT, 2014, p. 328), finito, existencial. O saber da

espiritualidade como saber da experiência é “útil” nesse último sentido, pois obriga-nos a colocarmo-nos a nós mesmos em questão, interrogando nossa maneira de agir, em função daquilo que sabemos e conhecemos.

Assim, esse aspecto de Padmasambhava como Intelectual mostra que a função da educação entendida enquanto formação humana é desenvolver o intelecto como base para o processo formativo, de modo que possamos nos relacionar de outro modo com o saber e com a vida que nos atravessa.

6.4 Dorje Drollo e a “Educação não formal como locus da formação de *outros* sujeitos e de *outras* pedagogias”⁹⁸

A última manifestação de Padmasambhava que gostaríamos de fazer derivar implicações educacionais é guru Dorje Drollo. Guru Dorje Drollo é o aspecto do professor que descobriu que a energia da Vacuidade poderia ser transmitida mesmo sem o uso de conceitos ou ideias. Como vimos na seção anterior, ao fazer esta descoberta, Guru Padmasambhava potencializou os processos de transmissão da experiência da Vacuidade, introduzindo um elemento de surpresa, uma espécie de irracionalidade na aprendizagem dos ensinamentos.

Guru Padmasambhava assume a forma de Dorje Drollo quando vai para o Tibete. Vocês devem lembrar que quando Guru Rinpoche partiu da Índia para o Tibete, os indianos ficaram muito preocupados. “Sentiram que estavam perdendo algo muito precioso” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 190), já que parecia que Padmasambhava havia decidido oferecer os ensinamentos da Vacuidade apenas para os tibetanos. “Esse foi um insulto terrível para os indianos” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 190). E a gente compreende o motivo. Os indianos “se orgulhavam de serem os supremos arianos, a raça mais inteligente, os mais receptivos aos ensinamentos elevados. E agora, em vez de ensiná-los, Padmasambhava estava indo para um país selvagem” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 190), o Tibete, uma população nômade composta de iletrados, analfabetos, ignorantes, iliteratos, pessoas comuns que não tiveram acesso a uma instituição formal de ensino.

O Tibete representa a cultura não-letrada, uma espécie de favela oriental comparada à Índia. Mas foi para a favela tibetana que Guru Padmasambhava se dirigiu para ensinar a Vacuidade. E é exatamente esse o ponto interessante desse último aspecto. É exatamente essa a última lição do professor nagarjuniano que toma a forma de Guru Dorje Drollo para a

⁹⁸ AZEVEDO, 2014, p. 21.

educação: o ponto interessante desse último aspecto é quando o professor deixa a universidade de Nalanda, a Instituição educacional formal mais prestigiada da Índia, e vai para o Tibete, uma espécie de favela, para ensinar e aprender com as pessoas provenientes das camadas populares. Guru Dorje Drolo é, portanto, o aspecto do professor que coloca o campo educacional diante dos chamados *processos educativos não formais*, pois, ao sair da Universidade de Nalanda para ir na direção dos camponeses tibetanos, Padmamsambhava, ao mesmo tempo que amplia, complexifica a ideia de educação vigente. “Amplia no sentido de mostrar que existem *outras* formas de educar; e complexifica na medida em que sustenta que a escola não pode ser a única agência responsável pela formação dos sujeitos” (AZEVEDO, 2014, p. 23). Com Guru Dorje Drolo um novo campo da educação se estrutura e se fortalece: o da educação não-formal (GOHN, 2005). Pois, com ele, os processos e espaços educativos acontecem em territórios fronteiriços fora das escolas e universidades formais e localizam-se “no mundo da vida” (GOHN, 2005, p. 28). Se considerarmos Guru Dorje Drolo como o primeiro professor nagarjuniano não formal, de fato, como sinaliza Azevedo na introdução de sua dissertação, o campo da educação não-formal não é uma área emergente, como muitos discursos apregoam, uma vez que ao observarmos a trajetória espiritual de guru Padmasambhava, podemos perceber que indícios de práticas educativas não formais se faziam presentes já desde o século VIII nos modos como Guru Dorje Drolo ensinava e lidava com as pessoas provenientes das camadas populares do Tibete.

Se, a partir da manifestação de Padmamsambhava como Dorje Drolo, estamos colocando em evidência o campo da educação não formal, não é com o intuito de contestar o processo histórico de conquista da educação pública como direito fundamental, muito menos complementar, “substituir ou concorrer com a educação formal, atuando a partir das lacunas ou limites dessa última” (AZEVEDO, 2014, p. 23). Antes, a forma de guru Dorje Drolo como primeiro educador não formal visa consolidar e fazer avançar a construção política e pedagógica de um projeto educativo que “possibilite à educação retomar a questão ética da alteridade” (HERMANN, 2014, p. 13). Nesse sentido, as práticas educativas não formais, desde o ponto de vista de Dorje Drolo, não teriam outro objetivo senão que oferecer aos professores e à educação um lugar onde “o outro possa ser reconhecido no seu movimento constitutivo” (HERMANN, 2014, p. 13), contribuindo, com isso, para “dar visibilidade às exigências de um processo formativo que considere a diferença e a singularidade” (HERMANN, 2014, p. 13). Dessa perspectiva,

[...] a educação não formal visa ponderar as formas não hegemônicas de educar, pois, nesse campo, as pedagogias e processos, simultaneamente éticos e políticos, em que se formam os sujeitos são inseparáveis dos contextos sociais e das relações de poder. Do que decorre a defesa em torno da ideia de formar *outros* sujeitos e *outras* pedagogias (ARROYO, 2012, p. 11); *outros* sujeitos coletivos, *outras* pedagogias de resistência (AZEVEDO, 2014, p. 23).

Guru Dorje Drolo, como a forma mais estranha, extravagante e excêntrica de Guru Rinpoche, é um apelo para “que as narrativas da 'história oficial das teorias pedagógicas sejam outras” (AZEVEDO, 2014, p. 23), de modo a formar e dar visibilidade a *outros* sujeitos, sujeitos capazes de construir *outras* pedagogias. Daí decorre a proposta de Azevedo (2014) que, a partir de autores como Maria da Glória Gohn, Miguel Arroyo e Hans-George Flickinger, procura pensar a Educação não formal como *locus* privilegiado da formação de *outros* sujeitos e de *outras* pedagogias:

[...] Pedagogias de resistências e comprometidas com um projeto coletivo de vida e de sociedade. Pedagogias, nos termos de Michel Foucault (2010), potentes na criação ou recriação de outros modos de vida: modos de vida resistentes; modos de vida que dão lugar “a relações intensas, que não se parecem com nenhuma daquelas que são institucionalizadas” (FOUCAULT, 2010, p. 351), visto que possibilitam abrir espaço para uma cultura e para uma ética (AZEVEDO, 2014, p. 24).

