



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

IVAN NICOLAU CORRÊA

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SABEDORIA A PARTIR DA TRADIÇÃO
HARE KRISHNA: caminhos para a pedagogia consciencial

CARUARU

2020

IVAN NICOLAU CORRÊA

**A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SABEDORIA A PARTIR DA TRADIÇÃO
HARE KRISHNA: caminhos para a pedagogia consciencial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Profº. Drº. Everaldo Fernandes da Silva.

CARUARU

2020

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

C824r Corrêa, Ivan Nicolau.

A relação entre educação e sabedoria a partir da tradição Hare Krishna: caminhos para pedagogia consciencial. / Ivan Nicolau Corrêa. – 2020.

271 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Everaldo Fernandes da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação Contemporânea, 2020.

Inclui Referências.

1. Sabedoria. 2. Tradição (Filosofia). 3. Consciência. 4. Estilo de vida alternativo – Caruaru (PE). 5. Prática de ensino – Caruaru (PE). I. Silva, Everaldo Fernandes da (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2020-192)

IVAN NICOLAU CORRÊA

**A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SABEDORIA A PARTIR DA TRADIÇÃO HARE
KRISHNA: caminhos para a pedagogia consciencial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 19/08/2020.

BANCA EXAMINADORA:

Profº. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Kléber Fernando Rodrigues (Examinador externo)
Instituto Federal de Pernambuco

Profª. Drª. Allene Carvalho Lage (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho à minha falecida vó, Maura Cavalcanti da Silva que, analfabeta em letras, amorosamente me ensinou as sabedorias e as entrelinhas da vida. À minha mãe Ivone Nicolau e minha tia Francisca Nicolau, falecidas no transcurso desta pesquisa. E à minha companheira Priscila Budaes, por todo amor, apoio, carinho, generosidade e paciência, sem os quais este trabalho não existiria.

AGRADECIMENTOS

Aos meus e às minhas ancestrais, sem as lutas, os amores e as dores de suas existências eu não estaria aqui nem esta pesquisa seria possível. Vocês estão e continuam em mim e eu também sou e não sou vocês, de múltiplas formas. À minha mãe, Ivone Nicolau da Silva, por todo cuidado, atenção, amor e dedicação à minha pessoa, por ter passado tantas dificuldades e mudanças na vida e enfrentado tantos preconceitos sociais e familiares para criar e dar educação a um filho como “mãe solteira”, já que ela e meu pai não chegaram a viver juntos. Minha mãe, por tudo que foi e enfrentou com força, garra, coragem e também fraquezas e fragilidades, será o exemplo maior pra mim de desconstrução dos padrões do que é “ser mulher” na sociedade machista e violenta que vivemos. Obrigado por sua existência, mãe.

À minha companheira de vida, Priscila Budaes Ferreira cujo companheirismo, dedicação e paciência comigo e minhas ausências em casa e em alguns cuidados do lar neste período de estudos, pesquisa e escrita no mestrado foram fundamentais para que este trabalho possa ter existido. Agradeço muito a você, querida, por toda amorosidade e cuidados e por ter tido compreensão e abertura com minhas limitações, inexperiências conjugais e machismos enraizados e em transformação, sua parceria e presença é uma inspiração constante de vida, luta, coragem, inteligência, força e persistência.

Agradeço também a todas as pessoas de minha família (e também a amigos e amigas...) que me apoiaram e deram algum incentivo moral, financeiro, ético, afetivo, intelectual e espiritual nesta vida.

Ao meu orientador, Prof. Everaldo Fernandes por ter sido um exemplo no itinerário da autonomia intelectual e espiritual e por ser um amigo constante e paciente em minha vida. À você, por toda ajuda que já me deu profissional, espiritual e intelectualmente, minha gratidão enquanto amigo, professor e orientador.

Aos membros do movimento *Hare Krishna*, que tiveram muita generosidade e paciência comigo em anos de convivência, aprendizados e partilha de vivências juntos (as). Agradeço a amizade, aos bons e maus momentos e a toda abertura espiritual e existencial que me proporcionaram com suas companhias e ensinamentos. Agradeço a Gustavo Dauster (Giridhari Das) por toda acolhida e orientações espirituais na sabedoria do *yoga* milenar. Aos

membros da ISKCON Belém-PA, por terem me acolhido no início de minha jornada presencial no *Hare Krishna*. E a Ivan Augusto Lisboa Ribeiro (Dhanvantari Swami) por toda generosidade, amizade e paciência, por ter sido um amigo, mestre e professor. Agradeço também a Diego Costa Mendes (Daruka Das) por toda amizade e por ter gentilmente me orientado e incentivado a retomar meus estudos e me reestruturar profissionalmente após o fim de minha vida monástica; e ao amigo Otávio Rubino Chaves (Prema Sindhu Das) pela amizade, gentileza, cuidados, por toda partilha de saberes – principalmente ao me ajudar com a construção do pré-projeto desta dissertação – e por ter sido um companheiro de jornadas, dores, alegrias e ciclos de vida. Agradeço aos membros da Ecovila *Vraja Dhama* do passado e do presente, por toda partilha de vida e sabedoria e por terem colaborado com a existência desta pesquisa.

Gratidão especial aos sujeitos e pessoas participantes/colaboradoras desta pesquisa: Lourdes, Jéferson, Ademário, Sita, Lakshmi e Yamunacharya, sem suas presenças, contribuições e ensinamentos este trabalho também não seria possível.

Muito grato ao amigo Leon Adan Gutierrez de Carvalho, por ter me ajudado com a tradução do resumo desta dissertação e por toda amizade, fraternidade e afinidades humanas, intelectuais, sociais e existenciais/espirituais compartilhadas.

Agradeço imensamente a todos os sábios e às sábias da humanidade que cultivaram, teceram e vivenciaram conhecimentos, sabedorias e espiritualidades. Sem seus caminhos percorridos, livros escritos, ensinamentos partilhados e exemplos de vida e morte esta pesquisa também não seria possível.

Gratidão aos professores e às professoras que tive na vida, desde a alfabetização, educação básica e ensino superior, sem vocês minhas primeiras letras, a leitura, a escrita e esta pesquisa também não seriam possíveis. Sem os professores e as professoras minha vida teria sido muito mais limitada de sentidos, perguntas, respostas, crescimento, abertura, compreensão, amor, criticidade, autoconhecimento, humildade e sabedoria. Ao professor Adilson Ferraz que, como gentil amigo, dispôs de seu tempo para me oferecer orientações sobre a escrita e feitura de um projeto de pesquisa em ciências humanas ainda no primeiro embrião do pré-projeto desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA, nas pessoas das professoras: Conceição Sales e Carla Accioli, que com comprometimento e

responsabilidade assumem à sua coordenação, e ao pessoal da Secretaria do Programa, em especial ao querido Rodrigo, atencioso e gentil profissional e pessoa.

Aos (às) professores (as) do Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea da UFPE – CAA, por toda partilha de saberes e orientações nas disciplinas cursadas e momentos extra-classe, sem vocês esta pesquisa também não seria possível. Agradecimentos especiais à Prof^a Allene Lage pelas aulas que provocaram questionamentos sociais e orientaram percursos pedagógicos e de vivência e construção do conhecimento de forma mais democrática, autônoma e não-sexista e, significativamente, por suas preciosas contribuições teórico-metodológicas desde o exame de qualificação desta pesquisa; e ao professor Mário de Faria Carvalho, por sua gentileza e sensibilidade nas disciplinas que ofertou e por oferecer e provocar trajetos pedagógicos, sociais, humanos e existenciais de abertura, acolhimento e transformação a partir da teoria do imaginário.

À toda minha turma do mestrado e, em especial a Clécia e Graciele (principalmente pelos aprendizados em muitos dos trabalhos que fizemos em parceria em algumas disciplinas cursadas e pelo percurso no grupo O Imaginário...), Marciano, Dayane, Allan, Diego (de Arco Verde-PE), Douglas, Joelma, Gleyssa, Ana Priscila, Josseane, Roseane, Thiago, Ray-lla, Juliana, Luís Carlos, Girlene e Iveni pela amizade, trocas de saberes e pelos conhecimentos e percurso formativo e humano partilhado.

Agradecimento especial ao colega de turma de mestrado, amigo e “irmão de orientador” Clemilton, pelos saberes partilhados, festas e alegrias vividas, as caronas após as aulas e por me acolher com muito amor, carinho e paciência em sua casa nos dias de estágio docência e nos períodos de algumas disciplinas cursadas, muita, muita gratidão a você Clemilton. Gratidão especial também ao amigo Padre Alexandre (Tareco) por também ter me hospedado em sua casa durante o período de aulas de algumas disciplinas do mestrado, sendo eu, na época, morador da área rural de Caruaru que só disponibiliza transporte público até as 18 h, seu apoio e acolhimento também foi precioso e fundamental, muito grato por sua amorosidade e espírito/atitude de partilha amigo Tareco.

Ao Prof. Kléber Fernando Rodrigues, por seu trato com o saber acadêmico de forma simultaneamente leve, rigorosa, bem humorada e contextualizada com a vida cotidiana; agradeço muito suas preciosas contribuições teórico-metodológicas desde o exame de qualificação desta pesquisa.

Ao grupo de estudos e pesquisas transdisciplinares sobre estética, educação e cultura O Imaginário, por toda partilha de saberes, que muito contribuíram e contribuem com minha vida pessoal e acadêmica. Gratidão a Clécia Pereira (colega de mestrado e do grupo Imaginário), ao Prof. Mário de Faria Carvalho (líder do grupo), ao Prof. Fernando Cardoso (pelas orientações acadêmicas e pela amizade e sensibilidade partilhadas) e também aos e às colegas que o integram, por me ensinarem e acolherem.

Agradeço a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, cujo apoio financeiro da bolsa foi fundamental para esta pesquisa existir.

Agradeço muito ao ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, que oportunizou mudanças sociais e existências em minha vida e nas de milhares de brasileiros (as) por meio da política educacional da interiorização universitária pública e gratuita que implantou e expandiu neste País em seu governo.

Agradeço especialmente a todos (as) os (as) poetas, poetisas, escritores (as), artistas, artesãos (ãs), cineastas, musicistas, compositores (as) e pessoas sensíveis e “loucas” que conheci, vi, ouvi, li e senti, cujas obras tocaram/tocam minha vida e ainda me alimentam no corpo, consciência e existência, sem vocês minha vida em muitos momentos (e também esta pesquisa) não teria sido possível. Grato por terem passado e continuarem passando por esta Mãe-Terra e alimentar e ampliar a vida e a morte de tantas pessoas.

Agradeço igualmente a vida e a morte, por estarem me ensinando a ser e estar humano e ao mesmo tempo ligado à natureza, ao cosmos e às múltiplas possibilidades de transcendência e mistério que muitos (as) buscam conceituar/vivenciar/limitar pela palavra/pessoa/energia/noção chamada Deus. Gratidão aos tempos: *skholé*, o tempo livre; *khrónos*, o tempo do relógio; *kairós*, o tempo oportuno e surpreendente; *aión*, o tempo que dura, do instante eterno/cíclico e oceânico, da infância, da arte/poesia e do sentir, do pensamento e do não-pensar; à impermanência e interdependência; à espiritualidade e às águas da vida/morte por estarem me ensinando que muito do que necessito, vivo, sinto e experimento na existência não pode ser alcançado, medido, definido ou limitado por palavras.

E mesmo para mim que estou bem com a vida,
parece-me que as borboletas e as bolhas de sabão,
e o que mais existir igual a elas entre nós,
sabem melhor desfrutar a felicidade.

Ver essas almas aladas e tolas, encantadoras e
delicadas, em movimento pelo espaço, leva
Zaratustra às lágrimas e o faz cantar.

Eu só acreditaria num deus que soubesse dançar.
(NIETZSCHE, 2014, p. 58)

Sou um guardador de rebanhos,
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.
Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.
(PESSOA, 1980, p. 49)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE – CAA), na linha de pesquisa: Educação e Diversidade. Consiste numa investigação que teve como objetivo refletir sobre uma experiência educativa não escolar por meio de uma pesquisa sobre a sabedoria na tradição *Hare Krishna* e suas traduções educativas, tendo como campo empírico: a comunidade rural chamada Ecovila *Vraja Dhama*, localizada na Serra dos Cavalos, Distrito de Murici, em Caruaru-PE. A questão-problema que orientou nosso itinerário epistêmico foi a seguinte: Quais as possíveis contribuições da teologia da tradição *Hare Krishna* e sua tradução em práticas pedagógicas na perspectiva de uma educação centrada na sabedoria? Nesta esteira indagativa, procuramos relacionar a noção de sabedoria com a educação a partir da tradição *Hare Krishna*, explorando as características em comum da educação e da sabedoria permeadas e entrelaçadas na teologia da tradição em estudo, realizando um diálogo teórico, epistêmico, ético e cósmico a partir das categorias: sabedoria, pedagogia consciencial e práxis pedagógica. Para tanto, percorremos um trajeto teórico-metodológico a partir da literatura védica e dos aportes interpretativos de Swami Prabhupada e Howard Resnick. Também a partir dos estudos da simbólica humana e do imaginário com Danielle Pitta, Gilbert Durand, Edgar Morin, Mircea Eliade, Rudolf Otto, bem como dos estudos pós-coloniais e do orientalismo abordados por Edward Said, pelas Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos e pelas discussões abertas por Fritjof Capra; caminhamos também com a pedagogia libertadora de Paulo Freire e com o conceito de práxis pedagógica proposto por João Francisco de Souza. Metodologicamente, utilizamo-nos da abordagem qualitativa, tendo como esteio o Método do Caso Alargado, conforme tecido por Boaventura de Sousa Santos. Para a coleta dos dados, elegemos as técnicas da observação participante inspiradas em Maria Cecília Minayo e outros, além do diário de campo, conforme Allene Lage e da realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos. Para a análise dos dados, servimo-nos da análise de conteúdo, com recorte temático, em Laurence Bardin. Como resultado da investigação, constatamos que a teologia *Hare Krishna* e suas traduções pedagógicas na Ecovila *Vraja Dhama* estão articuladas com a sabedoria e a formação humana, abarcando as dimensões vivenciais, interligando os aspectos intra-inter e transpessoais dos sujeitos, das culturas e sociedades. A sabedoria da tradição védica, traduzida na comunidade Ecovila, relaciona: conhecimento, experiência e compreensão, abrangendo possibilidades de ir além da dicotomia ocidental entre razão e emoção, entre compreender e intuir, promovendo dinâmicas formativas em que o corpo tem centralidade e que o *yoga* serve como tessitura formativa e espiritual. Nesse desenho de formação integral, conjugam-se: a alimentação sagrada, a vivência comunitária e a noção do todo interconectado, transversalizando as subjetividades e as práticas sociais, de modo que os corpos se autoapropriam e se abrem aos demais, animados pela onipresença divina e construindo rebatimentos na produção de ações interculturais e projetos de extensão universitária em que há trocas entre os saberes acadêmicos e a tradição védica milenar.

Palavras-chave: Sabedoria. Tradição *Hare Krishna*. Ecovila *Vraja Dhama*. Pedagogia consciencial. Práxis pedagógica.

ABSTRACT

The present master's dissertation is linked to the Postgraduate Program in Contemporary Education at the Federal University of Pernambuco – Agreste Academic Center (UFPE - CAA), in the research line: Education and Diversity. It consists of an investigation that aimed to reflect on a non-school educational experience through a research on wisdom in the *Hare Krishna* tradition and its educational translations, having as an empirical field the rural community called *Ecovila Vraja Dhama*, located in Serra dos Cavalos, Distrito do Murici, in Caruaru-PE. The problem-question that guided our epistemic itinerary was the following: What are the possible contributions of the *Hare Krishna* tradition theology and its translation into pedagogical practices in the perspective of an education centered on wisdom? In this investigative path, we seek to relate the concept of wisdom with education based on the *Hare Krishna* tradition, exploring the common characteristics of education and wisdom intertwined in the theology of the tradition under study, conducting a theoretical, epistemic, ethical and cosmic dialogue, from the following categories: wisdom, consensual pedagogy and pedagogical praxis. Therefore, we followed a theoretical-methodological path based on the Vedic literature and the interpretive contributions of Swami Prabhupada and Howard Resnick. Also from the studies of human symbolism and the imaginary with Danielle Pitta, Gilbert Durand, Edgar Morin, Mircea Eliade, Rudolf Otto, as well as from the post-colonial studies and orientalism approached by Edward Said, by the Epistemologies of the South of Boaventura de Sousa Santos and the discussions opened by Fritjof Capra; we also follow Paulo Freire's liberating pedagogy and with the concept of pedagogical praxis proposed by João Francisco de Souza. Methodologically, we use the qualitative approach, based on the Extended Case Method, as developed by Boaventura de Sousa Santos. For data collection, we chose the participant observation techniques inspired by Maria Cecília Minayo and others, in addition to the field diary, according to Allene Lage and semi-structured interviews with the subjects. For data analysis, we used content analysis, with a thematic approach in Laurence Bardin. As a result of the investigation, we found that the *Hare Krishna* theology and its pedagogical translations in the *Ecovila Vraja Dhama* are articulated with wisdom and human formation, including the life experienced dimensions, interconnecting the intra-inter and transpersonal aspects of the subjects, cultures and societies. The wisdom of the Vedic tradition, translated into the *Ecovila* community, relates: knowledge, experience and understanding, covering possibilities to go beyond the western dichotomy between reason and emotion, between understanding and intuiting, promoting formative dynamics in which the body is central and that *yoga* it serves as formative and spiritual fabric. In this picture of integral formation, the following are combined: sacred food, community experience and the notion of the interconnected whole, transversalizing subjectivities and the social practices, in a way that the bodies take ownership of themselves and open themselves to others, animated by divine omnipresence and building repercussions in the production of intercultural actions and university extension projects in which there are exchanges between academic knowledge and the ancient vedic tradition.