Levando-se em consideração esta proposta e este apelo, mesmo que a expressão educação não formal não seja a mais adequada por partir de uma dicotomia e de uma negação ou um “não lugar”, “percebemos a potência e a vivacidade desse (não) lugar que a educação não formal passa a ocupar no imaginário social e pedagógico” (AZEVEDO, 2014, p. 25). Pois, desde o ponto de vista de Dorje Drolo como educador não formal, a preocupação central das práticas educativas não formais é a criação de outros sujeitos e outras práticas pedagógicas, práticas capazes de mobilizar outros saberes, saberes capazes de criar novos conhecimentos, “conhecimentos que não estão na ordem vigente” (AZEVEDO, 2014, p. 25). Assim, “o agir pedagógico, na educação não formal, não está voltado estritamente para a assimilação e reprodução dos saberes já constituídos social e epistemologicamente” (AZEVEDO, 2014, p. 25), pois, desde a perspectiva de Dorje Drolo, o acesso à verdade (da Vacuidade, por exemplo) não se dá através da lógica e da racionalização, mas através do corpo, porque sua linguagem é predominantemente corporal. E é porque sua linguagem é predominantemente corporal que não importa se você é letrado ou iletrado, literato ou iliterato, se é graduado ou pós-graduado, não importa se você tem dificuldade de entendimento, não importa se você não sabe ler ou ler demais, a energia da Vacuidade, ou melhor, a educação está acessível para todos. De outro

modo, o agir pedagógico, na educação não formal proposta por Dorje Drollo não se reduz à mera transmissão e assimilação de conteúdos porque a linguagem de Dorje Drollo é não-verbal, ou melhor, é corporal. Seu corpo é o próprio Vazio. Ou melhor, seu corpo é a própria educação pelo Vazio. Com Dorje Drollo, o vazio corpora, ganha corpo, corporifica. Com Dorje Drollo como educador não formal, portanto, o corpo adquire dignidade pedagógica. Ele deixa de ser escolarizado, ou melhor, deixa de ser um instrumento da educação, e passa a ser, ele mesmo, a educação; porque para Dorje Drollo quando o corpo não é educado, ele mesmo educa, ensina. Com Dorje Drollo e sua proposta de educação não formal, o corpo deixa de ser “o lugar onde se exerce um tipo de poder com o objetivo de fabricar o indivíduo normal, o qual é, ou deve ser, politicamente dócil e economicamente útil” (BATISTA, 2016, p. 164) e passa a ser o lugar através do qual os saberes são mediados e construídos. Desse ponto de vista, que é o ponto de vista da educação não formal de Dorje Drollo, a relação com o outro não está mais cimentada só no conhecimento, no intelecto ou na intencionalidade, mas se constrói e se realiza a partir de um corpo-professor e não de um corpo-objeto. Nesse sentido, quem educa, na educação não formal de Dorje Drollo, não é o professor, no sentido usual do termo, como acontece na educação formal. Aqui, quem educa é o corpo do outro, nesse caso, o corpo de Guru Dorje Drollo, porque o corpo de Dorje Drollo não é outro senão que o corpo do outro. Na verdade, se tratando da educação, o corpo é sempre o outro. O que nos permite dizer, ratificando Maria da Glória Gohn, que numa educação não formal, como a que propõe a última manifestação de Guru Rinpoche, “o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos” (GOHN, 2006, p. 29). Para Dorje Drollo como educador social, portanto, não há relação com o outro se seu corpo é ignorado. Porque, insistimos, o corpo, sobretudo o corpo *sui generis* de Guru Dorje Drollo, é o outro. Desse modo, Dorje Drollo, ao colocar o campo educacional diante dos chamados processos educativos não formais, coloca-nos, ao mesmo tempo, diante do problema da alteridade, da diferença, dos outros sujeitos da educação, daqueles que escapam da lógica identitária. E não por acaso, mas para criar *outro* lógica, em educação, que nos permita escutar e habitar o ponto de vista de *outros* sujeitos e de *outras* pedagogias... não uma “pedagogia do outro que deve ser anulado”, muito menos uma “pedagogia do outro como hóspede da nossa hospitalidade”, mas uma “pedagogia do outro que reverbera permanentemente” (SKLIAR, 2003, p. 46).

6.4.1 Dorje Drollo, educador porvir: por uma *pedagogia do outro que reverbera permanentemente*⁹⁹

[...] Profundamente influenciada pelos dualismos presentes na herança metafísica, tais como corpo e alma, razão e desrazão, civilização e barbárie, a educação tende a ver o outro como tudo o que se opõe às idealizações: o bárbaro, o selvagem, o infiel. Transpõe, tanto para o cotidiano como para o âmbito das especialidades científicas e também para o âmbito cultural, o peso interpretativo dessas oposições e influencia nossa compreensão, como se pode observar no educando que facilmente é identificado como o desviado, o desadaptado, o desobediente, o hiperativo, etc. por trás dessas classificações há uma herança que deixa vestígios e que mantém uma íntima relação com a ética e suas bases fundadoras, sobretudo na dificuldade em reconhecer algo de estranho no cosmos, na razão, na cultura ou em nós mesmos (HERMANN, 2014, p.12-13).

Embora nem sempre a ética seja orientada pela “clareza do entendimento e pela autodeterminação individual”, não podemos negar que está aí um problema para a educação, como reconhece a Nadja Hermann (2014) em um estudo muito sensível que tratou de estabelecer algumas relações entre ética e educação: a pergunta pelos outros na e pela educação. Neste estudo, depois de reconhecer que o sujeito da educação “se constitui num processo de autorrelação, sem apelo à exterioridade” (HERMANN, 2014, p. 153), ou seja, depois de reconhecer que na origem mesmo da metafísica do sujeito moderno o outro já é desconsiderado, ela coloca uma questão perturbadora para o campo: “pode a educação fazer justiça à singularidade do outro?” Em seu estudo, a destacada especialista em filosofia da educação não chega a uma resposta definitiva, mas nos lembra o quanto o campo educacional estremece na sua tentativa de fazer justiça à alteridade e à diferença. A professora, nesta mesma obra, nos lembra o quanto a educação se debate com a questão da alteridade nos seus esforços para fazer justiça à singularidade do outro.

Na verdade, nos diz o professor e escritor argentino Carlos Skliar, a partir da obra “O ser e o nada” de Sartre: em educação, “não temos, nunca, compreendido o outro” (2003, p. 39). Antes, o temos massacrado, humilhado, ignorado, rebaixado, disciplinado, domesticado, “excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice” (SKLIAR, 2003, p. 39).

⁹⁹ SKLIAR, 2003, p. 47

[...]Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma. Pensamos, agora, a mudança educativa como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. A mudança educativa nos olha, agora, com esse rosto que vai se descaracterizando de tanta maquiagem sobre maquiagem (SKLIAR, 2003, p. 39).

O fato é que, por razões de ordem histórica - e Nadja Hermann (2011, 2014) nos mostra isso ao traçar uma espécie de genealogia do outro, buscando, inclusive, o sentido etimológico da palavra¹⁰⁰ -, o outro, sobretudo “o outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado” (SKLIAR, 2003, p. 41). Mas, as reformas que vêm acontecendo na educação desde a década de 70 mostram que o campo parece não mais suportar tal apagamento e distanciamento. Por isso, fazem proliferar uma série de conceitos e propostas que “se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuí-lo, tudo dentro de seu próprio ventre” (SKLIAR, 2003, p. 41). Em 1978, por exemplo, o relatório *Warnock Report* introduz o conceito de “Necessidades educativas especiais” como forma de dar um lugar ao outro na educação. O problema é que o conceito de “Necessidades educativas especiais” - “voz monótona que inclui num único processo de alterização tanto aos membros de minorias étnicas e culturais” (SKLIAR, 2003, p. 41-42) quanto grupos historicamente marginalizados por sua diferença como os “meninos e meninas de rua, crianças super dotadas, populações nômades e aqueles com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas” (SKLIAR, 2003, p. 41-42) - “foi adotado e transformado numa super-etiqueta que distingue os que têm necessidades dos que as não têm” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 68).