Keywords: Wisdom. *Hare Krishna* tradition. *Ecovila Vraja Dhama*. Consensual pedagogy.

Pedagogical praxis.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Deidades de <i>Radha-Krishna (Radha-Govinda)</i> , situadas no altar principal do Templo da Ecovila <i>Vraja Dhama</i>	149
Fotografia 2 –	Porteira de entrada da Ecovila.....	155
Fotografia 3 –	Templo da Ecovila <i>Vraja Dhama</i>	158
Fotografia 4 –	Prática de meditação, cânticos de <i>mantras</i> , e ritual de adoração matinal no Templo da Ecovila.....	163
Fotografia 5 –	Canto e dança congregacional de <i>mantras</i> no Templo em um festival de domingo.....	164
Fotografia 6 –	Aulas/Práticas de <i>Hatha-Yoga</i> na Ecovila <i>Vraja Dhama</i>	165
Fotografia 7 –	Visitante oferecendo fogo sagrado em ritual junto ao altar do Templo da Ecovila.....	167
Fotografia 8 –	Canto de <i>mantras</i> e dança/ciranda com a comunidade local.....	249

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 –	Mapa disponível no documento da prefeitura de Caruaru intitulado: PARQUE NATURAL MUNICIPAL PROFESSOR JOÃO VASCONCELOS SOBRINHO.....	156
----------	---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Síntese das produções acadêmicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no IBICT e no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE.....	28
------------	---	----

LISTA DE SIGLAS

AC SEVA	Associação Cultural pela Arte de Servir
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FAFICA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru
GT	Grupos de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ISKCON	International Society for <i>Krishna</i> Consciousness – Sociedade Internacional para Consciência de Krishna
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	MATERIALIDADE E ALCANCE DA SIMBÓLICA HUMANA.....	43
3	OS PRINCÍPIOS AXIAIS DA TEOLOGIA DA TRADIÇÃO <i>HARE KRISHNA</i> : DIÁLOGOS COM A SABEDORIA.....	63
3.1	Hinduísmo ou Hinduísmos? O termo Hinduísmo está presente na tradição védica?.....	64
3.2	A tradição <i>Hare Krishna</i> dentro do <i>Vaishnavismo</i>	69
3.3	Sabedoria: expressão da ancestralidade.....	75
3.4	A teologia <i>Hare Krishna</i> e a compaixão espiritual por todos os seres.....	96
3.5	A espiritualidade dialógica: ou a inconcebível unidade e diferença simultâneas.....	100
3.6	O conhecimento enquanto vivência da revelação divina.....	110
4	PRÁXIS PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO POPULAR: CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA.....	116
4.1	Educação e práxis pedagógica: concepções, compreensões, tessituras e imbricamentos.....	116
4.2	Educação popular: um pouco da história e significados semânticos.....	132
5	ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	149
5.1	Pesquisa qualitativa.....	150
5.2	A <i>Ecovila Vraja Dhama</i> : espaço empírico da pesquisa.....	154
5.3	Sujeitos colaboradores da pesquisa.....	168
5.4	Tipo ou finalidade de estudo.....	171
5.5	Método da pesquisa.....	172
5.6	Técnicas de coleta.....	173
5.7	Análise dos dados.....	176
6	A SABEDORIA E A PEDAGOGIA CONSCIENCIAL ENTRELAÇADAS A PARTIR DOS ENCONTROS E DIÁLOGOS COM O CAMPO E SEUS SUJEITOS.....	178
6.1	Ancestralidade.....	180

6.1.1	A dimensão vivencial.....	186
6.1.2	Dimensão intercultural/inter-religiosa.....	191
6.2	Pertencimento amplificado: interpessoal/intrapessoal e cósmico.....	198
6.3	Comunidade: locus aprendente e orante.....	204
6.3.1	Integralidade: a educação ecológica.....	207
6.3.2	A pedagogia da alimentação.....	216
7	PRÁXIS PEDAGÓGICA: A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DOS ENCONTROS E DIÁLOGOS COM O CAMPO E SEUS SUJEITOS.....	225
7.1	<i>Yoga</i>	226
7.2	As palestras/rodas de diálogos.....	229
7.3	O diálogo inter-religioso.....	238
7.4	Projeto de extensão universitária formação de arte-educadores.....	245
7.5	Feirinha musical e ecológica.....	248
8	A SABEDORIA SE ENRAÍZA NA ANCESTRALIDADE PERMEANDO A EDUCAÇÃO ECOLÓGICA E A FORMAÇÃO HUMANA: SÍNTESE E QUESTÕES PARA TERMINAR.....	251
	REFERÊNCIAS.....	261
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	270
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	271

1 INTRODUÇÃO

Não há passado nem há futuro.
Tudo que abarco se faz presente.
(CECÍLIA MEIRELES, 1945, p. 44)

O presente estudo pretende refletir sobre uma experiência educativa não escolar por meio de uma pesquisa sobre a sabedoria na tradição *Hare Krishna*, tendo como campo empírico a comunidade rural desta tradição chamada Ecovila *Vraja Dhama*, localizada na Serra dos Cavalos, Distrito de Murici, em Caruaru-PE. Tal coletivo atua há 33 anos neste município com palestras sobre espiritualidade, cursos e grupos de estudo de *yoga* e meditação, educação continuada para seus membros (as) e frequentadores (as) de seus eventos semanais aos domingos e também em cerimônias religiosas realizadas no dia a dia da comunidade, tendo destaque a alimentação orgânica, na qual se partilha uma cultura ecológica, dialógica, inter-religiosa e, acentuadamente, comunitária.

Almejamos oferecer reflexões sobre educações, políticas, éticas e epistemologias outras¹. Tema atual, dentro do contexto de crescentes violências em relação às escolhas e sensibilidades existenciais, epistêmicas e políticas, onde a desconexão entre as pessoas se faz presente de forma gritante, manifestando-se em convívios sociais como a escola, as famílias e

¹ Neste contexto temos como embasamento as reflexões e propostas de Santos (2010) das Epistemologias do Sul. Tal categoria sinaliza a valorização de saberes outros, referenciados por uma noção de racionalidade que abarque mais que a cognição “seca” - incluindo a intuição subjetiva - abarcando o cotidiano e o senso comum, aquilo que geralmente é excluído da racionalidade instrumental como conhecimento. Assim, existe a possibilidade de abrir pontes com diversas formas de saber, chegando a um ponto de contato com a reflexão de Santos (2008) de que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. As epistemologias do Sul nascem da necessidade de cruzar saberes e referenciais presentes na diversidade epistemológica do mundo, e têm relação com a impossibilidade de compreendê-lo fazendo uso tão somente dos saberes autorizados/valorizados pela ciência moderna. Trata-se de uma relação que desvaloriza, desqualifica, invisibiliza, inviabiliza o saber dos povos colonizados, que não encontra possibilidade de validação dentro dos critérios científicos.

comunidades e, no momento atual, nos meios de comunicação virtuais como o *facebook* e *watsapp*, num tom ácido, de modo destrutivo para as escolhas de vida e caminhos dos outros, em uma visível resistência às diferenças. Nosso estudo parte deste contexto e premissa, merecedor de uma discussão aberta, dialógica, e pretende atuar como possível contributo alternativo a esta crescente polarização dos fundamentalismos científicos, religiosos, políticos e epistêmicos centrados em uma razão instrumental e uma educação reprodutivista e mimética.

Abordaremos em nossa pesquisa a tradição *Hare Krishna* e seus princípios teológicos axiais, e as possíveis traduções pedagógicas dos mesmos, buscando perceber as relações entre sabedoria e educação, a partir de suas literaturas sagradas. Buscaremos as lentes teóricas que mais embasem a discussão que desenvolveremos a partir da categoria de sabedoria, percebida e espalhada de dentro da teologia desta tradição milenar do Oriente e de sua outridade epistêmica. Em nossa investigação, pretendemos traçar um trajeto teórico-metodológico a partir de trechos das literaturas basilares do movimento e tradição religiosa/espiritual em questão com os aportes de Swami Prabhupada e Howard Resnick: dois de seus principais teólogos e pensadores. Também serão nossos aportes os estudos pós-coloniais e o orientalismo abordado por Edvard Said, bem como as epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos (e sua categoria de tradução), e as discussões abertas pelas reflexões propostas por Fritjof Capra; caminharemos também com a categoria da pedagogia libertadora de Paulo Freire e com o conceito de práxis pedagógica proposto por João Francisco de Souza, tecendo teias e arcabouços conceituais que possam embasar nossa pesquisa.

Estas categorias servem de base interpretativa e interventiva, com vistas à valoração e interconexão de conhecimentos e saberes outros. Tais abordagens são utilizadas, pois possibilitarão interpretar e produzir as compreensões da inter-relação entre educação e sabedoria e apresentar outras linguagens por meio das realidades geralmente invisibilizadas pela hegemonia do saber científico e racionalista.

Nosso interesse de pesquisa e curiosidades epistêmicas em relação à tradição *Hare Krishna* vêm de nosso caminho existencial como buscador filosófico e posterior membro desta tradição espiritual. Funciona como um dos galhos filosóficos, teológicos e hermenêuticos da árvore do Hinduísmo milenar e sua capilaridade religiosa. Esta tradição pertence a uma das mais antigas linhas teológicas do Hinduísmo, que é o *Vaishnavismo*

(devoção a *Vishnu*, ou o monoteísmo do Hinduísmo)², e se popularizou no Ocidente como o movimento *Hare Krishna*, e, oficialmente, é cognominada de Sociedade Internacional para Consciência de *Krishna*, ISKCON (do inglês International Society for *Krishna* Consciousness), sendo a primeira e mais conhecida instituição no ocidente que propaga os princípios e caminho do *yoga* da devoção (*bhakti-yoga*)³.

Neste percurso existencial tive contatos muito próximos com os modos de pensar e agir próprios do caminho espiritual desta tradição (que apresentarei mais detalhadamente logo abaixo). A busca da compreensão da tradição *Hare Krishna* se mostra como objeto de pesquisa para mim, a qual tem se dado de maneira orgânica, comportando minhas inquietações humanas em relação às problemáticas das violências humanas e sociais acima expostas. Juntam-se a isto os possíveis caminhos de resistências e possibilidades que a tradição possa nos trazer enquanto práticas sociais e educativas e, também, enquanto constructos de epistemologias.

Estas inquietações sobre como e de que maneira a experiência espiritual, traduzida enquanto práticas pedagógicas, possam inspirar experiências humanas solidárias e fraternas ou não, além de sociabilidades focadas na reciprocidade e amorosidade, no cuidado humano e cósmico ou não me são caras e viscerais. Essas questões de natureza existencial, religiosa e epistemológica de modo imbrincado me inquietavam e inquietam até hoje. Assim, estudar a tradição *Hare Krishna* criticamente, com olhar científico, para mim se constituiu um desafio em termos de investigação que, paradoxalmente, reúne o que me é estranho e o que me é familiar, simultaneamente. Trata-se de uma possibilidade de escavar nos escombros das experiências humanas com o sagrado questões esquecidas ou tornadas ausentes socialmente pela modernidade ocidental, que afastou e reprimiu desde o século XVIII as reflexões sobre as complexas inter-relações entre fé e razão, especialmente nos espaços acadêmicos.

Partindo de minhas experiências e inquietações com a tradição e suas relações com a sociedade, senti a necessidade de investigar com outros olhares e percepções – auxiliado pela

² Discutiremos com mais detalhes este tema no segundo capítulo do presente trabalho.

³ Significando: *yoga* da devoção, ou *yoga* do amor e serviço devocional. Segundo Schweig (2014, p. 173), a palavra *yoga* (vinda do radical sânscrito *yuj*) significa: juntar, unir ou conectar. A expressão *Bhakti* é geralmente traduzida como amor, devoção, ou serviço devocional (PRABHUPADA, 2012; 2001), (RESNICK, 2015). Assim, a expressão indica uma conexão e ligação entre a consciência individual e a consciência cósmica e ou da Divindade em seu aspecto pessoal (no caso do teísmo *Hare Krishna*). Segundo Theodor (2014, p. 50) *Bhakti* “trata-se de uma atitude de amor ao Supremo, que normalmente é pensado em termos pessoais.”. Segundo este autor (Ibidem, p. 51), este termo indica uma força que faz o indivíduo ascender em sua jornada de transformação rumo à autotranscendência. Sendo assim, *bhakti-yoga* indica tanto um estado de consciência quanto uma postura ética que busca e favorece a vivência deste estado consciencial.

ciência – o que já experimentava na tradição e, baseado nestes novos referenciais, procurar ouvir as experiências dos (as) que foram meus pares religiosos e de outras pessoas que transitam a Ecovila *Vraja Dhama* no Murici e Serra dos Cavalos. Sobre este intento reflexivo e epistemológico de construir um diálogo entre as vivências religiosas dessa tradição e suas possibilidades educativas essa pesquisa ousa reunir experiências espirituais pessoais e reflexões sobre elas. Acerca das possibilidades desses diálogos, Boaventura de Sousa Santos nos diz que “A experiência é tanto a vida subjetiva da objetividade como a vida objetiva da subjetividade.” (SANTOS, 2018, p. 145).

Esta reflexão exposta por Santos (2018), sobre a busca compreensiva das experiências, trazem-nos possibilidades de incluir na investigação científica imbricações da construção de conhecimentos não observadas pelos caminhos teórico-metodológicos propostos nos métodos e posturas “neutras” de pesquisa. Para tanto, faz-se necessária a objetividade para a construção de uma pesquisa rigorosa e acadêmica, embora que essa não seja isenta de motivações ou participações da subjetividade do (a) pesquisador (a). Sendo assim, mesmo que haja a necessidade de objetividade e de um recuo epistêmico do (a) pesquisador (a) para que seu olhar não seja induzido por seus possíveis vínculos sociais e existenciais com o objeto de pesquisa, as emoções, a corporeidade, a espiritualidade da experiência do (a) pesquisador (a) não está excluída de sua investigação científica.

Este caminho da pesquisa possibilita e demanda um amálgama dos olhares objetivos e subjetivos das experiências oriundas de inquietações existenciais, de vivências espirituais, por vezes incompreensíveis e intraduzíveis. O que vamos fazendo na pesquisa é construir novos significados e possíveis aproximações de compreensões destes fenômenos que nos inquietam. Tudo a partir dos nossos caminhos de formação, e dos sujeitos sociais que interagimos na pesquisa.

Isto porque as minhas experiências na comunidade *Hare Krishna* foram tecidas pelas vias subjetivas/objetivas de uma tradição espiritual marcadas por vivências específicas com o sagrado nesta religiosidade milenar, que contemplaram as minhas inquietações sociais e existenciais. Ademais, fizeram-me perceber a dimensão objetiva desta subjetividade *Hare Krishna*, individual e comunitariamente. Desta feita, nossa curiosidade epistêmica brotou acerca das práticas educativas advindas destas experiências com o sagrado na comunidade localizada na Serra dos Cavalos. Isto no sentido de que elas possam contribuir com a construção de modos de ser e existir humanos e de suas possíveis contribuições sociais, espirituais, humanizadoras e ecológicas.

Assim, minhas inquietações como pesquisador vão na linha de buscar perceber o que de novo pode haver em uma experiência já por mim “conhecida”. O que há de interessante nas práticas sociais e educativas da comunidade *Hare Krishna* que possam contribuir com a formação humana e com a construção de subjetividades mais dialogantes, sensíveis à natureza, éticas, e que busquem uma conscientização cósmico-espiritual com a vida. Perceber e investigar essas dinâmicas espirituais/formativas constituíram meu processo de construção do objeto de pesquisa. Fez-se a partir de minhas experiências.