As reformas não pararam por aí. Do conceito de necessidades educativas especiais, emerge o paradigma integracionista em educação, paradigma que transferiu as crianças e os jovens em situação de deficiência para um novo espaço, a escola regular, onde pudessem socializar e aprender com novos parceiros de convívio, numa vertente, digamos, mais educativa e menos separatista. Apesar das contribuições propostas pelo paradigma integracionista, algumas posições críticas surgiram afirmando que, enquanto o modelo clínico-médico enxergava a pessoa com deficiência como alguém doente por natureza, já que estava atravessada por uma concepção determinista do desenvolvimento humano, a abordagem integracionista, apesar de seus esforços, defendia a perspectiva “segundo a qual as pessoas com

¹⁰⁰ De acordo com Nadja Hermann, o termo outro provém do grego e do latim *alteritas*. Costuma ser empregado como equivalente a *alteridade*, que significa “*constituir-se como outro*” (2014, p. 27).

deficiência poderiam fazer parte da sociedade desde que se adaptassem a ela” (AQUINO; CAVALCANTE, 2015, p. 187).

Na contramão dessas perspectivas, surge o paradigma da inclusão, defendendo a ideia de que é a sociedade e a escola quem devem oferecer condições para atender às demandas e singularidades dessas pessoas. Apesar do paradigma da inclusão estar bastante em voga atualmente, alguns autores têm criticado a forma com que esta proposta vem sendo executada. Pois, na prática, o paradigma da inclusão tem se materializado na forma de um processo de inclusão excludente, muito sutil e perverso onde “aceita-se o diferente, mas na sua condição de ‘naturalmente’ precarizado, e quase sempre pouco se exige dele como se não pudesse ‘dar mais’” (FREITAS, M., 2010, p. 20).

De acordo com Veiga-Neto (2007), as atuais políticas de inclusão - no modo como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil - parecem ignorar a alteridade, o outro, a diferença. Pois, “defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um ‘único estranho’, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem” (VEIGA-NETO, 2007, p. 949). Dessa forma de diferenciar, resulta

[...] o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (VEIGA-NETO, 2007, p. 949).

Não é difícil compreendermos o que tudo isso significa. “A aparente magia de alguma palavra [como a inclusão ou a diversidade] que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada” (SKLIAR, 2003, p. 39), pode, sim, nos ensinar alguma coisa: as reformas pedagógicas levadas a cabo nas últimas décadas em nome do outro, para o outro, sobre o outro - um outro que aparece nas atuais reformas curriculares brasileiras fixado na expressão “diversidade” -, têm pensado e produzido a alteridade como um problema.

[...] um problema considerado de recente data; um problema que começa no outro, na sua existência, ou melhor dito, na sua experiência de ser outro; o mesmo problema que aquele da heterogeneidade já antes indesejável; um problema cuja retórica reformista anula o problema: todos temos necessidades educativas especiais — i.e. todos somos diversos —; um problema educativo que parece de todos mas que acaba se focalizando exclusivamente nos sujeitos considerados problemáticos; um problema do outro, cuja única resposta possível da nossa parte é a nossa tolerância, o nosso respeito, a nossa aceitação, o nosso reconhecimento; porém, a tolerância, o respeito, a aceitação, acabam sendo apenas conteúdos curriculares a serem avaliados no

outro; i) a finalidade de tanto eufemismo e problematização do outro não é outra coisa que o antigo e único objetivo do avanço no conhecimento curricular (SKLIAR, 2003, p. 42).

Com base nesses argumentos, o outro da educação ou é um outro colonial e maléfico ou é um outro multicultural. No primeiro caso, a alteridade é pensada e representada como “um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre” (SKLIAR, 2003, p. 42). Uma representação do outro que gira em torno de “um modelo ontológico autorreferente, no qual a diferença historicamente tem operado como uma espécie de limite, isto é, como uma impossibilidade de expressar e atingir um modelo idealizado” e concêntrico de *eu* (FREITAS, 2016, p. 241). No segundo caso, “o outro multicultural naufraga como imagem entre o ser-diverso e o ser-diferente” (SKLIAR, 2003, p. 43). Mas, como já mostraram Veiga-Neto e Lopes (2007), a diferença não é uma manifestação da diversidade, porque diversidade e diferença não são termos correlatos. Para Skliar, a tendência de equalizar estes dois termos, faz retornar “todo discurso a seu trágico ponto de partida colonial, ainda que vestido com a melhor roupagem do multiculturalismo” (2003, p. 43). De outro modo, uma inclusão verdadeiramente alteritária do outro “não é uma questão que se resolve enunciando a *diversidade* e ocultando, ao mesmo tempo, a mesmice que a produz, define, administra, governa e contém” (SKLIAR, 2003, p. 43). Quer dizer, não se trata de uma igualdade culturalmente dada ou *natural*, como se todos os alunos fossem iguais em tudo. Antes, “trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser outro que é irredutível em sua alteridade” (SKLIAR, 2003, p. 43).

Se a gente entende que “a diferença não se reduz à diferença de um consigo mesmo, nem simplesmente à de um com outro, mas é a experiência viva de uma irrupção — da palavra e do olhar - que torna possível essas outras formas de alteridade” (SKLIAR, 2003, p. 44), então uma inclusão verdadeiramente alteritária passa pela criação de uma política da diferença como uma nova medida de igualdade. E não por acaso, mas precisamente porque para uma política da diferença como política de inclusão, o outro já não é visto como uma ameaça, nem como um estranho, muito menos um doente ou um coitadinho. Muito pelo contrario, a diferença é a afirmação da necessidade de “rompermos com o modelo educacional elitista de nossas escolas e universidade para que possamos reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (MANTOAN, 2006, p. 20). A diferença é exatamente aquela condição que nos permite desafiar e contrapor as atuais políticas de inclusão que, inflamadas pelo discurso da Modernidade, especializaram-se no fechamento de suas fronteiras à diferença e à alteridade, “instituindo lógicas de inclusão (no

campo educacional) que visam integrar e/ou reconhecer os 'outros' sem alterar efetivamente sua relação com a diferença” (FREITAS, 2018b, s/p). Para uma política da diferença,

[...] o outro não irrompe para ser somente hospedado ou bem-vindo, nem para ser honrado ou insultado. Irrompe, em cada um dos sentidos, nos quais a homogeneidade foi construída. Não volta para ser incluído, nem para narrarmos suas histórias *alternativas* de exclusão. Irrompe, simplesmente, e nessa irrupção sucede o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade. O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmice vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano. O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro [...] (SKLIAR, 2003, p. 44).