Deste modo, esse processo leva-me a indagar sobre as possíveis contribuições educativas desta tradição. Ou seja, a partir das traduções pedagógicas da teologia desta tradição em sua comunidade Ecovila *Vraja Dhama* – nos recantos geográficos da Serra dos Cavalos em Caruaru-PE – quais as possibilidades de novos saberes, de outras formas de organização social e religiosa?. O que a comunidade realiza em termos de vivência? Suas práticas, em que estão fundamentadas? Quais os impactos disso nas pessoas?. Não pretendo responder de forma linear e exaustiva estas questões, mas tê-las como chão orientativo para minha presença no campo e para o recuo epistêmico perante o fenômeno espiritual e educativo *Hare Krishna*. Numa única questão: Quais os fundamentos teológicos *Hare Krishnas* e as suas traduções educativas na referida Ecovila?.

Passadas estas linhas com algumas contextualizações e problematizações de meu processo de construção do objeto de pesquisa, e de minha presença no campo, apresento um pouco meu contato experiencial com a tradição: meu trajeto antropológico⁴. Ou seja, a troca, intercâmbio, entre minhas buscas existenciais e os símbolos e mitos sagrados presentes a partir de meu contato com esta tradição milenar. Como buscador de uma realidade mais ampla, conectada com uma plenitude existencial, após muitos trajetos pessoais, impostos pela família, ou buscados por mim mesmo (catolicismo, satanismo, tribos urbanas de rock pesado/extremo, niilismo, poesia/literatura, magia, ateísmo e agnosticismo “místicos”...) cheguei às práticas de *yoga* (palavra da língua sânscrita que significa elo, conexão, vínculo, ou ligação e religação) da tradição *Hare Krishna*; um *yoga* chamado *Bhakti* (amor, devoção; ou serviço devocional, como traduzido por Swami Prabhupada, o fundador da ISKCON no

⁴ Durand (2012, p. 41) expõe tal noção como a incessante troca, a nível do imaginário (imagens sociais e individuais criadas pelos seres humanos e suas experiências culturais; segundo Durand, seu capital pensado) entre nossos desejos individuais (pulsões subjetivas), necessidades de plenitude, totalidades e experiências de encontro, e as intimações, ou imaginários objetivos, sociais, que emanam das coletividades, do meio cósmico e social.

Ocidente...) e suas práticas de meditação e canto, social e individual de *mantras* (canções e hinos divinos), como o *mantra Hare Krishna*⁵.

Uma de minhas lembranças de instante eternizado foi o sabor do tempero da primeira refeição que fiz em um templo *Hare Krishna*, ao chegar lá antes do início dos cerimoniais e de me oferecer para um serviço voluntário em Belém, em janeiro de 2008, após seis meses de práticas de *bhakti-yoga* solitário em Paragominas, uma cidade do interior do Pará. Isto se deu após ler a *Bhagavad-Gita*⁶, ter epifanias teístas e conhecer as literaturas e práticas através de um grupo de *internet* com um membro do movimento e professor de autorrealização em *yoga*. Fui acolhido por membros, em especial uma mulher, que me serviu um macarrão cujo molho guardava um verde sabor de especiarias, nunca antes provadas por mim, com o cheiro de tempos milenares, agora, dançando em minha língua e abraçando meu olfato (que antes, logo que lá cheguei e desci a rampa que dava para o templo, senti como uma melodia olfativa das mais doces, fortes e embriagantes, que adentrou minha pele e hoje me faz lembrar deste instante marcado em meu coração...).

Entrelaçou meus lábios e tocou minha saliva a junção de temperos chamada *massala*, com ervas, e uma delícia indiana chamada assa fétida (usada para substituir alho e cebola na tradição culinária do *Hare Krishna*). Esta vivência me fez e faz indagar: como um macarrão pôde me levar a uma epifania de encontro com o sagrado, e comigo, com a parada do tempo *khrónos*, em que relógios não tocam ponteiros, nem movimentam memórias, nos quais o instante do momento, do *kairós*, do *aeón*, do eterno, vive no presente?. Só a experiência (agora trazida na memória) pôde propor e criar conexões de sentido nos sentidos, uma espiritualidade imanente, uma experiência que na tradição é chamada *prasadam* (ou graça)⁷,

⁵ Música e ou oração meditativa principal da tradição *Hare Krishna*. É considerado também um cântico para a libertação e autorrealização em *yoga*, e conexão da mente com o sagrado. É encontrado em literaturas como as Upanishads, tratados filosóficos sobre ontologia e espiritualidade nos Vedas da Índia antiga. Chamado de o *maha-mantra* (“grande *mantra*”), é constituído pelas seguintes palavras: “*Hare Krishna, Hare Krishna/ Krishna Krishna, Hare Hare/ Hare Rama, Hare Rama/ Rama Rama, Hare Hare*” e encontrado especificamente no *Kali-santaraṇa Upaniṣad*, 1,2. 3.

⁶ Texto canônico desta tradição que embasa suas visões de mundo, de ser humano, metafísica, e práticas sociais. É geralmente traduzido significando ‘A Canção de Deus, ou Canção do Divino Mestre; ou Canção do Absoluto’. Segundo Theodor (2014, p. 29) uma tradução mais precisa seria: “O Tratado Poético do Ser Supremo”.

⁷ Este termo, na tradição teológica *Hare Krishna*, comporta o sentido de uma presença direta da divindade através da reespiritualização de um artigo comum e ou material, como flores, frutas, água, ou alimentos vegetarianos em geral, que são oferecidos com amor devocional à divindade. Graça, neste contexto, é a revelação da bondosa e compassiva presença divina tanto neste ato de amor da pessoa devotada quanto no elemento oferecido amorosamente. Para mais detalhes ver: PRABHUPADA (2001, p. 486-488 ; 2012, p. 49-51). Outra perspectiva para este termo vemos em Flood (2014), em que a graça é conceituada como a intervenção divina na salvação e ou libertação espiritual da pessoa devotada.

nome dado também à comida que é oferecida em ritual às divindades de *Radha-Krishna*⁸ e suas formas várias. Daí este macarrão ter me sido uma epifania que me ligou ao *aeón*, o instante eterno, personificado naquela comida que foi oferecida às divindades.

Outros trajetos dentro de meu caminho na tradição, após sair do Pará e vir ao Nordeste cursar em Campina Grande um curso, sob o formato de internato como monge estudante em Filosofia e Teologia da tradição me trouxeram, ao fim do seu ano letivo (2009), para Caruaru, convidado para atuar em serviços comunitários em um espaço de apoio urbano à comunidade *Vraja Dhama* no centro de Caruaru, onde fui trabalhando em funções administrativas e de serviços gerais e variados em um Restaurante Vegetariano. Também exerci funções educativas, como cursos e palestras, no Centro Cultural *Hare Krishna* que existiu em Caruaru de 2010 a 2016. Atuei também no diálogo inter-religioso desde 2010 até 2019 em nome da tradição *Hare Krishna* na Associação Inter-religiosa do Agreste⁹ (ação que é embasada pela noção de espiritualidade presente na teologia *Hare Krishna*) e tendo pleno contato com a comunidade *Vraja Dhama* e suas ações na cidade, e algumas na área rural. Os serviços da referida comunidade consistem em liturgias, ensinamentos comunitários e trocas de saberes com pessoas da Serra dos Cavalos/Murici e da cidade de Caruaru. Esta experiência me fazia indagar e perceber as formas como uma sabedoria milenar, vinda do Oriente, ia se inserindo no cotidiano das pessoas em relação às suas buscas humanas por uma alimentação saudável, ampliação de visões de mundo, ânsia por totalidade, buscas pelo sentido último da

⁸ Formas transcendentais/divinas, segundo a tradição, do sagrado em seus aspectos pessoais (e primordiais) feminino/masculino. Detalharemos mais este ponto teológico específico no segundo capítulo do presente trabalho.

⁹ A Associação Inter-religiosa do Agreste existe juridicamente desde 2012. É uma iniciativa de diálogo inter-religioso que iniciou suas atividades de agregação de várias tradições religiosas desde 2007-2008 por membros (as) da Igreja Católica e Anglicana, em contato também com pessoas simpatizantes de sua proposta de diálogo intercultural, independente de possuírem crença religiosa ou representatividade de alguma tradição espiritual institucionalizada. A mesma atua com reuniões onde há um conhecimento mútuo e escuta empática dos princípios e visões de mundo das diferentes religiões que a compõe. E também articula, e é convidada, para eventos – em Escolas Municipais e Estaduais, Faculdades, etc, de Caruaru e Municípios vizinhos – como: rodas de diálogo e mesas redondas sobre temas contemporâneos, ou mesmo para expor, na perspectiva dialógica, os valores e doutrinas de cada religião presente, entre outras iniciativas. Alguns dos objetivos da Associação são: “estimular o diálogo entre as instituições com a finalidade de conhecer melhor outras formas de expressão de fé e práticas religiosas, promovendo e estimulando a tolerância religiosa e uma vivência de cultura de paz. Fonte: Regimento Interno da Associação Inter-religiosa do Agreste. Caruaru, 2012, p. 4. Afirmamos também que outros membros da comunidade *Hare Krishna* já participavam das sementes da Associação Inter-religiosa do Agreste desde 2007-2008 em encontros de diálogo inter-religioso em Caruaru. Hoje participo da referida Associação Inter-religiosa de forma pessoal e não institucional, ainda que seja vinculado à pertença *Hare Krishna* e oriental por meu histórico de vida e presença nestes coletivos.

vida e da morte, vivências de espiritualidade e humanização que me intrigavam e provocavam reflexões e intuições.

Mais tarde, na continuidade do meu trajeto de membro da tradição, e também em experiências de atuação como educador e terapeuta holístico (trabalho com Reiki, Meditação e Terapia Floral), e a partir de minha experiência como ativista e representante do diálogo inter-religioso desde 2010, e por este meu contato próximo desde 2009 com a comunidade rural desta tradição Ecovila *Vraja Dhama*, foram brotando e crescendo ainda mais as curiosidades epistêmicas que germinaram esta pesquisa. Ou seja, a pesquisa nasceu de inquietudes e plenitudes de um caminho traçado por buscas, encontros e desencontros de um ser humano, deste meu trajeto antropológico e imersão dentro e fora da própria tradição.

Partindo deste ponto da experiência que instiga nossa pesquisa no campo da educação contemporânea, nosso estudo pretende traçar linhas de fronteira e também de pontes entre a presença da teologia específica da tradição em investigação e até onde, ou em que ponto, podemos observar detalhes desta teologia com seus símbolos (elementos ritualísticos, como as imagens; detalhes culturais, como a comida e a relação com a natureza...) reveladores de hierofanias, manifestações do sagrado no mundo (ELIADE, 1992, p. 13) atuando como sabedoria com forte teor formativo dos sujeitos sociais (membros, simpatizantes e nativos do Murici/Serra dos Cavalos e da cidade de Caruaru).

Buscaremos investigar a educação através das ações e vivências, da construção ético-política e da tradição *Hare Krishna* em suas ações ecológicas e de convívio humano trabalhadas através de suas vivências religiosas e comunitárias. Nesta perspectiva, almejamos perceber a possibilidade de uma educação que visa o bem viver do coletivo, sua especificidade, compreensões das tensões e desafios desta proposta educativa nas entrelinhas do cotidiano individual e comunitário.

Percebemos nosso objeto de pesquisa também no horizonte refletido por Santos e Meneses (2010), ou seja, nas epistemologias do Sul, pois o mesmo está situado na diversidade epistemológica do mundo; o Sul aqui não é uma posição geográfica, mas uma expressão geopolítica e epistêmica que designa a construção e valorização de saberes e condições de vida dos povos e culturas (negros, orientais, mulheres, comunidades LGBTQIA+¹⁰, indígenas,

¹⁰ Sigla usada para identificar as comunidades de: lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transsexuais/transgêneros; *queers* (do inglês “estranho”, insólito); pessoas que não se identificam com o binarismo de gênero homem/mulher; ou que não seguem e questionam as normas de corpo e sexualidade padronizadas pela heterossexualidade, ou mesmo pela bissexualidade ou homossexualidade); *intersex* (do inglês

camponeses, e outras populações e seus sistemas simbólicos de significações socioculturais marginalizados pela cultura de mercado), subalternizados pela dominação hegemônica do capitalismo, do patriarcado e do colonialismo e suas relações de desigualdade social e imposição de poder, gerando dominação epistemológica, junto com a política e social (SANTOS; MENESES, 2010; SANTOS, 2018).

A contribuição de Santos (2006b) neste ponto, de uma justiça cognitiva global através de sua categoria ecologia dos saberes¹¹, abre espaços para valorizar outras compreensões de mundo que não apenas as embasadas na razão cientificista da cultura ocidental, e alargar as noções de racionalidade, conhecimento e saber.

Nesta linha teórica do Sul global, levaremos em consideração as contribuições dos estudos pós-coloniais para nossa investigação, devido a esta reflexão ético-política e epistêmica na educação, e pela natureza, ou especificidade geopolítica das origens orientais e não-eurocêntricas do nosso objeto de pesquisa (SAID, 2007).

Vemos que a discussão humanizadora de Freire (1987) está em conformidade com uma educação ética, de cunho político. E a mesma abre o espaço da aprendizagem como co-aprendência (ARAÚJO, 2008); aprendizado construído em uma experiência dialógica de amor, afeto e abertura entre sujeitos para a livre expressão de suas realidades culturais como elas são, sem intervenções opressoras, segundo a leitura freireana.

Deste modo, buscamos uma pesquisa e estudo condizentes com uma noção de educação instigante de criatividade que, à parte de também envolver em seus tecidos, órgãos e peças a dimensão da instrução e transmissão de saberes, faz e refaz em seus mosaicos de vivências, saberes internos, que se corporificam, que buscam a realidade vivida. Uma educação preme de integração com a vida, do conhecimento como o que *nasce com*, e de sua consequência, a compreensão, que é o *prender com*, ou seja, em ambas as acepções há união, não separação, do conhecimento com o saber.

“intersexuais”, pessoas que, no passado, eram chamadas de “hermafroditas”); a sigla + refere-se às outras possibilidades de identidade de gênero ou orientações sexuais, como assexuais, pansexuais, etc. Para maiores informações ver o Manual de Comunicação LGBTI. Disponível em: <https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso: 23/11/2019.

¹¹ Na categoria ecologia dos saberes Santos (2006) apresenta a estruturação reflexiva dos saberes múltiplos, pois ele traz as vozes das epistemologias outras, que geralmente são silenciadas pelas hegemonias culturais. Ou seja, esta categoria sugere uma troca de saberes em que várias vozes estejam em processo de horizontalidade dialógica; o que Santos (2006, p. 161) denomina de “busca de convergências entre conhecimentos múltiplos.”.

Almejamos assim um saber, ou sabedoria, que é experienciada, surge de dentro pra fora, vem a nosso encontro, é, ela mesma encontro. Sabedoria cujo gosto fica na boca, na pele, cujo cheiro respira, rememora e recria vivências e inspira novas criações de e na vida, saberes que são ensinados e aprendentes, de acordo com Silva (2011). Ou seja, a sabedoria é uma categoria vivencial (SANTOS, 2006a). Percebemos, a partir deste referencial de Santos, que a mesma tem como uma das características perceptíveis o acento comunitário e de pertencimento na ancestralidade. Tal noção nos remete ao papel direto desta dimensão ancestral com a educação enquanto reprodução e criação de comportamentos e vivências comunitárias e sociais.

Desta forma, percebemos que a sabedoria pode ser percebida como uma concepção que toca dimensões humanas do pensar e do fazer, do inteligir e do existir, vindas através da inspiração de pessoas que corporificam a ancestralidade de uma dada comunidade humana. Percebemos também que a sabedoria relaciona conhecimento, experiência e compreensão, alargando nossa noção de racionalidade, e abrangendo possibilidades de ir além da dicotomia ocidental entre a razão e a emoção, entre compreender e intuir. Assim, a sabedoria atua dentro de um escopo que une cognição/reflexão e ética, abrangendo compreensão e vivências, tendo como característica marcante a dimensão relacional, intersubjetiva, comunitária, social e cósmica.

Quanto ao estado da arte, do conhecimento em relação às produções acadêmicas sobre nosso objeto de pesquisa – o Movimento/Tradição *Hare Krishna* – houve uma dificuldade de encontrar trabalhos e Gt's direcionados ao mesmo, devido a que pesquisas sobre o movimento são poucas, e recentes.

Sendo assim, não buscamos Gt's da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) sobre o foco temático de nosso trabalho, a sabedoria e a educação, ou mesmo a ancestralidade (tema possivelmente relacionado à categoria sabedoria), mas sim sobre a própria tradição *Hare Krishna*, que será o foco de investigação da possível materialização desta temática da relação entre sabedoria e educação. Intencionamos, desta forma, mapear o que se produziu e verificou academicamente sobre esta tradição, e verificar os possíveis trabalhos relacionados com nossa pesquisa.

Por isso, nosso critério inicial para a construção deste estado do conhecimento foi procurar pesquisas sobre a tradição em estudo; algumas das quais eu já tinha conhecimento através de minha imersão na mesma e do contato com alguns autores. Assim, fizemos uma procura no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES) com os descritores movimento *Hare Krishna* e tradição *Vaishnava Gaudiya*. Procuramos também na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Neste banco de dados encontramos apenas 6 trabalhos, todos eles, inclusive, encontrados no banco da CAPES. No banco de dados da CAPES, encontramos treze trabalhos direta ou indiretamente relacionados com nossa pesquisa.

Há um trabalho, uma monografia na área de História sobre o movimento *Hare Krishna* e sua Ecovila *Vraja Dhama* de Carvalho (2014) que encontramos através de contato com o próprio autor, pois trata-se de pesquisa feita na comunidade que será nosso campo de pesquisa. Outro trabalho relacionado a nosso campo de pesquisa, a Ecovila *Vraja Dhama*, é um trabalho de Santos (2017), no qual também tivemos contato com o autor, mas que encontramos a versão finalizada no Repositório de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Este trabalho que trata das epistemologias e saberes camponeses e da oralidade tendo como sujeitos pessoas das comunidades do Murici e Serra dos Cavalos, incluindo a comunidade *Hare Krishna* que investigaremos.

Três trabalhos são na disciplina de história, dois de antropologia, três de sociologia, três de ciências da religião e dois em nossa área da educação. A seguir, incluímos uma tabela com a sistematização e sínteses destes trabalhos.

Tabela 1 – Síntese das produções acadêmicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no IBICT e no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE

Item	Fonte / Ano de Conclusão da Pesquisa	Instituição/ Área do Conhecimento/ Título	Autor(a)	Foco Temático	Síntese e Resultados
1	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. 1989.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Mestrado em Ciências Sociais (Antropologia). O Movimento Hare Krishna no Brasil: A Comunidade Religiosa de Nova Gokula.	Silas Guerriero	Contextualização e análise antropológica do movimento <i>Hare Krishna</i> no Brasil a partir de estudo de caso do cotidiano religioso e social de sua comunidade rural Nova Gokula localizada em Pindamonhangaba/SP.	O movimento guarda símbolos e modos societários de uma tradição Oriental com bases literárias e litúrgicas na Índia milenar, com ideais organizados em hierarquias e vivências comunitárias específicas para trabalhar os desejos e motivações das pessoas. Ainda assim, as vivências dos sistemas simbólicos milenares

					do movimento se fazem aqui e agora, levando os(as) devotos(as) a reinterpretarem suas vidas dentro destes sistemas simbólicos em uma vivência comunitária marcada por dinâmicas e tensões entre relações de poder, formação de identidades sociais e busca por objetivos religiosos/espirituais.
2	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. 2005.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC). Mestrado em Ciências Sociais. Intransigências e Concessões de um Hinduísmo Ocidentalizado: Um Estudo Etnográfico Sobre o Movimento Hare Krishna	Vítor Hugo da Silva Adami	Questiona de que forma um movimento religioso de tradição hindu, não vinculado a um grupo étnico, consegue se tornar assimilável ao Ocidente.	Evidenciou-se uma sequência de tensões entre os vários modelos organizacionais congregadores dos adeptos da “doutrina de Krishna”, que foram surgindo ao longo de sua trajetória histórica. Isso permitiu entender o movimento Hare Krishna como um agrupamento amplo e relativamente difuso, que engloba distintos grupos organizados os quais vivenciam esta mesma fé hindu, em seus diferentes arranjos possíveis, com maiores ou menores transigências sincréticas.
3	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. IBICT. 2000.	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestrado em Sociologia. O divino e o sagrado da natureza: a filosofia védica e o biocentrismo na relação sociedade-	Valentina Moya Retamales	Descreve e explica alguns aspectos relevantes sobre a relação sociedade-natureza tal como ela é compreendida desde a perspectiva da filosofia védica e do biocentrismo. Também apresenta, a título de conhecimento, a organização ISKCON (Sociedade Internacional para	É realizada uma aproximação empírica do movimento Hare Krishna, destacando alguns aspectos de sua prática cotidiana, que revelam uma particular forma de compreender e relacionar-se com o mundo natural. Foram identificados valores e experiências de uma

		ambiente - o movimento Hare Krishna no mundo contemporâneo.		Consciência de Krishna), enquanto representante contemporânea da filosofia védica.	parte importante dos postulados ecologistas ocidentais na filosofia védica, que permitem visualizar formas alternativas de ver a vida, organizar a sociedade e refletir sobre as relações entre ser humano e natureza.
4	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. IBICT. 2015	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) Mestrado em Sociologia. Processos de conversão ao movimento Hare Krishna em Campina Grande-PB e as hipóteses weberianas sobre a relação entre religião e sociedade.	Maylle Alves Benício	Identificação do perfil sociodemográfico dos adeptos ao Movimento Hare Krishna em Campina Grande-PB, e a descrição dos processos que compõem esse modelo de conversão, com o intuito mais amplo de testar empiricamente a hipótese weberiana da associação entre estratificação social e afiliação religiosa, bem como sua hipótese mais geral da influência da vinculação dos indivíduos a éticas religiosas e suas ressonâncias na significação de suas práticas cotidianas.	Algumas conclusões: o indivíduo se auto percebe como um Hare Krishna na medida em que começa a frequentar as atividades e celebrações e decide afiliar-se ao movimento. Ao tornar-se um Hare Krishna, o aspecto religioso repercute em todos os aspectos da vida dos conversos. Ficou patente que o converso Hare Krishna não ignora o mundo ao seu redor, nem tenta fugir dele, de modo contrário, desenvolve mecanismos de mudança de percepção a fim de sacralizar tudo o que está a sua volta – vivendo uma ascese intramundana, nos termos weberianos.
5	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. 2016	Universidade Federal do Paraná (UFPR) Mestrado em Antropologia. “Nó que não Desata”: Arte, Razão e Transcendência	Victor Hugo Oliveira Silva.	Pensar a relação entre contracultura e espiritualidade no Brasil durante o final dos anos 1960 e início de 1970.	Exposição e análise das experiências representativas acerca de alguns dos momentos mais críticos da geração 60/70 – como a Tropicália, o CPC da UNE e o Movimento Hare Krishna – na vida do intelectual,

		na Trajetória de Rogério Duarte.			artista e pensador Rogério Duarte. Apresenta sua trajetória humana marcada por desestruturações, conflitos existenciais e encontros artísticos e espirituais, que nos permite tornar mais complexa a compreensão de alguns aspectos da realidade específica da história brasileira, no que concerne à experiência da geração de 1960 e 1970 e sua relação com a contracultura e a espiritualidade.
6	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. IBICT. 2017	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em História. “A Suave Invasão”: Práticas e representações do movimento Hare Krishna em Pernambuco (1973-1996).	Leon Adan Gutierrez de Carvalho	Análise de alguns dos possíveis percursos que o movimento Hare Krishna realizou durante a sua inserção em Pernambuco e de como teria se institucionalizado e propagado no estado, entre os anos de 1973 e 1996.	Compreendeu-se que, dentro da conjuntura mais ampla do debate acerca dos “novos movimentos religiosos”, o Hare Krishna em Pernambuco foi classificado pela imprensa como “seita”, numa perspectiva que pretendia deslegitimar esse e outros grupos classificados como “seitas”, através de representações nos jornais. Constatou-se também que, de uma “seita” perigosa, ameaçadora, promotora de “lavagem cerebral”, de “despersonalização de mocinhas” e “alienação” da juventude, o

					movimento passaria a ser representado como um movimento de jovens alegres promotores da paz.
7	Cópia Conseguida com o autor. Disponível também na biblioteca da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). 2014	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Especialização em História do Brasil. Uma Movimentação Estranha na Capital do Agreste: A história do Movimento Hare Krishna na cidade de Caruaru - PE (1986-2013)	Leon Adan Gutierrez de Carvalho	Análise da história do Movimento Hare Krishna (Sociedade Internacional para Consciência de Krishna) e sua comunidade, na cidade de Caruaru-PE, entre os anos de 1986 e 2013.	Observação de como se deu a interação do movimento Hare Krishna com a sociedade local, e de que forma esta recepcionou ou possibilitou intercâmbio e reciprocidade. Compreensão final de que inicialmente houve um estranhamento, seguido por uma fase de estudo mútuo que culminou na interação entre seus membros e na formação de atividades conjuntas entre o movimento e a sociedade Caruaruense.
8	IBICT. 2017	Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em História. Hari's son: uma interpretação histórica das canções devocionais de George Harrison de 1970 a 1973.	Marcelo Henrique Violin.	Análise, em perspectiva histórica, de algumas letras de composições do músico George Harrison que apresentam elementos da filosofia e religiosidade do Vaishnavismo, uma linha do hinduísmo que ficou mundialmente conhecida através do movimento Hare Krishna, fundado no Ocidente por Bhaktivedanta Swami Prabhupada.	George Harrison conheceu Prabhupada e incorporou a filosofia do movimento em algumas letras de músicas durante a carreira solo, remodelando suas crenças. A espiritualidade de George Harrison se tornou pública e o sucesso e a fama fizeram com que muitas pessoas tivessem conhecimento das

					práticas espirituais da Índia por meio de suas canções. A interpretação das letras que apresentam a influência da religiosidade Hare Krishna se dá levando em consideração os aspectos do mercado fonográfico em que o músico estava inserido, bem como as implicações do contexto histórico em que viveu, a contracultura dos anos 1960 e 1970.
9	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. IBICT. 2010.	Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrado em Ciências da Religião. A dimensão religiosa Hare Krishna na Paraíba.	Saulo Duarte Lima Ribeiro.	Análise do conceito de religião e os fundamentos religiosos e organizacionais dos devotos do movimento Hare Krishna em Campina Grande-PB, buscando detalhar o modus vivendi” de seus membros.	A história do movimento Hare Krishna na Paraíba e no mundo mostra o esforço de pessoas que buscaram deixar de lado a noção do individualismo para viverem a noção de comunhão com o semelhante, e, além e junto disso, viverem uma comunhão em devoção com a Divindade. Para os devotos do movimento Hare Krishna, o sentido real da vida está na compreensão da realidade a respeito de si mesmo e o equilíbrio desta verdade com a busca da paz em seu meio. A autorrealização do devoto Hare Krishna é plenamente manifestada na compreensão de que

					aquele que está vivo deve servir eternamente a Krishna, cantando seus nomes e servindo-o diretamente.
10	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. 2017	Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrado em Ciências da Religião. O Bhāgavata Purāṇa: Sua Doutrina e Contribuições para a Teoria Educacional.	Gustavo Henrique Passos Moura.	Apresenta um estudo exegetico e introdutório do Bhāgavata Purāṇa e, em seguida, explora a visão de mundo apresentada na obra em busca de um modelo de realidade e de um processo pedagógico que possam contribuir nos debates atuais sobre a meta e a prática educacional. Também conduz uma pesquisa de campo no Instituto Jaladūta em Campina Grande-PB, uma instituição de ensino afiliada à ISKCON (International Society for Krishna Consciousness) cujo modelo pedagógico está centrado na espiritualidade.	Entre os educadores, na pesquisa de campo, constatou-se o valor de um referencial transcendente na Educação, a importância de uma atitude não-exclusivista no cenário contemporâneo de diversidade religiosa, a preocupação de se trabalhar as diversas dimensões do ser humano, e estimular seu autoconhecimento, individuação e autonomia. Entre os educandos, percebeu-se um alto grau de satisfação e entusiasmo pela experiência educacional vivenciada, e uma nítida transformação pessoal ocorrida pela combinação de estudo e vivência de valores espirituais. Além disso, a prática regular de meditação e outras funções religiosas foram consideradas pelos alunos um dos fatores mais importantes para a assimilação do conhecimento

					recebido.
11	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. 2015.	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutorado em Ciências da Religião. A mística devocional (<i>bhakti</i>) como experiência estética (<i>rasa</i>): um estudo do <i>Bhakti-Rasāmṛta-Sindhu</i> de Rūpa Gosvāmī.	Lúcio Valera.	Estudo bibliográfico da obra devocional <i>Bhakti-Rasāmṛta-Sindhu</i> do teólogo, filósofo e poeta da tradição Gaudiya Vaishnava (Hare Krishna) Rūpa Gosvāmī (1489-1564), onde este autor sistematizou uma psicologia das emoções devocionais da relação com Krishna (Deus). Foca em como Rūpa Gosvāmī integrou o conceito de experiência estética (<i>rasa</i>), enquanto essencialização das emoções, desenvolvido por Bharata Muni, o sistematizador das artes cênicas e poéticas da Índia, com o conceito de mística amorosa ou <i>bhakti</i>. Também investiga e relaciona a abordagem, filosofia e história deste conceito de devoção emocional a Krishna presente em outras literaturas da tradição Védica com a obra em estudo na tese.	Rūpa Gosvāmī considerou <i>rasa</i>, a experiência estética, como a manifestação plena do aspecto lúdico e estético característico da natureza bem-aventurada (<i>ānanda</i>) De Krishna. Rūpa Gosvāmī e toda a tradição Gaudiya, identificou <i>rasa</i> com o estágio perfeccional da existência que é a devoção amorosa a Kṛishna. Assim, Rūpa Gosvāmī estabeleceu que a verdade – o objeto da ontologia – é o próprio belo – o objeto da estética. O Vaisṇavismo Gauḍīya não se apresenta apenas como um processo subjetivo de fé que depende unicamente da graça salvadora da Divindade. Sem descartar a necessidade da graça divina, que se apresenta como fator determinante de fase final de amor puro pela Divindade, no Vaisṇavismo Gauḍīya encontramos um processo pedagógico prático de devoção que torna o devoto qualificado para ser objeto da graça.
12	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. 2014.	Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestrado em	Rafael Grigório Reis Barbosa.	Pesquisa filosófica sobre a educação espiritual como campo de produção de saberes culturais. Analisa o processo de	Os resultados desta pesquisa apontam, dentre outras coisas, para a importância da educação espiritual no debate sobre as diversas

		Educação. Filosofia da Educação, Espiritualidade e Saberes Culturais no Movimento Hare Krishna na Amazônia.		autoidentidade e autoformação na educação, segundo o contexto filosófico da tradição espiritual indiana <i>Gauḍīya Vaiṣṇava</i>, na qual se insere o Movimento Hare Krishna.	formas pelas quais a pessoa relaciona-se consigo mesma e com os outros na constituição da autoidentidade. Indicam também a produção e o aprendizado dos saberes de autorrealização e dos saberes de autototalidade, os quais explicitam a dinâmica interna da pessoa no confronto subjetivo entre personalismo e individualismo.
13	Repositório de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). 2017.	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em Educação Contemporânea. Mestras e Mestres da Oralidade: Ensinem-nos os saberes ancestrais da Mãe-Terra.	Otávio Augusto Chaves Rubino dos Santos.	Investigação que buscou compreender os processos de vivência, circulação, diálogo e partilha dos saberes tecidos pelos sujeitos diversos e plurais, mestres e mestras da oralidade (Benzedeiras, Raizeiros, Parteiras, Rezadeiras, Agricultores e Hare Krishnas) residentes no Vila do Murici e entrono - Caruaru - PE. Estes sujeitos vivem mediante a uma compreensão dialógica com a terra, com a natureza. Assim, o fio norteador deste estudo é a concepção de Mãe-Terra.	Apontam que os sujeitos diversos pesquisados falam sobre educação, sobre situações, processos, tessituras de saberes, estruturas de trocas de símbolos, por meio dos quais se vivencia e se faz fluir o saber. Outro aspecto é que olhar para uma vida mais simples, orgânica, comunitária torna-se uma contribuição para novas epistemologias que se (re)constroem no mundo, nas quais a teoria se aproxima da prática e a vida se torna sinônimo de viver bem. Isso transforma o ser de um possível estado de individualismo para o estado que propicia o fluxo do encontro e vivência relacional direta com o mundo.

Fonte: Dados coletados pelo autor no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no IBICT e no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE.

Os trabalhos de ótica sócio-histórica-antropológica analisam questões como a alimentação vegetariana, a música, as vivências comunitárias, processos de conversão religiosa dentro do *Hare Krishna*, as transformações humanas que passam os (as) adeptos (as), as hierarquizações sociais e religiosas, bem como as tensões da vida comunitária, além de perceberem os impactos sociais do movimento em lugares específicos como Pindamonhangaba, no interior de São Paulo.

Percebemos que os trabalhos sobre Recife e Caruaru (Carvalho, 2014; 2017) nos serão relevantes na percepção política e de interação sócio-cultural do movimento com as populações onde estabeleceu comunidades, isto se tratando dos processos de construção de identidade, de humanização e vida comunitária e religiosa proposta pelo movimento.

Percebemos que estes trabalhos tangenciam nosso objeto de pesquisa em seus alcances sociais, das interações e impactos coletivos, tensões, trocas simbólicas e culturais e influências que o mesmo provocou socialmente quando analisam o mesmo através da construção das subjetividades de seus membros, trazendo assim um horizonte de reflexões e análises de fora para dentro da tradição; sendo que nosso enfoque de pesquisa será analisar e compreender esta tradição a partir de seus núcleos e óticas internos, próprios de suas vivências comunitárias mais intimistas, seus mundos e imaginários vistos e percebidos a partir de dentro dela mesma (e daí, possivelmente, para fora), com os olhos fitos nas práticas educativas, advindas desta tradição milenar.