A irrupção do outro é uma diferença que nos torna outro de nós mesmos, uma diferença que difere, que nos transforma e que se difere sempre de si mesma. Assim foi a cultura tibetana para Padmasambhava, um outro, sim, inalcançável, mas também, e por isso mesmo, um outro que me atrai, que me perturba e que me convoca a acolhê-lo. Padmasambhava assumiu a forma de Dorje Drolo pela resposta que deu a essa convocação feita pelo outro tibetano. E nós, também, quer aceitemos ou não, nos constituímos nas complexas respostas produzidas pelo envolvimento, pela relação, pela interação com o outro (HERMANN, 2014, p. 13). Dorje Drolo fez essa descoberta. Dorje Drolo é esta descoberta. E por isso, ele não insiste sobre algo que já foi muito estudado: a relação entre modernidade, educação formal e escola institucionalizada. Pois, as temporalidades dessa relação insistem em ser, como decalques, “temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro” (SKLIAR, 2003, p. 45). Padmasambhava, pelo contrário, desprendendo-se de todo saber prévio, desprendendo-se, inclusive, de sua própria forma, resolve se contaminar e se misturar com os tibetanos, in-corporando, trazendo para perto, para dentro de seu próprio corpo o território, o gênero, a sexualidade, a idade, a raça, a etnia, a língua, a roupa, a espiritualidade do outro tibetano, o que fez de Dorje Drolo o mais estranho das manifestações de Guru Padmasambhava. “Ele era meio indiano e meio tibetano, uma pessoa de fisionomia indiana, vestida como um louco tibetano [...] era bem estranho. Ele não era nem parecido com uma deidade local nem com um guru convencional” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 190). Certamente, Guru Dorje Drolo não era uma pessoa comum, porque já era outro dele mesmo. E por ser outro dele mesmo, por não ignorar o rosto, o corpo, a voz do povo tibetano, Dorje Drolo é aquela manifestação que nos permite pensar e criar uma outra pedagogia, uma pedagogia que nos provoque, que provoque nosso pensamento, que nos permita

começar de novo, do zero, retirando do espaço-tempo educacional todo saber já disponível, uma pedagogia, enfim, “que faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender aquilo que tenha acontecido; que emudeça a mesmidade” (SKLIAR, 2003, p. 46). Uma tal pedagogia só pode constituir-se, portanto, como pedagogia do outro. Não uma “pedagogia do outro que deve ser anulado”, muito menos uma “pedagogia do outro como hóspede da nossa hospitalidade”, mas uma “pedagogia do outro que reverbera permanentemente” (SKLIAR, 2003, s/p).

De acordo com Skliar (2003), a pedagogia do outro que deve ser anulado é um tipo de pedagogia que nega duas vezes, pois, ao mesmo tempo que, no ponto de partida, diz para o outro: “está mal ser o que és”, no ponto de chegada sua mensagem é: “está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser” (2003, p. 46).

Trata-se de uma pedagogia de sempre; uma pedagogia que nega duas vezes e que o faz de uma forma contraditória: nega que o outro tenha existido como *outro* e nega o tempo em que aquilo — a própria negação “colonial” do outro — possa ter ocorrido. Não há um outro porque nem é enunciado, nem está aí para enunciar-se. Não há senão em um anúncio forçado e inevitável. Em uma menção etérea cuja voz se apaga a cada vogal, a cada consoante (SKLIAR, 2003, p. 46).

A pedagogia do outro como hóspede de nossa hospitalidade “é a pedagogia cujo corpo se “reforma” e/ou se “auto-reforma”; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro” (SKLIAR, 2003, p. 46). Mas, Guru Dorje Drolo nos ensina, ao cavalgar uma tigresa grávida, que o radicalmente outro não é passível de domesticação. Uma tigresa grávida é o tipo mais agressivo de tigre. “Ela está faminta, um pouco louca, completamente ilógica. Você não pode entender sua psicologia e trabalhar com ela racionalmente. Ela bem pode comer você a qualquer momento” (TRUNGPA RINPOCHE, 2015, p. 191). Essa é a natureza do transporte de Guru Dorje Drolo. E por isso mesmo, ele é indomesticável, não se submete a regras, é indomável, completamente selvagem, como o povo tibetano. Portanto, “uma pedagogia que reúne, ao mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade em relação ao outro, que anuncia sua generosidade e esconde sua violência de ordem” (SKLIAR, 2003, p. 47), como é o caso desse segundo tipo de pedagogia do outro como hóspede do nosso presente, não é um tipo de pedagogia verdadeiramente alteritária para Dorje Drolo.

Na contramão dessas pedagogias, Dorje Drolo, a partir do filtro de Skliar (2003, p. 47), permite-nos inventar uma pedagogia do outro que reverbera permanentemente. A pedagogia do outro que reverbera permanentemente é a pedagogia que vem, a pedagogia porvir. Uma pedagogia que não esconde nem maquia as “barbáries e os gritos impiedosos do mesmo, que

não pode mascarar a repetição monocórdia, e que não pode, tampouco, ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro” (SKLIAR, 2003, p. 47). Trata-se, outrossim, de uma pedagogia que contrariando as mensagens da pedagogia do outro que deve ser anulado, nos diz, em alto e bom som: “não está mal ser o que és”, mas também: “não está mal ser outras coisas além do que já és” (SKLIAR, 2003, p. 47).

Na medida em que “a complexidade das práticas educativas não formais ancora-se no prazer do reconhecimento do outro, dos outros, de todos os outros” (AZEVEDO, 2014, p. 44), podemos afirmar que as práticas educativas não formais presentificam, em nossa atualidade, isto que a partir de Skliar (2003) estamos chamando de pedagogia do outro que reverbera permanentemente. Como pedagogia do outro que reverbera permanentemente, “as experiências da educação não formal têm grande sensibilidade para a 'presença dos sujeitos', uma vez que a formação é considerada 'um processo de presentificação’” (AZEVEDO, 2014, p. 44). Desse modo, a pressuposição, tal como defende Azevedo, é que o campo das práticas educativas não formais pode configurar-se “como um dos poucos lugares onde a educação ainda permanece atrelada aos ideais da formação humana (2014, p. 42). Pois, é, não apenas “um lugar onde prevalece a relevância dos aspectos ético-sociais e biográfico-constructivos no processo formativo dos indivíduos” (AZEVEDO, 2014, p. 42), mas lugar privilegiado para a irrupção de outros sujeitos e de outras pedagogias. Nesse lugar, que é a educação não formal, a formação dos sujeitos passa pela busca de formas de criação de uma pedagogia do outro que não cessa de reverberar, indicando que a função da educação enquanto formação humana é contribuir para que possamos criar outras formas de viver, outras formas de ser e estar no mundo, outras maneiras de ser e dizer nós mesmos.

Dorje Drolo, como educador porvir de uma pedagogia que vem, é aquele que com voz mansa, mas intensa, nos diz que para começarmos a falar de mudanças reais na educação, antes de negar ou multiculturalizar, é necessário deixar-se tocar, vibrar pelo outro; “abandonar a homodidáctica para heterorrelacionar-se. E, logo em seguida, é preciso voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente”¹⁰¹: o rosto da diferença, a voz da alteridade, o corpo do radicalmente outro. Pois, parafraseando o professor Skliar, todos somos, em certa medida e em certo sentido, outros (de nós mesmos).