Nossa pergunta em relação a este tangenciamento foi: há possíveis aproximações nesses trabalhos com a educação e a concepção de sabedoria?; ou seja, quais trabalhos estão mais conectados com nossos objetivos de pesquisa e foco temático, a relação entre educação e sabedoria a partir da teologia da tradição *Hare Krishna*, percebemos que:

O trabalho na área de educação (BARBOSA, 2014) traz a filosofia da educação e a pedagogia do movimento centrado na vivência com os textos sagrados e contato com o mestre (orientador) espiritual, além dos fatores alteridade e liberdade trabalhados e analisados através das teorias pós-coloniais e Freireanas dentro da experiência educativa do movimento em Belém do Pará. É uma pesquisa filosófica sobre a educação espiritual como campo de produção de saberes culturais. Percebe como se realiza a experiência do “eu” na educação espiritual da tradição. Analisa o processo de autoidentidade e autoformação na educação, segundo o contexto filosófico da tradição espiritual indiana *Vaiṣṇava Gauḍīya*, na qual se insere o movimento *Hare Krishna*. Esta produção é uma referência significativa para nossa pesquisa, devido às semelhanças teóricas e de objeto, guardando as diferenças geográficas que

temos (ele percebendo a realidade da Amazônia, nós, do Agreste Pernambucano, do processo da educação nesta tradição).

Outro trabalho diretamente relacionado com o nosso, que é pesquisa produzida nesta linha investigativa – educação e diversidade – do PPGEduC da UFPE-CAA, que trata das epistemologias campesinas dos mestres e mestras da oralidade no distrito rural do Murici, suas presenças como pessoas que ensinam os saberes ecológicos da Mãe Terra, produzida por Otávio Santos (2017)¹²; incluiu como sujeitos da pesquisa pessoas da comunidade *Hare Krishna* Ecovila *Vraja Dhama*, além de uma parteira, uma benzedeira, um raizeiro e um agricultor como agentes diretos de ensino e prática dos valores e princípios educativos dos saberes ancestrais do contato, respeito e integração com a natureza. Tal trabalho tem relação direta com a nossa pesquisa, embora nos diferenciemos dele em questões específicas de delimitação conceitual do objeto de pesquisa, e do enfoque já mencionado de nossa investigação do núcleo interno da tradição *Hare Krishna*, revelador de suas epistemologias e práticas educativas.

As principais inquietações e questões de nosso estudo circulam nos âmbitos das problemáticas da insensibilidade, dos fundamentalismos e binarismos morais que afastam a possibilidade da diversidade e oferecem resistências às diferenças. Da constante objetificação de tudo (dos seres humanos e da natureza) gerada pelo paradigma excludente e separatista da ciência moderna de cunho cartesiano (CAPRA, 2006; 1995), e pela presença de uma noção de educação que afasta a criatividade, a sensibilidade, o senso crítico e a humanização, formando pessoas despersonalizadas, indiferentes, afastando-as cada vez mais de si e dos outros.

Tendo em vista também as problemáticas como o preconceito, intolerância e tendência violenta de buscar tanto converter religiosamente o outro, quanto subjugar sua escolha em experienciar uma libertação individual mais próxima do autoconhecimento, a degradação constante do meio ambiente, entre outras violências da atual crise ética e planetária, nosso estudo pretende abrir perspectivas para nos mostrar uma alternativa para as problemáticas da destruição da natureza e das inferiorizações e hierarquizações epistemológicas presentes na monocultura do saber.

A partir do acima exposto sobre nossa pesquisa, desenvolvemos a seguinte questão-problema:

¹² Encontrado no repositório de teses e dissertações da UFPE no link: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29074/7/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Ot%C3%A1vio%20Augusto%20Chaves%20Rubino%20dos%20Santos%20.pdf>. Acesso: fevereiro de 2019.

Quais as possíveis contribuições da teologia da tradição *Hare Krishna* e sua tradução em práticas pedagógicas na perspectiva de uma educação centrada na sabedoria?.

Os seguintes objetivos buscarão respostas para nosso questionamento central:

Objetivo geral:

Compreender as possíveis contribuições da teologia da tradição *Hare Krishna* e sua tradução em práticas pedagógicas na perspectiva de uma educação centrada na sabedoria.

Objetivos Específicos:

1. Identificar os princípios axiais da tradição *Hare Krishna*, tendo como centralidade a sabedoria.
2. Inteligir a relação entre educação e sabedoria.
3. Caracterizar a tradução em práticas pedagógicas dos princípios axiais da teologia da tradição *Hare Krishna*.
4. Analisar as práticas pedagógicas da tradição *Hare Krishna* na Serra dos Cavalos em Caruaru-PE.

Percebemos a importância de buscar possibilidades em movimento para as dificuldades práticas de nosso convívio e vivências sociais através de exemplos ocorridos na própria vida, não apenas em teorias racionalizadas que ainda não tiveram possibilidades de materialização e aplicabilidade. Por isso, pensamos que pesquisar uma coletividade de resistência¹³ como a do *Hare Krishna* nos mostra um horizonte para percebermos a presença e

¹³ Este termo e percepção que relacionamos aqui à comunidade e tradição *Hare Krishna* é baseado em nossa compreensão a partir da reflexão de Santos (2018) sobre a noção Gandhiana de resistência como ligada ao princípio da não-violência (em sânscrito: *ahimsa*). Assim diz o autor: “Há ainda o conceito de *ahimsa*, extremamente importante nos textos Hindus e que Gandhi transformou no princípio crucial de resistência como não-violência, adotado por grupos sociais na Índia e noutros países.” (SANTOS, 2018, p. 35). Evidenciamos também que há pesquisas mapeadas em nosso estado da arte que mencionam ligações da tradição e movimento em estudo com perspectivas sociais e culturais hegemônicas e hierarquizantes. Guerriero (1989), e Maylle Benício (2015), a partir de problemáticas, referenciais e análises focados nas áreas da antropologia e sociologia respectivamente, expressam tensões internas e processos de criação de identidades sociais e modos de convivência calcados nas hierarquizações, dinâmicas e processos ortodoxos de disciplinarização religiosa, nas relações de poder, na obediência e submissão às autoridades institucionais e *gurus* e na formação de corpos e sensibilidades dóceis e acríticos por parte do movimento *Hare Krishna* em relação a seus/suas integrantes; isso abalizado principalmente por um conceito social e antropológico presente na teologia da tradição nomeado em sânscrito de *varnashrama dharma*: as características elementares e naturais que dão sustentação às vocações, deveres, estados civis e condições sociais e religiosas (BHAGAVAD-GITA; PRABHUPADA, 2001; RESNICK, 2015); este conceito de *varnashrama dharma* estabelece divisões vocacionais e sociais essencialistas entre as pessoas e foi/é interpretado de maneira estratificada, hierarquizada e por vezes centrada e influenciada por características do casteísmo, monarquismo, ascetismo e monasticismo Hindu/Indiano. Para maiores detalhes sobre esta discussão das ortodoxias sociais da teologia e do movimento *Hare Krishna* e suas complexas relações sociais e hermenêuticas com a sociedade Hindu de castas e suas divisões de classes sociais ver: Oliveira (2014) e Flood (2014).

relevância da vida dentro da pesquisa e desta atuando na vida, trazendo para dentro da academia saberes ancestrais que interferem e mesmo interpelam o educando e o educador com um movimento presente dentro de seu cotidiano orgânico, não apenas de sua subjetividade e objetividade teórica e/ou acadêmica, mas, como afirma Garcia (2011), como um papel social – e político – de uma pesquisa integrada na própria vida (GARCIA, 2011).

De fato, podemos observar que a relevância de uma pesquisa que esteja ligada à vida das pessoas que fazem o cotidiano educativo não apenas em um espaço escolar é essencial, pois existem processos vivos de construção e troca de saberes. Esta pesquisa surge desta observação, da relevância de trazermos esta experiência da comunidade Ecovila *Vraja Dhama* centrada na filosofia e vivência do sagrado no *Hare Krishna* como um espaço educativo não escolar atuando como alternativa para o fomento e exercício de uma cultura de diálogo e cuidado com a vida – uma união de diferentes espécies através de uma unidade existencial dentro da integração de todos na diversidade cósmica – trazendo este cuidado com a natureza como elemento forte da Ecovila, que, há mais de 30 anos, faz uma resistência humanitária e ecológica a partir da espiritualidade na Serra dos Cavalos e em Caruaru.

Assim, na observação das práticas da comunidade teremos a possibilidade de perceber a marca da realidade do outro mostrada pelas lentes de sua cultura, não apenas pelo modo como a vemos e ou interpretamos pelas nossas próprias lentes epistêmicas e culturais. Em relação à estrutura de nosso trabalho, além desta introdução, construiremos seis capítulos, sendo três com os referenciais teóricos, um com a abordagem e caminhos metodológicos, e dois com as partes das análises dos achados no campo de pesquisa. Além da última parte, as considerações finais.

Tendo em vista os objetivos supramencionados, em nosso primeiro capítulo trataremos uma abordagem da simbólica humana e sua relação com e a partir da noção do sagrado. Como estas noções – enquanto fenômenos e relações antropológicas e sociais – estão imbricadas com a busca humana pelas experiências da totalidade e sentidos últimos para a vida.

Além disso, ensaiaremos traços das possíveis relações entre os símbolos e mitos e a educação. Neste ponto, há a observação da multidimensionalidade humana, e, como, através do imaginário e suas perspectivas de experiências que abarcam noções onde a razão e emoção, subjetividade e objetividade, estejam presentes na vida humana, individual e coletiva em perspectivas de união, não na corrente dicotômica da racionalidade instrumental. Deste modo, veremos neste capítulo como o ser humano se educa e educa a partir de sua relação com o sagrado e os símbolos dentro da concepção de espiritualidade, sendo esta abarcada a

partir da percepção da multidimensionalidade (social, cultural, psíquica, biológica, e espiritual) da existência humana.

No segundo capítulo iniciamos a identificação dos princípios axiais da tradição *Hare Krishna* na perspectiva de seus textos sagrados focando na concepção de sabedoria. Faremos uma contextualização breve da mesma dentro do Hinduísmo e sua pluralidade religiosa, e trataremos suas particularidades dentro de sua hermenêutica religiosa particular dentro da tradição milenar Indiana. Ensaaiaremos aqui a percepção e como as formas de relação com Krishna (a divindade nesta tradição), se dão através das práticas devocionais apoiadas no conhecimento ancestral dos Vedas (textos sagrados) e dos praticantes espirituais que ensinam estes conhecimentos através de seu comportamento, constituindo, assim, uma noção de conhecimento como vivência e revelação, que se aproxima da noção de sabedoria, sendo o próprio conhecimento Védico conceituado como uma sabedoria (PRABHUPADA, 2018).

Outros pontos que traçaremos aqui serão as concepções de ser humano, natureza e as relações entre eles que embasam as formas específicas dos *Hare Krishnas* de se relacionar com a Terra. Ao partir disto, o outro aspecto que buscaremos perceber é a relação entre a empatia espiritual para com todos os seres e a alimentação vegetariana propagada por esta tradição, pois a mesma tem forte caráter formativo. Além disso, o aspecto ritual e simbólico entrará em perspectiva, já que o mesmo se mostra na música, danças e formas de relações dinâmicas e diretas com a divindade dentro do Templo *Hare Krishna*, tendo também caráter formativo. Buscaremos, assim, iniciar nossa percepção das possibilidades de iniciar a construção das traduções destes princípios axiais em práticas pedagógicas.

No capítulo seguinte refletiremos sobre a tradução destes princípios teológicos em práticas educativas (práxis pedagógicas) a partir da comunidade Ecovila *Vraja Dhama*, fazendo a tessitura teórica para continuar embasando e investigando nosso objetivo de entender a relação entre educação e sabedoria tendo como base a educação popular na perspectiva freireana, bem como discutir as relações entre a noção de práxis pedagógica com a educação popular. Aqui traçaremos perspectivas teóricas para nossa compreensão e aplicabilidade do fenômeno da educabilidade humana.

Após isso, teremos a metodologia, em que trataremos nossas questões epistêmicas, os métodos e técnicas de coleta e análise de dados, os critérios e eleição dos sujeitos participantes e a descrição do campo de pesquisa, buscando a materialização e construção dos caminhos teórico-metodológicos-compreensivos de nosso trabalho.

Os dois capítulos seguintes abordarão as análises das falas dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Estes capítulos buscarão relações no campo empírico com as tessituras teórico-metodológicas que embasam este trabalho, realizando uma leitura e interpretação do campo empírico e das falas dos (as) colaboradores (as) a partir das categorias de análise desenvolvidas em nossos referenciais teórico-metodológicos. Buscaremos caracterizar a tradução em práticas pedagógicas dos princípios axiais da teologia da tradição *Hare Krishna*, e analisar as práticas pedagógicas da comunidade Ecovila *Vraja Dhama*, conforme é nosso intento expressado nos objetivos desta pesquisa. Isso a partir das falas dos sujeitos, sendo estes construtores de conhecimentos e saberes.

Finalizando o trabalho, teremos as considerações finais, com as respostas de nossas inquietações e problemáticas de pesquisa.

Todos aqueles que se iniciaram de maneira antropológica, isto é, a um só tempo com humildade científica e largueza de horizonte poético, sobre o campo do imaginário, estão de acordo em reconhecer à imaginação, em todas as suas manifestações: religiosas e míticas, literárias e estéticas, este poder realmente metafísico de erguer suas obras contra o “apodrecimento” da Morte e do Destino.

Gilbert Durand

O sagrado não implica na crença em Deus, em deuses ou espíritos. É... a experiência de uma realidade e a origem da consciência de existir no mundo.
(Mircea Eliade, *apud* NICOLESCU, 1999, p. 126)

E é aqui que surge a religião, teia de símbolos, rede de desejos, confissão da espera, horizonte dos horizontes, a mais fantástica e pretensiosa tentativa de transubstanciar a natureza. Não é composta de itens extraordinários. Há coisas a serem consideradas: altares, santuários, comidas, perfumes, lugares, capelas, templos, amuletos, colares, livros... e também gestos, como os silêncios, os olhares, rezas, encantações, renúncias, canções, poemas, romarias, procissões, peregrinações, exorcismos, milagres, celebrações, festas, adorações.

(ALVES, 1984, p. 23)

2 MATERIALIDADE E ALCANCE DA SIMBÓLICA HUMANA

Quem nos desviou assim, para que tivéssemos
um ar de despedida em tudo que fazemos? Como
aquele que partindo se detém na última colina para
contemplar o vale na distância – e ainda uma vez se volta,
hesitante, e aguarda – assim vivemos nós,
numa incessante despedida.
(RILKE, 1976, p. 47- 48)

Dentro do contexto das experiências humanas criativas, e de busca pelo sentido – ou sentidos – da vida, principalmente em relação aos sentidos últimos, ou a busca de respostas e ou de “vitórias” em relação à angústia da morte e finitude, na sede de sentido da vida humana, podemos encontrar as religiosidades como caminhos e possíveis respostas a estas questões perenes, e como formas de construções e transmissões sociais dos valores coletivos destas respostas às comunidades humanas.

Desde sempre o ser humano cria, imagina, busca sentidos para a vida, e, impulsionado por necessidades como aconchego, pertencimento afetivo e cósmico, luta e sobrevivência, elevação e transformação de sua condição pessoal (e de consciência), faz artes, filosofias (do século XVI pra cá no ocidente, a categoria ciências) e religiões. Daí podemos adentrar a noção teórica do imaginário, que está diretamente ligada aos símbolos e mitos.

Danielle Pitta (2005), apresenta-nos a noção em discussão a partir da significação de Durand. A autora dá voz a ele:

O imaginário – isto é, o conjunto de imagens e de relações de imagens que constitui o capital pensado do “homo sapiens” – nos aparece como o grande denominador fundamental onde vêm se arrumar (ranger) todos os procedimentos do espírito humano. O imaginário [...] é a norma fundamental [...] perto da qual a contínua flutuação do progresso científico aparece como um fenômeno anódino e sem significado. Entre a assimilação pura do reflexo e a adaptação limite da consciência à objetividade, constatamos que o imaginário constitui a essência do espírito, isto é, o esforço do ser para erguer uma esperança viva diante e contra o mundo objetivo da morte. (PITTA, 2005, p. 15)

Concordamos com Pitta e Durand, e percebemos que o simbólico atravessa a vida humana a partir de sua necessidade de unir-se à vida e ressignificar as imagens da morte, da finitude. Sendo o imaginário constituído das imagens sociais e individuais criadas pelos seres humanos em suas experiências culturais, a materialidade da simbólica nos alcança através das religiosidades, das artes, das produções imagéticas em geral. E, também, em modos de viver como o comer, o ouvir certas músicas, vestir-se, pertencer a grupos sociais específicos, etc.