Não é este, pois, o sentido da experiência da Vacuidade entendida enquanto experiência de pensamento, uma experiência na qual se deve entrar e, uma vez entrando, transformar o

¹⁰¹ CARLOS SKLIAR, *A Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?*, ?, Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 20.

modo de ser mesmo daquele que trabalha com o pensamento? A vacuidade permite-nos, pois, não apenas impulsionar processos de subjetivação ética e política nos sujeitos envolvidos com a educação. Ao mesmo tempo, a experiência da vacuidade é uma das possibilidades de revitalizar, no campo filosófico-educacional, os debates em torno da formação humana.

7 IN-CONCLUSÃO

Juntei cacos e peças e tentei formar um mosaico. Mas, como disse no início, é um mosaico com a minha cara (ALVES, 2004, p. 123).

Há certas pessoas que, ao concluir um trabalho de dissertação ou tese, pregam suas palavras numa conclusão do mesmo modo que alguns, ao terminar de montar um quebra-cabeça, colam as peças numa mesa para que elas não saiam mais do lugar. Elas não sabem que com isso, no caso do quebra-cabeça, destroem o brinquedo, no caso da tese, fixam a pesquisa. Como no quebra-cabeça, o divertido de uma pesquisa é fazer do seu fim um novo começo. Desarrumar ou desmontar para começar de novo, com outras peças, para que possamos ver o que ainda não tínhamos visto.

Nesta pesquisa, tentamos juntar elementos que aparentemente estavam separados num padrão relativamente integrado, do mesmo modo que uma aranha tece uma teia ou uma criança monta um quebra-cabeça. Nossa tentativa foi tecer uma espécie de teia mágica, a teia mágica de Nagarjuna - uma espécie de teia que tentou tornar visível aspectos seminais da pedagogia tântrica de Guru Padmasambhava, o professor nagarjuniano por excelência. Para tanto, lançamos alguns fios no espaço vazio a fim de unir e reunir os elementos estruturantes-estruturadores da nossa tese.

Como nosso fenômeno brota inseparável da vacuidade, nossa pesquisa começou conferindo dignidade metodológica à inspiração - termo que pode parecer antiquado, mas que se prestou para ilustrar o fato de que as palavras não se reduzem às regras do método científico. Se o primeiro fio da nossa teia apelou para a inspiração, é porque acreditamos que o “fenômeno da ideia que chega de repente não desapareceu totalmente dos horizontes esclarecidos (SLOTERDIJK, 2016, p. 30). Em nosso caso, mais especificamente, conferimos dignidade metodológica à inspiração de um sorriso. E não por acaso. Mas precisamente porque acreditamos que o sorriso, sobretudo o sorriso de uma criança que brinca, assim como o sorriso de um Buda, é o florescimento facial da experiência da vacuidade. A segunda seção, portanto, tratou de explicitar as razões metódicas que “sustentaram” o argumento da Tese.

Na terceira seção, iniciamos com um breve recuo histórico através da vida do Buda Shakyamuni para indicar que a Filosofia de Nagarjuna, do mesmo modo que nossa pesquisa, teve uma fonte e uma inspiração: os ensinamentos do Buda sobre a noção de “não-eu”. Acreditamos que foi importante fazer essa retomada histórica para entendermos que há na história da filosofia budista um fator existencial determinante que vai contribuir para o

surgimento da empreitada filosófica-pedagógica-espiritual de Nagarjuna que é a morte do Buda shakyamuni. Com a morte do Buda, percebemos o quanto a expressão “não-eu” é uma noção escorregadia e sujeita a equívocos não apenas no Ocidente, mas mesmo entre os discípulos do Buda. Foi dentro deste contexto que Nagarjuna, através da noção de Vacuidade, elevou a uma outra potência os ensinamentos do Buda sobre a ideia de *anatman*, mostrando que o problema da filosofia budista não é de ordem epistemológica, mas pedagógica-espiritual.

Na quarta seção, mostramos qual a fonte literária através da qual Nagarjuna recuperou a noção de Vacuidade para elevar a uma outra potência os ensinamentos do Buda, qual seja: a Literatura Prajnaparamita - mais precisamente o “Sutra do Coração da Prajnaparamita”. Nesta seção, tentamos mostrar que a Prajnaparamita não é apenas um gênero textual singular da tradição budista, como também uma deidade meditacional do budismo tibetano muito singular, pois considerada como a mãe de todos os Budas. A tentativa foi estabelecer um paralelo significativo entre o corpo de ensinamentos da Prajnaparamita e o corpo materno. Da perspectiva desta tese, a comparação não é arbitrária porque introduz uma diferença significativa no modo como a gente pode compreender o ponto de vista da vacuidade. Para nós, a conotação *bhagavati*, que significa mãe¹⁰², permite-nos compreender a vacuidade para além de um simples ato de conhecimento. E isso permite que a gente se desloque ou opere um desvio das disputas doutrinárias sobre o que é ou não é a vacuidade - disputas que antes aconteciam nos templos e agora acontecem dentro das universidades. Em nosso terceiro grande fio, portanto, nós focalizamos os ensinamentos de Vacuidade proposto por Nagarjuna priorizando, não por acaso, o ensinamento de shunyata corporificado na literatura Prajnaparamita.

Se, na quarta seção, nós conhecemos a Vacuidade através da espada de Prajna, ou melhor, através do útero criador de mundos da Prajnaparamita, na quinta seção, por sua vez, nós analisamos o aspecto energético da Vacuidade, o aspecto da Vacuidade que brilha. Não por acaso, na quinta seção, apresentamos a pedagogia da vacuidade de Nagarjuna como inseparável da Pedagogia do Tantra. Pois, enquanto o ensinamento básico do Budismo Mahayana refere-se ao desenvolvimento de Prajna, os ensinamentos básicos do Tantra budista estão ligados ao “trabalho com a energia”. Esse salto para nós foi importante porque o ponto de vista da

¹⁰² Apesar da Tese, aqui e acolá, dar margem para uma interpretação um tanto molarizada do ser mulher, não concebemos a mulher, muito menos a figura materna, desde uma perspectiva molar, mas molecular, no sentido deleuziano. Se defendemos que o corpo da Prajnaparamita é um corpo materno é porque concebemos este corpo não como uma biologia de órgãos, mas como um circuito de afetos, um *habitus*, um modo de ser, de afetar e ser afetado. De outra maneira, num sentido ainda mais radical, se a Prajnaparamita, como defendemos, é a mãe de todos os Budas, é porque seu corpo é *queerificado*. Em outros trabalhos, tentaremos operar um trabalho com estes conceitos.