Durand (2012, p. 41), em sua reflexão sobre o trajeto antropológico – a incessante troca, a nível do imaginário – entre nossos desejos individuais (pulsões subjetivas), necessidades de plenitude, totalidades e experiências de encontro, e as intimações, ou imaginários objetivos, sociais, que emanam das coletividades, do meio cósmico, expõe como o imaginário é um trajeto, uma dinâmica, um caminho onde a subjetividade e as pulsões (desejos) humanos se imbricam com os símbolos reveladores de uma dada necessidade humana apresentada como valor e ou imagem social manifestada em um símbolo. Segundo o autor:

Afinal, o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo. [...] o símbolo é sempre o produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio. (DURAND, 2012, p. 41)

O imaginário é estudado por vários pensadores como Edgar Morin, Michel Maffesoli, Mircea Eliade, Henry Corbin, Jean Baudrillard, entre outros – além do próprio Durand – em profundidade, nos alargamentos de suas noções e investigações, trabalhados principalmente em relação ao papel da imaginação e de fatores “irracionais” do psiquismo humano enquanto tradutor e construtor de conhecimentos e do próprio processo de pensar. Com esta afirmação, compreendemos que o imaginário não existe e não se auto-reflete sem imagens. O pioneiro destes estudos de forma sistemática foi o filósofo/epistemólogo Gaston Bachelard (1884-1962) a partir de suas obras como *A água e os sonhos* (1912), *A psicanálise do fogo* (1938), *A poética do Espaço* (1957), *A poética do Devaneio* (1961), *A chama de uma vela* (1961), entre outras, que contribuíram na inclusão e validação da poesia como forma de criação e obtenção de conhecimento, abarcando dimensões da vida e psique humanas que superavam a razão instrumental através das faculdades de imaginar próprias das experiências artísticas (e, também, das religiosas/místicas). Tais obras expõem uma análise e reflexão que preza pela união de contrários (razão e emoção), uma intuição e busca de uma razão interna, semelhante a noção de *ratio seminalis* que Maffesoli (1998) apresenta. Assim, o imaginário e sua

proposta teórico-epistêmica a partir de Bachelard nos remete a uma poética do devaneio, ou o sonho enquanto percepção e epifanias de alargamento da consciência (BACHELARD, 1988).

Em relação às reflexões e contributos deste autor e suas obras, Danielle Pitta (2005) nos diz que:

Pode-se considerar que com Bachelard, definitivamente, em relação às ciências humanas, a visão do homem como se fosse um objeto deixa de ser a mais importante. Segundo o filósofo, a validade do conhecimento é a mesma, seja ele adquirido pela experimentação ou pela poesia. Bachelard demonstrou com sua obra que a organização do mundo – ou seja, as relações existentes entre os homens, entre os homens e a terra, entre os homens e o universo – não é o resultado de uma série de raciocínios, mas a elaboração de uma função da mente (psíquica) que leva em conta afetos e emoções. Nessa perspectiva, ele coloca algumas ideias básicas: que o símbolo permite estabelecer o acordo entre o *eu* e o mundo; que os quatro elementos (terra, ar, água e fogo) são os “hormônios da imaginação”. O símbolo é, pois, dinâmico e a partir de tal constatação Bachelard estabelece a relação entre símbolo, imagem e imaginário: “O vocábulo fundamental que corresponde à imaginação não é a imagem, é o imaginário. O valor de uma imagem se mede pela extensão de sua aura imaginária. Graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. Ela é no psiquismo humano a experiência da abertura, a experiência da novidade.” (PITTA, 2005, p. 16)

A partir do acima exposto sobre a obra de Bachelard e as relações e imbricamentos entre o imaginário e os símbolos percebemos também que os símbolos nos acompanham diuturnamente. Muitos nos educam. Nos formam. Transformamo-nos a partir deles e com eles, a partir de nossas faculdades emocionais, racionais e sensíveis, não apenas como objetos de uma racionalidade fria, mas como sujeitos em uma abordagem poética de inserção e percepção de realidades mais amplas que o mero juízo racionalizador em uma noção mais reducionista, quantificadora e mecanicista.

Os diferentes imaginários sociais nos perpassam a partir dos símbolos que damos valoração em nossas experiências cotidianas, em nossos atos de fé (confiança depositada) em um imaginário vivo, um capital e riqueza pensada socialmente, que educa, formando sentidos de vida, na sede de sentido do ser humano, moldando subjetividades, unindo mentalidades em torno de um ideal e imaginário social, alçando, alcançando mentalidades presentes nos valores de uma cultura de um povo ou comunidade: a imagem revela mundos¹⁴.

Durand, discípulo de Bachelard, estruturou e caracterizou o imaginário a partir de categorias específicas. Refletindo sobre a iconoclastia – destruição sistemática das imagens – na cultura ocidental, em seus aspectos históricos, filosóficos e religiosos, Durand (1994) nos sugere refletir sobre o significativo fator de que as culturas e civilizações não-ocidentais

¹⁴ Para um maior aprofundamento desta discussão do imaginário social e do sentido de união e pertença comunitárias através da imagem, ver: Maffesoli (1995; 1996).

(europeias), como as pré-colombianas, africanas e orientais, não faziam esta distinção dualista, ocidental (base da iconoclastia), que traziam a imaginação como “a louca da casa” (referência à faculdade de imaginar como própria da loucura, e não da razão) e acabaram criando assim um pensamento sem imagens (DURAND, 1994).

Em contrapartida, poetas como Baudelaire e Rimbaud – continuando os caminhos traçados pela tradição dos românticos – colocaram a imaginação como a “rainha das faculdades” e o poeta como “vidente”; anteriormente mesmo Kant, em sua teorização do conhecimento enquanto “juízo de gosto” – faculdade humana que atua ao lado da razão pura e da razão prática – expõe tal noção como o “sexto sentido” humano, a capacidade de atingir o belo: “uma terceira via de conhecimento, ao lado da razão e da percepção usual, para penetrar na nova ordem das realidades.” (DURAND, 1994, p. 8); esta abordagem da imagem como faculdade do conhecer e perceber realidades que transcendem as noções usuais de razão será continuada pelos simbolistas e surrealistas, na arte literária e pictórica, bem como na música, possibilitando uma reflexão problematizadora sobre as limitações das noções de razão, e alargando as possibilidades do psiquismo humano e suas criações estéticas e artísticas.

Durand (1994, p. 7) revela também como no ocidente cristão, através dos tratados de contemplação mística e religiosa *Exercitia Spiritualia* (1548) de Santo Inácio de Loyola – fundador da missão Jesuíta – e *Itinerarium*, de São Boaventura, temos exemplos de exercícios sistemáticos de imaginação, demonstrando como mesmo no ocidente tal fator imaginal nos acompanha (e tem suas resistências mesmo em uma cultura como a ocidental, dominada pela iconoclastia estética e de pensamento) fator continuado na tradição barroca, em suas multiplicações de sentidos das profundidades espirituais em suas imagens e obras reveladoras de um alargamento de percepções da vida, em uma coincidência de opostos. Fato que podemos observar também em muitas tradições espirituais/religiosas orientais (indianas, tibetanas e outras) que meditam através da contemplação das imagens e atividades da(s) divindade(s) – em suas diversas aparições na Terra, tecnicamente nomeadas de *avatars* – de seus devotos e suas devotas (também às vezes caracterizados de *avatars* ou, em alguns budismos, de *bodhisattvas*) mostrando paralelos com esta tradição de resistência imaginal de parte da sacralidade ocidental.

Vemos como Danielle Pitta (2005) nos detalha e apresenta a caracterização conceitual do imaginário própria da perspectiva Durandiana. O autor, em sua obra seminal *As Estruturas Antropológicas do Imaginário* (DURAND, 2012), trabalha em uma estrutura conceitual de

organização dos símbolos, apresentando as noções de *schéme*, arquétipo, símbolo e mito, para percebermos como se forma o imaginário de uma dada cultura.

O *schéme* é a ideia abstrata (existente antes da imagem), que leva em conta os gestos corporais e necessidades inconscientes do ser humano (de subida, elevação, aconchego, digestão, copulação, intimidade etc); o arquétipo é a representação dos *schémes*, sua materialização enquanto imagem/ideia de caráter coletivo; exemplos: o *schéme* da subida será representado pelos arquétipos (imagens universais) do chefe, do alto, o *schéme* do aconchego, pelos da mãe, do colo, do alimento (PITTA, 2005, p. 18).

Já o símbolo é a representação que faz aparecer um sentido secreto, a concretização em imagem de um signo/sentido secreto, presente nas manifestações cotidianas de significações da realidade em uma dada cultura. Já o mito é um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e *schémes* que tende a se compor em relato, ou seja, que se apresenta sob a forma de uma história (PITTA, 2005, p. 18). Além destes conceitos, Durand agrupa as imagens em dois regimes: o diurno e o noturno. No diurno temos as estruturas heróicas do imaginário que consiste na luta, na razão dualista que separa e divide. No regime noturno, temos as estruturas místicas – que expressam o aconchego, o alimento, a harmonia e a eufemização – e a sintética, que representa a harmonia dos opostos, os movimentos cíclicos, a conciliação.

Nas religiões do mundo há sistemas de simbolização destas imagens humanas e das nossas necessidades vitais. Em nossa percepção, há nesta sistematização a busca de uma harmonização entre o pensamento mítico/mágico com o racional/objetivo que trace caminhos em que os valores sociais possam ser transmitidos através dos mitos relatados nas tradições religiosas, acoplando dentro desta dinâmica a relação entre o que o ser humano sabe e pode vir a conhecer, e o que ele valoriza e aceita como conhecimento e saber válidos para viver a vida de forma justa, harmoniosa e ética, tendo e tecendo horizontes paradigmáticos para lidar com suas angústias existenciais e organizar suas formas de convívios sociais embasados nos significados ocultos dos símbolos que revelam o heroísmo, a acolhida, a convivência pacífica, o pertencimento mútuo da condição humana que estão “escondidos” nos mistérios perenes da vida e da morte.

Neste contexto, os imaginários são realidades que sugerem a percepção do que conceituamos como realidade a partir de um alargamento da própria noção de “realidade”. A mesma, a partir desta possibilidade de abordagem conceitual, pode conter níveis, camadas, possibilidades perceptivas, que estão contidas e ou sugeridas pelos símbolos que os seres

humanos criam/imaginam ou intuem, ou na perspectiva da fenomenologia religiosa, lhes são revelados.

A partir deste ponto podemos observar que conhecer e saber a partir dos símbolos e mitos são dimensões que comportam noções de pensamento, mente, racionalidade, que negociem, interajam, atriem e ou aglutinem dimensões e possibilidades que propriamente – a partir da racionalização da cultura e epistemologia ocidentais – são vistas como ilógicas e irracionais.

Morin (2005) nos diz que nas culturas e civilizações arcaicas há uma relação entre dois modos de conhecimento e ação, um simbólico/mítico/mágico e outro empírico/técnico/racional, que, embora diferenciados, estão imbricados “de modo complementar num tecido complexo sem que um atenua ou degrade o outro” (Ibidem, 2005, p. 168). Nesta tessitura, o autor afirma que o pensamento arcaico é, ao mesmo tempo, uno e duplo (“unidual”), simultaneamente simbólico/mítico/mágico e empírico/técnico/racional. Expõe como a separação entre ciência e religião (ou entre o “cientista” e o “crente”), a “racionalidade” e a “irracionalidade”, é fenômeno recente na história da humanidade, isto é,

O pensamento empírico/técnico/racional realizou múltiplos progressos não apenas fora da esfera religiosa, mas também no interior desta. Assim, uma ciência da observação e do cálculo, como a astronomia, formou-se entre os sacerdotes-magos do antigo Egito e da antiga Caldéia, estreitamente ligada a um pensamento simbólico/mítico/mágico (astrologia). De resto, vários séculos depois que foi separada da religião, a ciência dos astros continuou a associar astronomia e astrologia. Foi somente depois de Newton que terminou, no Ocidente, a disjunção radical entre elas. Foi, realmente, nos últimos desenvolvimentos da história ocidental que uma oposição se constituiu entre a razão e o mito e que se operou uma ruptura entre ciência e religião. Os formidáveis desenvolvimentos científicos e técnicos não acarretam de modo algum o declínio das religiões e a morte dos mitos e, paradoxalmente, será na pretensão de reger e de guiar a humanidade que a Razão e a Ciência se verão clandestinamente parasitadas pelo mito. Mais ainda: uma nova e formidável concretização mitológica/religiosa acompanhou a constituição dos Estados-nação modernos. Enfim, na vida cotidiana coexistem, sucedem-se, misturam-se crenças, superstições, racionalidades, tecnicidades, magias, e os objetos mais técnicos (carros, avião) estão também impregnados de mitologia. (MORIN, 2005, p. 169-170)

Concordamos com o autor, já que é fato visível como o pensamento dicotômico da civilização ocidental produziu, em suas rupturas entre compreensão e ação, razão e mito, a oposição entre natureza e cultura, subjetividade e objetividade e, com isso, reduz o ser humano a uma oposição unidimensional de características ontológicas, que, espalhadas socialmente, geram totalitarismos políticos, apoiados neste totalitarismo e “universalismo” epistêmico. Ainda assim, como reflete o autor, vemos nas sociedades contemporâneas como o

mito acompanha a alienação política e social através de sua exploração pela cultura de mercado com as propagandas e o *marketing* em geral.

Por exemplo, há um comercial televisivo no Brasil¹⁵ que tenta vender um carro através da exploração da imagem de uma sereia – com claras conotações arquetípicas de uma relação exploratória patriarcal entre os gêneros – alimentando certa imagem da beleza feminina associada à fatalidade, de uma sedução nutrida pela imagem da mulher fatal, e da mesma como possibilitada de ser “adquirida” junto ao objeto que ela acompanha, o carro, que é símbolo tanto do *status* de determinadas classes sociais, quanto de um possível prolongamento do falo e da dimensão sexual machista/exploradora que busca invadir, penetrar e conquistar a realidade através de sua expansão enquanto veículo automotivo.

Outro alcance e uso premeditado e sutil do mito e do simbólico na modernidade (e contemporaneidades) é a figura do líder político e estatal como o herói salvador, que vem para dar ao povo tudo que falta em suas vidas, e libertar a nação das ameaças de outros povos, culturas e “ideologias” inimigas, como vimos nos casos de Napoleão, Hitler, Stalin, Franco, Mussolini e em casos de ensaios possíveis de novas configurações heroico/míticas de líderes estatais no Brasil, EUA e no mundo, principalmente com a ascensão dos fundamentalismos políticos no planeta, como vemos agora nas propostas de lideranças e partidos de extrema direita.

O ser humano é multidimensional. Abarca em suas possibilidades de agir, interagir e perceber/criar mundos, aspectos por vezes apressadamente tidos como dicotômicos, em um dualismo epistêmico e ontológico que afasta a possibilidade da existência simultânea dos contrários, ou unidade na diversidade.

Tal fato que observamos está tecido nas linhas de Morin (2011, p. 43-54), ao refletir, dentro dos sete saberes necessários à educação do futuro, a importância de ensinar a condição humana e suas possibilidades multidimensionais e, ao mesmo tempo, culturais, biológicas, sociais e antropológicas, a *Unitas Multiplex*: Unidade e Diversidade Humanas, isto é:

A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades tem princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade,

¹⁵ Comercial do carro da marca Renault, modelo Captur. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G_mL5PSFKIE. Acesso: 23/05/2019.

sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas. (MORIN, 2011, p. 50)

O autor ainda expõe como o ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas: “*sapiens e demens* (sábio e louco), *faber e ludens* (trabalhador e lúdico), *empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário), *economicus e consumans* (econômico e consumidor), *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético)” (Ibidem, p. 52).