vacuidade, compreendido desde a perspectiva do Tantra, aponta para um aspecto comumente ignorado ou subestimado pelas teorias filosóficas e educacionais que é a dimensão da energia, dos afetos e das intensidades. Desde o ponto de vista da pedagogia do Tantra, portanto, quando falamos de vacuidade não deveria se tratar de uma significação, mas de uma energética, porque a vacuidade lida com a energia, com o aspecto energético das nossas relações, com o aspecto energético do mundo. Se a pedagogia tântrica evidenciou o aspecto energético da vacuidade e se, como pensa Safatle, energias ou afetos determinados produzem modos específicos de encarnação, tentamos mostrar que a energia da vacuidade, como afeto específico, produz corpos eles mesmos também muito *sui generis*, como o corpo de Guru Padmasambhava, um professor indiano do século VIII responsável por levar o budismo para o Tibet. Para nós, o corpo de Guru Padmasambhava é o corpo vivo do Vazio. Guru Rinpoche é a encarnação da Vacuidade, o corpo de emanção de *shunyata*, e por isso mesmo, Guru Rinpoche é o exemplo prático do que seria um autêntico professor nagarjuniano. Se o renomado mestre japonês Eihei Dogen¹⁰³ potencializou a Vacuidade nagarjuniana através do uso das metáforas e da poesia¹⁰⁴, a pedagogia do Tantra exemplificada pela vida de Guru Padmasambhava potencializa e confere um sabor muito mais concreto à filosofia de Nagarjuna. E também não por acaso. Mas precisamente porque percebemos, através dos gestos desse professor nagarjuniano, que a compreensão da vacuidade não nos faz abandonar o mundo, como comumente pensamos, muito menos nos faz abandonar a discussão sobre a formação humana. Entendemos isso na sexta seção da Tese.

Na sexta seção da Tese, tentamos derivar algumas implicações educacionais a partir dos gestos de Guru Padmasambhava. Se na quinta seção descrevemos alguns gestos ou manifestações de Padmasambhava que expressam a experiência direta da Vacuidade no mundo, na sexta seção nós analisamos como esses gestos ou maneiras de ser alteram o modo de problematização de algumas questões que afligem o campo educacional na atualidade, abrindo novos modos de percepção do ato educativo.

Através da análise realizada na sexta seção, acreditamos que a noção de Vacuidade, entendida enquanto experiência de pensamento, se não nos permitiu revitalizar e enriquecer, no campo filosófico-educacional, os debates em torno da formação humana, através do diálogo interfilosófico travado nesta Tese entre Budismo e Educação, ao menos comprometemos o

¹⁰³ Dogen Zenji ou Eihei Dogen ou simplesmente Dogen, foi um mestre budista japonês, nascido em Kyoto no ano de 1200 e fundador da escola soto zen.

¹⁰⁴ Ver Leandro Durazzo (2016).

campo da filosofia da educação com a superação de discursos e práticas duais que historicamente têm contribuído para fazer perpetuar a lógica da colonialidade dos saberes. No limite, esperamos que esta Tese tenha nos possibilitado, no mínimo, abrir um *ethos* de escuta a outros pontos de vista.

Com esse argumento, esperamos ter deixado claro que nesta pesquisa operamos um deslocamento perspectivo que foi da Vacuidade como Ponto de Vista ao Ponto de Vista da Vacuidade. A vacuidade como ponto de vista é a perspectiva de alguém que, no limite, conhece ou pode falar *sobre* a vacuidade. No segundo caso, que foi o desta Tese, o ponto de vista da vacuidade é o ponto de vista que nos permitiu vislumbrar a vacuidade de toda e qualquer perspectiva. E não por acaso, mas precisamente porque o ponto de vista da vacuidade é um perspectivismo de um tipo muito específico. Do mesmo modo que existe o “perspectivismo ameríndio”¹⁰⁵, o “perspectivismo melanésio”¹⁰⁶ ou o “perspectivismo zen”¹⁰⁷, queremos sugerir, a partir do que foi exposto nesta pesquisa, que existe também o *perspectivismo vajra*, a exemplo do que é no Tantra o *mestre vajra*, o *orgulho vajra*, a *dança vajra*... a pedagogia tântrica de inspiração nagarjuniana falaria de um *Perspectivismo Vajra*. E a própria imagem do *vajra* nos ajuda a entender o que caracteriza tal perspectiva.

Como vimos na quinta seção, o termo *vajra* é traduzido como “diamante”, referindo-se a uma “pedra celestial” indestrutível capaz de cortar qualquer coisa ou elemento¹⁰⁸. Nos termos de Trungpa Rinpoche (2008), a ponta do *vajra*, suas extremidades pontiagudas, representam duas coisas: “o corte extirpador de todas as tendências (mentais) e emocionais neuróticas” e “a qualidade arguta de estar consciente dos diversos pontos de vista possíveis” (p. 160). A ideia central aqui é que a pessoa que porta ou segura o *Vajra* é capaz de cortar as distorções intelectuais de modo preciso por meio de um senso de abertura para perceber e escutar outros pontos de vista. De outro modo, o *Vajra* expressa uma consciência de perspectivas, uma acuidade para perceber e escutar o ponto de vista¹⁰⁹ do outro. Com a ressalva de que um ponto de vista não é um olho abstrato e soberano localizado nas profundezas de nossa interioridade

¹⁰⁵ Ver “Metafísicas Canibais”, Eduardo Viveiros de Castro, 2015.

¹⁰⁶ Ver “Pontos em expansão: uma conversa com Marilyn Strathern”, 2012.

¹⁰⁷ Ver “a montanha oriental se move: mestre dogen e o perspectivismo zen no sermão das montanhas e águas”, Leandro Durazzo, 2016

¹⁰⁸ Um *vajra* normalmente tem cinco pontas, representando os cinco estados emocionais característicos de cada família búdica (raiva, orgulho, apego/possessividade, inveja e ignorância) que, transmutados, expressam suas respectivas sabedorias.

¹⁰⁹ Para maiores esclarecimentos sobre a noção de ponto de vista ver os trabalhos de Eduardo Viveiros de Castro (2015, p. 42), para quem “todos os existentes são centros potenciais de intencionalidade, que apreendem os demais existentes segundo suas próprias e respectivas características ou potências”.

cerebral ou psíquica, se toda perspectiva reside no corpo ou na especificidade dos corpos¹¹⁰, o Perspectivismo Vajra residiria no corpo de Dorje Drollo ou na especificidade dos corpos de Guru Padmasambhava.

Todos os fios e as peças que unimos e reunimos nesta pesquisa foi apenas para habitar a singularidade excêntrica e extemporânea desse perspectivismo, um ponto de vista mágico. Pois, o ponto de vista da vacuidade, como todo e qualquer ponto de vista, por ser um ponto, não é uma estrutura fixa, senão que uma brecha, uma fresta, uma passagem transitória para outros mundos possíveis.

Essa “conclusão” não é, portanto, um fim nela mesma, mas uma porta, um portal para outro começo. Pois, estamos sempre aprendendo. Nem mesmo a morte é uma conclusão. O caminho da formação humana não tem fim. Como não traçamos linhas cartesianas, estamos sempre olhando para o horizonte. Por isso não temos nenhuma pretensão de colar as palavras nesta seção, senão que atravessar o Círculo Vazio da oitava estação da história Zen para em outro momento, numa ocasião oportuna, tal como Garab Dorje¹¹¹, Guru Padmasambhava e Chogyal Namkhai Norbu Rinpoche¹¹², introduzir um cristal no coração da Educação e habitar o Perspectivismo Dzogchen da Vacuidade Nagarjuniana, ao ponto de transformar o processo formativo num caminho luminoso.