Por isso, ao afirmarmos que o ser humano manifesta sua “perfeição”, maturidade, completude, coerência e inteligência apenas e quando é racional (sem observar o que caracterizaria esta noção de racionalidade), e que, sendo racional, cria conhecimentos e sabe o que sabe somente e unicamente através da razão cognitiva/lógica, cortando em pedaços este mesmo ser humano em esferas dicotômicas de razão e loucura, inteligência e “burrice”, vendo este humano em uma perspectiva de unidade sem diversidade, reduzimos as possibilidades de construir compreensões mais amplas do ser humano e da vida, e de instaurarmos compreensões e relacionamentos de maneira mais ampliada e aberta em conjunturas éticas enquanto seres habitantes e viventes em uma mesma e diversa multidimensionalidade existencial. O autor prossegue:

Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele desgasta-se, entrega-se, dedica-se a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte. Por toda parte, uma atividade técnica, prática, intelectual testemunha a inteligência empírico-racional; em toda parte, festas, cerimônias, cultos com suas possessões, exaltações, desperdícios, “consumismos”, testemunham o *Homo ludens*, *poeticus*, *consumans*, *imaginarius*, *demens*. As atividades de jogo, de festas, de ritos não são apenas pausas antes de retomar a vida prática ou o trabalho; as crenças nos deuses e nas ideias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano em sua natureza. Há relação manifesta e subterrânea entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o mito, a religião. Existe, ao mesmo tempo, unidade e dualidade entre o *Homo faber*, *Homo ludens*, *Homo sapiens* e *Homo demens*. E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético. (MORIN, 2011, p. 52-53)

Caminhado nas sendas da vida, no desejo de ser e saber, de saber o que é, quem é, para onde vai, de onde veio, porque morre, o que caracterizaria tais dúvidas e mistérios, os seres humanos em suas culturas e sociedades múltiplas constroem e vivem ritos, símbolos e os contam e recontam através de mitos que atizam e ou satisfazem sua sede de saber, de realizar-se enquanto pessoa. Esta mesma pessoa humana que, multidimensional, cria mundos para conhecer a si e ao mundo e o que possa estar além dele, abre novas janelas e anda por várias

pontes de possibilidades de decifrar os mistérios da vida ressignificados a partir de suas heranças e escolhas socioculturais.

As sociedades ocidentais contemporâneas (e seus rebatimentos nas orientais...) fortemente focadas nas dimensões técnicas e no crescimento econômico desmedido, relegaram o papel do mito e do símbolo a uma acepção de menor valia no uso do tempo, nas prioridades de interações e realizações sociais. Mesmo que usem mitos e símbolos de formas sutis para prender através dos desejos e sedes humanas as pessoas, o fazem unicamente para mantê-las interagindo com suas dimensões de consumidoras e trabalhadoras, não como seres éticos, conscientes e imaginativos.

A materialidade da simbólica humana nos alcança em nossas múltiplas dimensões existenciais, atravessa nossa história como espécie, constrói locais sagrados de peregrinação, muros ou pontes entre sociedades, guerras e conflitos étnicos e culturais, e, também, possibilidades de respostas e construções hermenêuticas às inquietações acima mencionadas. A sede de saber sobre e experimentar a vida é tão infinita quanto os saberes e compreensões sobre a mesma que as culturas e sociedades produzem e produziram. Assim, a vastidão dos saberes e compreensões sobre a vida, e seu acesso, realizações, investigações, construções e buscas, são corporificadas nas histórias intemporais dos mitos. Além disso, a simbólica e seus ritos, arquétipos e mitos nos alcançam e buscam acessar aquilo que ao mesmo tempo atravessa e ultrapassa a história e as noções do que é e pode ser o ser e a vida humana em seus embates e harmonias entre sentido e absurdo, vida e morte, individualidade e sociedade, caos e organização, competição e cooperação, ser e não-ser.

Na corporificação das realidades apresentadas nos símbolos – Cristo na cruz, Buda meditando iluminado, os Deuses e Deusas das várias religiões nos seus altares, e mesmo a música sacra do compositor alemão Johan Sebastian Bach dentro do contexto da iconoclastia luterana – o ser humano aparece, se revela, em formas e esferas insuspeitas e surpreendentes, dando corpo às ideias de sede de sentido e plenitude de suas dores e êxtases, suas dúvidas e certezas, seus clamores e intimidades, seu heroísmo e sua autossuperação, seu amor e sua alegria, sua impermanência e sua permanência, sua morte e sua eternidade.

Adiciona-se também a compreensão que a relação entre a religião e a educação enquanto fator social é presente na construção de valores sociais. Segundo Durkheim:

Quando se estuda historicamente a maneira pela qual se formaram e se desenvolveram os sistemas de educação, percebe-se que eles dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias, etc. (DURKHEIM, 1985, p.26)

Os sistemas de educação, escolar e não escolar, estão e estiveram ligados à religião na história das civilizações. Separar a educação, em uma noção de construção e transmissão de valores e éticas, da religião, como o autor reflete acima, é uma interpretação equivocada, pois, exclui a própria história dos agrupamentos sociais humanos. Ampliando mais esta reflexão, em outro trabalho, Durkheim afirma que:

Não pode haver sociedade que não sinta a necessidade de conservar e reafirmar, a intervalos regulares, os sentimentos coletivos e as ideias coletivas que constituem a sua unidade e a sua personalidade. Ora, essa restauração moral só pode ser obtida por meio de reuniões, assembleias, congregações onde os indivíduos, muito próximos uns dos outros, reafirmam em comum os seus sentimentos comuns, daí, cerimônias que, por seu objetivo, pelos resultados que produzem, pelos procedimentos que empregam, não diferem, quanto à natureza, das cerimônias propriamente religiosas. (DURKHEIM, 2008, p. 504-505)

A partir destas falas o autor nos faz refletir que, na relação entre religião e sociedade, o componente da necessidade social de partilha coletiva de valores e ideias que constituem as identidades sociais é fato social recorrente na formação das coletividades humanas. O estar junto enquanto coletividade e partilha de sentimentos comuns é um fenômeno social que mesmo em um âmbito organizacional secular adquire ares, formas e feições profundamente religiosos. Sendo assim, a religião é expressão da sociedade. Uma realidade coletiva do partilhar e comungar ideias, valores, princípios centrados em necessidades e características humanas, e modos de viver e conviver comunitariamente.

Logo, a religião expressa as formas de viver e significar a vida das sociedades humanas. E, ainda que a religião tenha influenciado enquanto fator de dominação econômica e social¹⁶, ela mesma cria e inspira fortemente a construção de significações culturais.

Nesta linha das partilhas de cerimônias e significações culturais por parte das sociedades e povos, temos as reflexões de Geertz (2019) sobre a cultura e sua significação deste conceito tão discutido nas áreas da antropologia, da sociologia e dos estudos culturais. O autor traz uma concepção de cultura como sendo “teias de significados” (GEERTZ, 2019, p.

¹⁶ Como percebemos nas sociedades Brasileira e mundial atualmente, a partir da problemática dos fundamentalismos religiosos e suas influências políticas e culturais, que utilizam os discursos, a ética e a moral religiosas para subalternizar, agredir, excluir e estigmatizar povos, culturas e grupos sociais. Há neste contexto o uso da religião e dos conceitos centrais das religiões majoritárias no planeta enquanto teologias políticas. Neste ponto existe um forte debate na contemporaneidade que circula em torno de leituras políticas da religião e, especialmente, das suas vinculações, articulações e desarticulações com os direitos humanos. Como contraponto a esta problemática das teologias e religiões fundamentalistas, temos as teologias pluralistas, em que a religião e sua noção de revelação atuam como contributo para a vida pública e a organização política da sociedade, aceitando a autonomia de ambas. As religiões e teologias pluralistas gerem a tensão entre revelação divina e razão humana: revelação acessível à razão humana e cumprida pelo ser humano na história. Para maiores detalhes desta discussão dos fundamentalismos religiosos e das teologias políticas, fundamentalistas e pluralistas ver: Santos (2014).

4), que o ser humano tece e em que está enredado. Ou seja, trata-se de um conjunto de significados partilhados que são produzidos e que reverberam individual e socialmente. O autor ainda expõe que a humanização é um fator que está incluído nestas teias culturais: “[...] tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (GEERTZ, 2019, p. 37).

Assim, o fenômeno religioso, fortemente marcado e inserido nestas teias culturais, alimenta o ser humano em suas buscas de significados para a experiência do viver e conviver. A partir de Geertz (2019) e suas reflexões, percebemos que os símbolos são os veículos da cultura. São construídos socialmente através de processos contínuos e contextualizados e passíveis de reinterpretações.

Dentro desta característica social da religião outro conceito trazido por Geertz (2019) nos ajuda a perceber de forma mais ampla a materialidade dos símbolos religiosos de um povo: o *ethos*. Este é: “o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo e suas disposições morais e estéticas” (GEERTZ, 2019, p. 66-67). O autor nos provoca reflexões sobre o alcance social da experiência do fenômeno religioso e em como este cria as práticas de vida das pessoas. Ele continua alargando esta conceituação:

Na crença e na prática religiosa, o *ethos* de um grupo torna-se intelectualmente razoável porque demonstra representar um tipo de vida idealmente adaptado ao estado de coisas que a visão de mundo descreve, enquanto essa visão de mundo torna-se emocionalmente convincente por ser apresentada como uma imagem de um estado de coisas verdadeiro, especialmente bem arrumado para acomodar tal tipo de vida. [...] Os símbolos religiosos formulam uma congruência básica entre um estilo de vida particular e uma metafísica específica (implícita, no mais das vezes) e, ao fazê-lo, sustentam cada uma delas com a autoridade emprestada do outro. (GEERTZ, 2019, p. 67)

Sem sendo assim, os símbolos religiosos portam e imprimem percepções e direcionamentos sobre a vida, o cosmos, a morte, as principais inquietações da existência humana, sustentando o estilo e práticas de vida das pessoas religiosas. A partir dos símbolos podemos perceber como determinado povo significa ou interpreta a vida, nas teias significantes de sua cultura. Nesta linha, o autor nos traz e confirma a percepção de como dada forma de significar a realidade social de um grupo religioso, seu estilo e modo específico de viver, estão fundamentados e imbricados com uma metafísica específica: sua forma de perceber as conexões entre a vida, a morte e o que as religiões apresentam como o eterno aqui e agora, materializados em seus símbolos e modos de organizar a vida.

Deste modo os mitos, rituais e símbolos presentes em dado fenômeno religioso representam a cultura do povo ou coletividade que os propague e corporifique. Por isso, percebemos que a religião é um fenômeno cultural e social: traz modos de ser e existir construídos coletivamente pela humanidade ao longo de suas vivências neste Planeta. E ensaia, propõe (e muitas vezes impõe) modos específicos de significar a realidade social e cósmica através de seus símbolos, ritos e mitos, em uma interconexão entre fatores cósmicos e existenciais. Concordando com Geertz (2019), percebemos que as religiões cimentam os sistemas simbólicos e o *ethos* (ético, estético, metafísico) não só dos seus respectivos grupos religiosos, mas também de práticas sociais e estilos de vida *ad extra*, alcançando culturas inteiras.

Dentro do contexto da experiência religiosa/sagrada, há a possibilidade opressiva que impede a materialização da expressividade plena da outridade dos sujeitos religiosos presentes nas sociedades, em uma “monocultura religiosa”, ou uma doutrina de salvação (chamada tecnicamente de soteriologia) exclusivista que apresenta que só há uma única via soteriológica para acessar a realidade transcendente pós-morte que as religiões denominam salvação, ou seja, só em uma religião específica se alcança tal meta e destino, popularmente apresentado como: “só minha religião salva; só ela tem a verdade”.

Esta atitude e compreensão é a base do ímpeto proselitista de muitas tradições religiosas que tem por objetivo converter as pessoas a seus sistemas de fé tendo a certeza teológica e hermenêutica de que elas não irão a certos destinos metafísicos se assim não o fizerem. Aqui a categoria religião não abarca a espiritualidade, a experiência e dimensão interior do que pode ser conceituado como o sagrado; é apenas uma dimensão externa, comunitária em uma acepção sectária e conversionista, do mesmo sagrado que se expõe aqui.

A partir desta problemática, percebemos nos fios de nossas tessituras a importância de alinharmos uma perspectiva conceitual de religiosidade/espiritualidade; para tal aporte trazemos o contributo de Fritjof Capra (1991, p. 26-27), que, em seus diálogos com os teólogos e monges católicos da tradição beneditina, David Stendl-Rast e Thomas Matus, refletem a diferença entre religião enquanto afiliação comunitária, social e institucional a uma tradição específica, e Religião enquanto "experiência de pico e encontro com o mistério; saciar a sede humana de significado onde encontra-se sentido para os fenômenos da vida e da morte", ou um sentido de pertencimento ligado à espiritualidade, como vemos abaixo:

DAVID: [...] Religião, conforme uso este termo, deveria ser escrita com um R maiúsculo para distingui-la das várias religiões. Religião é o sentido pleno de religiosidade da qual fluem todas as religiões, como de sua fonte. Traduzida para a vida do dia a dia, Religião torna-se espiritualidade; institucionalizada, torna-se uma religião. Em si mesma, é o encontro com o mistério, algo que nos lembramos de nossas experiências de pico. Você também poderia dizer que o nosso instinto religioso como seres humanos é uma sede de significado. Numa experiência de pico, encontramos significado. Para esses momentos, tudo faz sentido – a vida, a morte, tudo. "É isso aí!" queremos gritar; é isso que sempre estivemos ansiando vagamente como uma intuição – não uma ideia clara ou um conceito claro – uma intuição, graças à qual a nossa busca inquieta encontra repouso por um breve momento. É uma espécie dinâmica de repouso; não é estática nem complacente, de maneira nenhuma: é um senso de pertencer que nos impele para um novo anseio. Nesse dinamismo, vemos o âmago da Religião. FRITJOF: Fale um pouco mais a respeito desta experiência. Isso é espiritualidade? DAVID: Bem, eu uso o termo espiritualidade de maneira diferente. Especificamente utilizada, seria a atuação desta experiência, de Religião (com R maiúsculo), em cada aspecto da vida diária. A espiritualidade faz com que o significado flua na vida diária. Se você teve essa experiência de pico, livrou-se dela, e continua a viver como antes, não houve nenhuma espiritualidade. FRITJOF: Portanto, a espiritualidade é um modo de ser que flui a partir da experiência religiosa. DAVID: Sim. A Espiritualidade faz com que a Religião flua no seu comer, no seu escrever, no seu ato de cortar as unhas. (CAPRA, 1991, p. 26-27)

Percebemos que a preocupação com a dimensão espiritual da transformação social entra aqui neste senso de pertencimento, nesta experiência de pico vivida na religiosidade/espiritualidade traçada no diálogo acima. A religião (enquanto espiritualidade) pode atuar ou como mola propulsora desta experiência de pertença, ou, enquanto institucionalidade específica, atuar como delineadora de caminhos que prendem o ser humano em regras morais disfarçadas de éticas universais, ou seja, normas específicas apoiadas em certas interpretações teológicas que buscam validar e normatizar uma verdade única de existência e convívio humanos que exclua as possibilidades de pluralidades existenciais e de percepções da vida. Ou seja, sem autonomia de escolha ou de liberdade de existir.

Uma prática que nos remete a uma forma de prática social da religião – uma espiritualidade dialógica – é o diálogo inter-religioso. O mesmo é baseado em uma troca de saberes sem hierarquizações (minha religião é melhor, por isso não vou expor nada de real e ou favorável desta outra fé diferente da minha...), em que as religiões/instituições que o fazem atuam como irmãs em uma prática de partilha de saberes sem posições de superioridade e ou inferioridade, nem de debate de ideias e ou de disputa sectária por um novo “fiel”; trazendo o elemento comum de convívio e encontro para além das diferenças entre os saberes e possíveis hierarquizações entre suas diversas fés religiosas que visam disputas mercadológicas de cooptação de pessoas para suas respectivas congregações baseadas em uma lógica de superioridade e ou inferioridade étnica, cultural, social e ou metafísica. Busca-se nestes encontros e convivências inter-religiosas o que há de comum entre as religiões – o amor, o

pertencimento, a busca do sagrado – e uma apreciação da diversidade hermenêutica, mítica e ritual, presente nas diferentes formas de crer e viver a espiritualidade. Sendo assim o diálogo inter-religioso e sua espiritualidade dialógica é outra forma de materialização da simbólica humana, agora em uma perspectiva ética e política, de cunho e alcance comunitário e planetário: uma ecologia das religiões¹⁷.

Vemos que as superações destes e outros desafios opressores para construir plenitudes expressivas se encontram acopladas tanto na presença da liberdade de crer e perceber quanto na possibilidade de viver o sagrado através da autotransformação; sendo a via de acesso a isso as formas que o ser humano tem de experienciar este sagrado e suas manifestações nas realidades objetivas/subjetivas, tendo as religiões o papel de via de acesso a esta materialização experiencial, que difere da visão comum, ou profana, da vida e da natureza.

Tal abordagem traz compreensões e sugere reflexões de como a visão fundamental da experiência de mundo da pessoa religiosa – ou em contato experiencial com o sagrado – perpassa um plano existencial de dimensões que transcendem ao corriqueiro que usamos dentro do que Eliade (1992, p. 14-15) conceitua como o profano; sendo com isso possível uma naturalização do imaterial na vida cotidiana, uma corporificação metafísica, onde toda a existência é percebida através de uma ótica tanto mística quanto cósmica, ou seja, há uma integração entre uma realidade além desta com a própria imanência do cosmos como algo em integração direta com o sagrado, ou os deuses (ELIADE, 1992, p. 59).