¹¹⁰ Permitam-me uma pequena digressão. Constata-se aqui uma aproximação entre a Sabedoria de Akshobya e o chamado multinaturalismo perspectivista que entende as perspectivas como sendo representações (mentais) subjetivas incidindo sobre uma realidade externa, una, indivisível, objetiva e independente. Para o perspectivismo multinaturalista, ao contrário, o ponto de vista está localizado no corpo pensado como “um conjunto de maneiras ou modos de ser que constituem um habitus, um ethos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 66) constituído por afetos e afecções. Assim, a Sabedoria de Akshobya funcionaria como uma inteligência xamânica na medida em que os xamãs são capazes de “cruzar deliberadamente as barreiras corporais entre as espécies e adotar a perspectiva de subjetividades ‘estrangeiras’” (p. 49), gerando diálogos transespecíficos, uma vez se expõe a pontos de vista aloespecíficas.

¹¹¹ O primeiro Mestre Dzogchen.

¹¹² Um dos mais proeminentes Mestre Dzogchen de nosso tempo e professor de língua e literatura Tibetana e Mongol no Instituto Oriental da Universidade de Nápoles, na Itália.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- AGAMBEN, G. **Ideia da Prosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- ALVES, R. **Aprendiz de mim**. Um bairro que virou escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- ALVES, R. **Lições de Feitiçaria**: meditações sobre a poesia. São Paulo: Loyola, 2010.
- ALVES, R. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- ALVES, R. **Sete vezes Rubem**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- AQUINO, A. B.; CAVALCANTE, T. C. F. Processo de aprendizado e desenvolvimento de crianças com síndrome de down: elementos para uma prática pedagógica inclusiva. In: CHIARO, S.; MONTEIRO, C. E. (Orgs.). **Formação de Professores**: múltiplos olhares. Recife: Editora UFPE, 2015.
- ARNAU, J. **Fundamentos de la vía media de Nagarjuna**. Madrid: Siruela, 2004.
- ARNAU, J. **La palabra frente al vacío**: filosofia de Nagarjuna. México: FCE, 2005.
- ARNAU, J. **Abandono de la discussion de Nagarjuna**. Madrid: Siruela, 2006.
- AZEVEDO, A. J. S. **As formas de resistência aos processos de despolitização no campo da educação não formal**: narrativas de educadores/as sociais. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- BARROS, M. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Moderna, 2017.
- BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BATAILLE, G. **O Erotismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- BATISTA, F. Os corpos de Foucault: utópico, disciplinado e para além. **OLHARES PLURAIS**. Revista eletrônica multidisciplinar, v. 1, n. 14, 2016. Disponível em: <http://revista.seune.edu.br/index.php/op/article/view/173/181>. Acesso em: nov. 2018.
- BOFF, L. **São Francisco de Assis**: ternura e Vigor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOLLNOW, O. F. **Pedagogia e Filosofia da Existência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

BORGES, P. O Sorriso do Buda. In: REDYSON, D. (org.). **Budismo e Filosofia**. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

CHAGDUD RINPOCHE. **Comentário sobre o Ngondro**. Três Coroas: Edições chagdud Gonpa, 2003.

CHOPRA, D. **Buda: a história de um iluminado**. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

DURAZZO, L. A montanha Oriental se move: Mestre Dogen e o perspectivismo zen no sermão das montanhas e águas. **Religare**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 480-505, dezembro de 2016.

FERRARO, G. Dimensões Filosóficas da Doutrina Budhista do Anatma (não-si). **Religare** João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 48-62, março de 2011.

FERRARO, G. Finalidade Antimetafísica da Filosofia de Nagarjuna. **Cultura Oriental**, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 17-29, jul.-dez. 2014.

FERRARO, G. Outlines of a pedagogical interpretation of Nāgārjuna's. Two truths doctrine. **Journal of Indian Philosophy**, v. 41, n. 5, p. 563-590, 2013.

FERRARO, G. **Versos Fundamentais do Caminho do Meio**. Tradução e Comentários. Campinas, SP: Editora Phi, 2016.

FERRARO, G. **Verdade Ordinária e Verdade Suprema no pensamento de Nagarjuna**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

FERREIRA, A. L. **Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação Integral**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

FIGUEIREDO, L. C. **Revisitando as Psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FLORENTINO NETO, A.; GIACOIA JR, O. (Orgs). **O nada absoluto e a superação do niilismo**: os fundamentos filosóficos da escola de kyoto. Campinas, SP: Editora PHI, 2013.

FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutico do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 3**: o cuidado de si. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, A. S. O Cuidado de Si como Articulador Pedagógico da Cultura de Paz. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, Porto, v. I, p. 03-20, 2010.

FREITAS, A. S. A parresia pedagógica de Foucault e o ethos da educação como psicagogia. In: OLIVEIRA, A. R.; VALLE, L. (Orgs.). **Filosofia da Educação**: posições sobre a formação humana. Curitiba: Appris, 2014.

FREITAS, A. S. O devir-deficiente da Pedagogia: notas para uma antropologia filosófico-educacional da plasticidade. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 12, n. 24, mai.-ago. 2016, pp. 231-260.

FREITAS, A. S. O círculo mágico e a arte de deixar-se repetir na infância: exercitação e aprendizagem nas esferas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, pp. 317-339, maio-ago. 2018a.

FREITAS, A. S. Interculturalidade crítica, Transculturalidade e Espiritualidade. Texto distribuído na "Oficina de Pensamento Poéticas do Cuidado e Ontologias da Resistência" Coordenado pelo Professor Dr. Alexandre S. de Freitas, UFPE, Recife, 2018b.

FREITAS, M. F. Q. Intervenção Comunitária e as Possibilidades de Transformação Social. In: SARRIERA, J. C. (Org.). **Psicologia Comunitária**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, v. 1, p. 11-30.

GALLO, S. D. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **Eccos – Revista Científica**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, Jul./Dez., 2007.

GAUTHIER, J. A Sociopoética como prática de pesquisa integral. **Rev. enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 848-52, nov/dez 2014.

GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Access on: 01 Mar. 2019.

GOVINDA, L. A. **Fundamentos do misticismo tibetano**: de acordo com os ensinamentos esotéricos do grande mantra OM MANI PADME HUM. São Paulo: Editora Pensamento, 1999.

GROS, F. Situação do Curso. In: FOUCAULT, M. **A Hermenêutico do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 613-661.

GUMBRECHT, H. U. **Nosso amplo presente**: o tempo e a cultura contemporânea. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

GUMBRECHT, H. U. **Serenidade, presença e poesia**. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2016.

GYATSO, T. **A essência do Sutra do Coração**: ensinamentos do coração da sabedoria do Dalai Lama. São Paulo: Gaia, 2006a.

GYATSO, T. **Práticas de Sabedoria**. Rio de Janeiro: Nova Era, 2006b.

GYATSO, T. Comentário Introdutório de S.S., o décimo quarto Dalai Lama. In: PADMAMSABHAVA. **O livro tibetano dos mortos**. revelado por Terton Karma Lingpa; traduzido por Gyurme Dorje. Organizado por Graham Coleman e Thupten Jinpa. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 2010.

HADOT, P. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É realizações, 2014.

HERMANN, N. **Ética e Educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

JASPERS, K. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1965.

JASPERS, K. **Os mestres da humanidade**: Sócrates, Buda, Confúcio, Jesus. Coimbra: Almedina, 2003.

KAFKA, F. **Um artista da Fome e A construção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KHYENTSE, J. **O que faz você ser budista?** São Paulo: Pensamento, 2008.

KOHAN, W. O. **A infância da educação**: o conceito devir-criança. s/d. Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004 - academia.edu. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>

KOHAN, W. O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, W. O. **O que pode um professor?** Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0015/6192/O_que_pode_um_professor.pdf. 2007. Acesso em: fevereiro 2017.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LARROSA, J. B. Apresentação da coleção “Educação: Experiência e sentido” (2014). In: MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, J. B. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIMA, T. A linguagem dos Caranguejos. **Revista Encontros de Vista** - Terceira edição Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/A_LINGUAGEM_DOS_CARANGUEJOS.pdf.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LYOTARD, J. F. **Economía libidinal**. Madrid: Fundamentos, 1990 [1975]

LYOTARD, J. F. **Dispositivos pulsionales**. Madrid: Fundamentos, 1981 [1980]

MACEDO, E. U. **História do Tibete**. Columbia & San Bernadino, EUA: Amazon Independent Publishing, 2018.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Atêntica, 2014.

MINGYUR RINPOCHE, Y. **A Alegria de viver**: descobrindo o segredo da felicidade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

MORA, F. **Padmasambhava y el budismo tibetano**. Barcelona: Editorial Kairós, 2006.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, mestre do cuidado**: textos sobre a hermenêutica do sujeito. São Paulo: Loyola, 2011.

NAGARJUNA. **Carta a um amigo**: com o comentário do venerável Rendawa. São Paulo: Palas Athena, 1994.

NAGARJUNA. **A grinalda preciosa**. São Paulo: Palas Athena, 1995.

NAGARJUNA. **Fundamentos de la vía media de Nagarjuna**. Madrid: Siruela, 2004.

NAGARJUNA. **Abandono de la discussion**. Madrid: Siruela, 2006.

NAGARJUNA. **Versos Fundamentais do Caminho do Meio**. Tradução, comentários e notas de Giuseppe Ferraro. Campinas, SP: Editora Phi, 2016.

NAMKHAI NORBU RINPOCHE, C. **As quatro contemplações do Semde**. Transcrição dos ensinamentos orais dado em Nea Macri (Grécia). Tradução do Inglês para o português: Helena Hungria. Associazione Culturale Comunità Dzogchen. Shang Shung Edizioni, 1986.

NANCY, Jean-Luc. Meditação de Método. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 303-311, jul dez 2013.

NANCY, Jean-Luc. **Arquivida**: do sensciente e do sentido. São Paulo: Iluminurus, 2014.

NINA LOPES, A. C. **Ventos da Impermanência**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, A. S. S. **A inclusão da Espiritualidade nos processos de educação da Infância**: uma análise do projeto pedagógico do Centro Infantil Jardim de Lótus (Recife/PE) e da Escola Caminho do Meio (Viamão/RS). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

PADMA SAMTEN. **Relações e Conflitos**. Viamão-RS: CEBB mandala do lótus, 2006.

PAGNI, P. Um lugar para a experiências e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, P.; GELAMO, R. P. (Orgs). **Experiência, Educação e contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASCUCCI, M. V. Sobre a escuta como acolhimento do outro: fragmentos de uma poética da escuta como caminho de formação humana. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 561-575, set./dez. 2017.

PHILIPSON, G. S. Um circunvolver da noção de nada. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 133, p. 233-259, Abr. 2016.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2006.

PRECIADO, B. **Testo Yonqui**. Madrid: Espasa, 2008.

RAHULA, W. **Budismo**: Theravada e Mahayana. 2010. Disponível em: <http://nalanda.org.br/incompreensoes/buddhismo-theravada-e-mahayana>.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAFATLE, W. **A propósito de um erro de estrutura**. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/safatle-a-proposito-de-um-erro-de-estrutura/> Acesso em: set. 2018.

SAMS, J. **Dançando o sonho**: os sete caminhos sagrados da transformação humana. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, v. 8, 2006.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da Infância: correntes e confluências**. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20In%E2ncia%20Correntes%20e%20Conflu%Eancias.pdf>

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais, **Revista O Social em Questão**. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, n. 21, p. 15-30, 2009.

SILVA, E. G. **Pensamento pedagógico de Otto Friedrich Bollnow diante da filosofia da existência e da filosofia da esperança**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, C. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 245-260.

SLOTERDIJK, P. **Esferas I**: Bolhas. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.

SOGYAL RINPOCHE. **O livro tibetano do viver e do morrer**. São Paulo: Talento: Palas Athena, 1999.

TARTHANG TULKU. **Introdução ao caminho do diamante**. São Paulo: Editora Dharma, 2006.

TAVARES, A. C. R. **Bondade Fundamental E Presença Autêntica: A Visão De Formação Humana No Pensamento De Chögyam Trungpa Rinpoche**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TAVARES, A. C. R. Tornar-se humano entre a cultura e a ética da autenticidade: reverberações de um mal-estar e sofrimento na contemporaneidade para os processos educativos. **Relatório de atividades de pós-doutorado no programa de pós-graduação em educação** (PPGEdu/UFPE). 2017.

TEIXEIRA, F. **O boi e seu pastor: passos da auto-realização espiritual**. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/501817-o-boi-e-seu-pastor-passos-da-auto-realizacao-espiritual>, publicado em 26 de outubro de 2011. Acesso em: set. 2018.

THICH NHAT HANH. **Sem Lama não há Lótus: a arte de transformar o sofrimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TRUNGPA RINPOCHE, C. **Muito Além do Divã Ocidental: Uma abordagem budista da psicologia**. São Paulo: Cultrix, 2008.

TRUNGPA RINPOCHE, C. **As quatro nobres verdades do budismo e o caminho da libertação**. São Paulo: Cultrix, 2013.

TRUNGPA RINPOCHE, C. **Louca Sabedoria**. Rio de Janeiro: Lúcida Letra, 2015.

TRUNGPA RINPOCHE, C. **Além do Materialismo Espiritual**. Rio de Janeiro: Lúcida Letra, 2016.

TSONGKAPA. **Tantra no Tibete**. São Paulo: Editora Pensamento, 1977.

TSULTRIM GYAMTSO, K. **O sol da sabedoria**. USA, publicado pela light of Berotsana, 2014.

VARELA, J. F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **Mente incorporada**. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

VIEIRA, L. A.; FERRARO, G. **Introdução ao Pensamento de Nagarjuna: exame das condições (pratyaya-pariksa)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas Canibais**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

WALSER, J. **Nagarjuna in context**: Mahayana buddhism & early indian culture. New York: Columbia University Press, 2005.

ZIZEK, S. **Acontecimento**: uma viagem filosófica através de um conceito. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.