Sendo assim, o sagrado, ou o mito (ELIADE, 1972), atua como uma ligação direta entre o humano e o divino, trazendo para a vivência diária a ligação ancestral entre os relatos passados (míticos e milenares) e as realidades vividas no presente, uma noção transcendente para a visão de mundo, para os tratos éticos, de alimentação e outros. Segundo Eliade: “A função mais importante do mito é, pois, “fixar” os modelos exemplares de todos os ritos e de todas as atividades humanas significativas: alimentação, sexualidade, trabalho, educação, etc.” (ELIADE, 1992, p. 51). Nesta esteira, a dimensão do sagrado atua como impulsionadora tanto da visão de mundo quanto das linhas de ação de uma comunidade que centre suas perspectivas de vida nesta abordagem religiosa da natureza, do mundo. Ou seja,

A História não conseguiu modificar radicalmente a estrutura de um simbolismo arcaico. A História acrescenta continuamente significados novos, mas estes não destroem a estrutura do símbolo. É fácil compreender isto quando se leva em conta o

¹⁷ Cunhamos aqui este termo ecologia das religiões enquanto uma manifestação do diálogo inter-religioso e pluralista entre as diferentes religiões, a partir da noção de ecologia dos saberes discutida e proposta por Santos (2006a; 2010; 2018).

fato de que, para o homem religioso, o Mundo apresenta sempre uma valência supranatural, quer dizer, revela uma modalidade do sagrado. Todo fragmento cósmico é “transparente”: seu próprio modo de existência mostra uma estrutura particular do Ser e, por consequência, do sagrado. As revelações da sacralidade cósmica são, de certo modo, revelações primordiais, pois tiveram lugar no mais longínquo passado da humanidade e conseguiram resistir às inovações introduzidas posteriormente pela História. (ELIADE, 1992, p. 68-69)

Aqui, o autor expõe a ancestralidade do sagrado em suas estruturas, aparições e revelações criadas e percebidas no e pelo ser humano. Dentro de tal perspectiva, os mundos natural e supranatural, material e imaterial, interagem e refletem a própria maneira de ser e estar no mundo do ser humano através de sua experiência simbólica e espiritual, vinda através das dimensões da tradição, que vai significando e ressignificando culturalmente a vida e o(s) mundo(s).

A tradição enquanto ancestralidade atua como educadora e guardiã dos símbolos e elementos ritualísticos, das imagens, detalhes culturais, projetos de sociedade, visões de ser humano, e de suas relações com a natureza reveladores de hierofanias, manifestações do sagrado no mundo (ELIADE, 1992) atuando como saberes, tendo potencial educativo ao corporificar os valores e princípios de uma cultura e sociedade. Esta ancestralidade presente na tradição, que, ao mesmo tempo, é um passado vivo no presente, e eternidade experimentada no aqui e agora, é corporificada pelos praticantes religiosos de ontem e de hoje, tendo o passado mítico como espelho e inspiração. Damos voz a Eliade:

Assim, periodicamente, o homem religioso torna-se contemporâneo dos deuses, na medida em que reatualiza o Tempo primordial no qual se realizaram as obras divinas. Ao nível das civilizações primitivas, tudo o que o homem faz tem um modelo trans humano; portanto, mesmo fora do tempo festivo, seus gestos imitam os modelos exemplares fixados pelos deuses e pelos Antepassados míticos. (ELIADE, 1992, p. 46)

Ainda neste horizonte temos Rudolf Otto (2007) e suas reflexões sobre a existência do numinoso, a presença viva da vivência interior do humano em sua relação com o divino e ou realidade transcendente buscada e experienciada nas religiões, sendo aqui as teorizações e organizações comunitárias das formas desta experiência numinosa (ou do mistério próprio da mesma, experimentado apenas pelo ser humano religioso) conceituadas por Otto como *mysterium tremendum et fascinans*. (OTTO, 2007, p. 37-43). Deste modo,

Detectar e reconhecer algo como sendo “sagrado” é, em primeiro lugar, uma avaliação peculiar que, nesta forma, ocorre somente no campo religioso. Embora também tanja outras áreas, por exemplo, a ética, não é daí que provém a categoria do sagrado. Ela apresenta um elemento ou “momento” bem específico, que foge ao acesso racional no sentido acima utilizado, sendo algo *árreton* [“impronunciável”], um *ineffabile* [“indizível”] na medida em que foge totalmente à apreensão conceitual. (OTTO, 2007, p. 37)

O autor, além de refletir sobre as relações entre o racional e o irracional na experiência religiosa, nos apresenta que a experiência do numinoso traz um aspecto distanciador (*tremendum*), e, de outro lado, há o aspecto *fascinans* (atraente). O aspecto fascinante (*fascinans*) do numinoso é esquematizado pelos conceitos de amor, misericórdia, compaixão, caridade; e se apresenta já na meditação e na devoção individual, bem como no culto comunitário celebrado com seriedade e profundidade, preenchendo a alma de modo inefável (OTTO, 2007, p. 68-78). Este aspecto fascinante do numinoso, em nossa observação, atua como um campo de estudos particularmente adequado para a percepção do sagrado enquanto elemento motivador da vida humana tanto em sua sociabilidade comunitária quanto em sua introspecção religiosa/espiritual.

Sobre o alcance irracional do sagrado e suas relações com o racional há muito a discutir, como o fizemos acima ao embasar e refletir teoricamente sobre a multidimensionalidade humana. Compreendemos a relevância da apresentação do aspecto inefável do sagrado como predominante para Otto e concordamos em parte com ele; mas percebemos que o autor poderia ir mais longe nesta reflexão, ao possibilitar uma acepção de racionalidade que negociasse e interagisse com o que ele classifica como irracional, que é o numinoso, o misterioso, o simbólico – sentido escondido – ensaiando uma concepção de racionalidade mais plural e menos dicotômica, sobre este ponto temos a fala mais contemporânea de Basarab Nicolescu:

Porém, o sagrado não se opõe à razão: *na medida em que ele assegura a harmonia entre o Sujeito e o Objeto, o sagrado faz parte integrante da nova racionalidade. A realidade engloba o Sujeito, o Objeto e o sagrado, que são as três facetas de uma única e mesma Realidade. Sem uma dessas três facetas, a Realidade deixa de ser real e torna-se uma fantasmagoria destrutiva.* (NICOLESCU, 1999, p. 74)

Nicolescu (1999) reflete sobre os diferentes níveis de realidade – abrindo a possibilidade de uma concepção pluralista sobre o que é ou caracterizaria a(s) realidade(s) – e como, em diferentes níveis de percepção, podemos ampliar nossas noções sobre o ser humano e suas experiências de saberes e aprendizados, percebendo o que atravessa e ultrapassa as culturas e disciplinas, mostrando paradigmas que tecem juntos fios de significados para a realidade enquanto possibilidade transhumana, transnatural, transhistórica, transreligiosa, em uma unidade aberta que abraça a diversidade e a diferença e supera os dualismos dicotômicos. Neste sentido,

As palavras *três* e *trans* tem a mesma raiz etimológica: “três” significa “a transgressão do dois, o que vai além do dois”. A transdisciplinaridade é a transgressão da dualidade que opõe os pares binários: sujeito-objeto, subjetividade-objetividade, matéria-consciência, natureza-divino, simplicidade-complexidade,

reducionismo-holismo, diversidade-unidade. Esta dualidade é transgredida pela unidade aberta que engloba tanto o Universo como o ser humano. (NICOLESCU, 1999, p. 57)

A palavra transgressão significava “passar para outro lado, atravessar” (NICOLESCU, 1999, p. 76); sendo assim, a abertura a este paradigma transdisciplinar cria laços e espaços de convivências éticas marcadas pela alteridade, apreciação, amor e pertencimentos sociais que englobam o ser humano e o cosmos, atuando como bálsamo a uma cultura de constante objetificação onde o ter vale sempre mais que o ser, e pessoas e natureza são tratadas como objetos de extração de “felicidade”, abrindo pontes para o aprender a ser, e para a percepção de que está aberta a esfera de uma terceira via e ou solução a toda problemática e ou conflito dicotômico, e tal terceira possibilidade – o terceiro termo incluído – abre o espaço para uma infinitude de possibilidades de convívios sociais, comunitários e planetários.

A atitude transreligiosa, da experiência de pertencimento mútuo – a unidade na diversidade – é a contribuição política, epistêmica, cultural e humanística dada por Nicolescu (1999) que ligamos aqui com o fio principal de nossa discussão: a espiritualidade enquanto pertença que atravessa e ultrapassa as religiões atua como a característica de alcance e materialidade da simbólica humana que tece e costura as possibilidades de traçarmos éticas, estéticas e compreensões de mundo que superem as dicotomias que separam e destroem, dualidades que embasam filosófica e politicamente questões como as explorações desmedidas da natureza e os conflitos étnicos/religiosos que ameaçam cotidianamente nossa existência enquanto espécie neste planeta. Tal noção de atitude transreligiosa (e transcultural), nos remetendo aos potenciais educativos presentes nas religiosidades/espiritualidades, nos faz adentrar o conceito de aprender a ser, caminhando no seguinte horizonte educativo:

A atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional nos permitirá assim aprofundar melhor nossa própria cultura, defender melhor nossos interesses nacionais, respeitar melhor nossas próprias convicções religiosas ou políticas. A unidade aberta e a pluralidade complexa, como em todos os outros domínios da natureza e do conhecimento, não são antagônicas. [...] “Aprender a ser” é um aprendizado permanente no qual o educador informa o educando tanto quanto o educando informa o educador. *A construção de uma pessoa passa inevitavelmente por uma dimensão transpessoal.* O não respeito deste acordo necessário explica, em grande parte, uma das tensões fundamentais de nossa época, aquela entre o material e o espiritual. A sobrevivência de nossa espécie depende em grande parte da eliminação desta tensão, mediante uma conciliação vivida, num *nível de experiência* diferente do corriqueiro, entre estas duas dimensões aparentemente antagônicas. “Aprender a ser” também é aprender a conhecer e respeitar aquilo que liga o Sujeito e o Objeto. O outro é um objeto para mim se eu não fizer este aprendizado, que me ensina que o outro e eu construímos juntos o Sujeito ligado ao Objeto. (NICOLESCU, 1999, p. 135-136)

Deste modo, percebemos que a religiosidade/espiritualidade é formativa quando abarca e amplia a noção de vida do ser humano em seu processo de aprender a ser: que aqui percebemos como uma constante humanização e sensibilização perante a vida e o outro – natureza, outros seres vivos – dentro de uma noção transreligiosa, de materialização de um senso de pertença mútua traduzida como espiritualidade. E sobre esta experiência transreligiosa e transcultural aplicada como possibilidade educativa enquanto formação humana, o autor ainda nos diz que

[...] Uma educação só pode ser viável se for *uma educação integral do homem*, segundo a formulação tão apropriada do poeta René Daumal. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes. A educação atual privilegia a inteligência do homem, em detrimento de sua sensibilidade e de seu corpo, o que certamente foi necessário em determinada época, para permitir a explosão do saber. Todavia, esta preferência, se continuar, vai nos arrastar para a lógica louca da eficácia pela eficácia, que só pode desembocar em nossa autodestruição. (NICOLESCU, 1999, p. 137)

O autor nos provoca com uma urgente reflexão: caso foquemos apenas na técnica e na eficácia redutoras e simplificadoras, que trata o ser humano e a vida como peças de uma máquina, corremos sérios riscos de autodestruição. Concordamos com Nicolescu e percebemos que a educação enquanto experiência de formação humana pode alargar nossa percepção do que é o ser humano; que este/esta, muitas vezes, está imerso em teias simbólicas que dizem que seu corpo está separado de seus entendimentos, que sua razão não contém emoções e outros binarismos, privilegiando, assim, lógicas destrutivas e redutoras/simplificadoras de relações humanas e com o cosmos.

A partir destas reflexões, percebemos a importância de ampliarmos nossos referenciais e significados (como propõe o paradigma da transdisciplinaridade) do que é o ser humano e como este (a) se relaciona com a vida, de que a razão não está separada da sensibilidade, o corpo está unido ao entendimento – ele mesmo é entendimento e produz compreensões – para assim abriremos novas possibilidades de acolher, aceitar, apreciar e sermos sensíveis e compreensivos (as) com as diversas possibilidades de ser e existir.

Percebemos também a necessidade de uma reeducação da imaginação, na qual os aspectos vistos como irracionais, ou de menos valia nos processos de criação e obtenção de conhecimentos, possam ser reconsiderados à luz de teorias como as noções do imaginário, do sagrado, e do paradigma complexo/transdisciplinar. Vimos que o alcance da simbólica humana desemboca sentidos que se constroem e revelam a partir de significados que sugerem empatia, amor, acolhimento, prazer de viver e conviver, curiosidade e desejo de elevação da consciência, em uma convivência de princípios opostos fundados em necessidades humanas

de superação da morte e de suas angústias existenciais, gerando assim uma harmonia entre opostos, uma pluralidade de sentidos convergentes em uma unidade de buscas existenciais apoiadas na experiência humana do sagrado em suas múltiplas e unificadoras dimensões.

As contribuições destes sentidos vistos nos símbolos podem levar a construção de uma educação centrada no pluralismo humano, na alteridade de convívio entre seres humanos e natureza, e na observação da multidimensionalidade da vida através da contemplação e vivência com as imagens e símbolos religiosos/culturais em nosso dia a dia e, em conformidade com o acima exposto, na convivência de princípios opostos que geram uma unidade múltipla, uma unidade na diversidade, propondo a possibilidade de uma abordagem humanizante para a educação, uma formação humana.

Assim, percebemos que a concepção do sagrado acima exposta nos serve de suporte para adentrar uma noção de espiritualidade correlacionada à sabedoria, já que a mesma relaciona conhecimento, experiência e compreensão, alargando nossa noção de racionalidade, e abrangendo possibilidades de ir além da dicotomia ocidental entre a razão e a emoção, entre compreender e intuir. Assim, a sabedoria atua dentro de um escopo que une cognição/reflexão e ética, abrangendo compreensão e vivências. Outra característica central da sabedoria é o pertencimento ancestral. A noção de pertencimento está acoplada à concepção de espiritualidade.

A ancestralidade de tradições espirituais como as orientais enfatiza a prática dos conhecimentos para desenvolver percepções mais sutis sobre a vida e a realidade. Uma conscientização de nossos estados de consciência. Tal conscientização nos remete à noção de sabedoria. Continuaremos esta discussão, adentrando na concepção de sabedoria a partir da teologia *Hare Krishna* (de origem social oriental), a partir do próximo capítulo.

Quando a doce música da flauta do Senhor Madhuripu (Krishna),
que dança com um pé de lótus no cabelo trançado inacessível das
deusas que são os Upanishads, subitamente adentrará meu ouvido?

Rupa Goswami (1999, p. 21)

O Senhor Krishna encanta o mundo, Sri Radha encanta inclusive a Ele. Portanto Ela é a Deusa Suprema de todas. Sri Radha é o poder pleno, e o Senhor Krishna é o possuidor de pleno poder. Como evidenciam as escrituras reveladas, os dois não são diferentes. De fato Eles são mesma coisa, assim como o almíscar e sua fragrância são inseparáveis, ou como o fogo não é diferente de seu calor. Assim Radha e Krishna são um só. Todavia Eles aceitam duas formas para desfrutar das doçuras de passatempos. (Srila Krishna Das Kaviraja, *apud* SWAMI, 2001, p.11)

3 OS PRINCÍPIOS AXIAIS DA TEOLOGIA DA TRADIÇÃO *HARE KRISHNA*: DIÁLOGOS COM A SABEDORIA

Ekam sad viprā bahudhā vadanti

Um é o real, mas os sábios falam sobre ele
de muitas formas (Rg Veda, 1.164.46; Sarasvati,
1977, Vol. II, p. 609, *apud* VALERA, 2015, p. 11)

Adentramos aqui a teologia da tradição *Hare Krishna*. Esta tradição está situada historicamente dentro do complexo religioso denominado academicamente de Hinduísmo. Por isso, em uma ótica ocidental, a tradição em questão está situada e pode ser denominada como Hindu. Contudo, para detalhar esta tradição a partir dela mesma, necessitamos de uma breve contextualização.

3.1 Hinduísmo ou Hinduísmos? O termo Hinduísmo está presente na tradição védica?

O Hinduísmo compõe uma gama de múltiplas tradições religiosas com suas respectivas ontologias e teologias, que, muitas vezes, trazem características bem díspares entre si. Neste sentido, poderíamos falar não de Hinduísmo, mas de Hinduísmos. Há neste conglomerado de tradições, visões de mundo e de sagrado teístas, monistas, animistas e politeístas (e mesmo misturas entre essas), trazendo teologias que apresentam e buscam explicar a realidade de formas diversas, por isso a pluralidade religiosa é marca desta religião, ou conjuntos de religiões.

Contudo, no que se refere a esta palavra Hinduísmo, a mesma não teve origem a partir das próprias tradições e escrituras religiosas indianas. Gavin Flood nos apresenta que

O termo 'hindu' primeiramente foi usado como um termo geográfico persa que indicava as pessoas que viviam do outro lado do rio Indus (Sânscrito: *sindhu*). Em textos árabes, Al-hind é um termo usado para as pessoas da Índia contemporânea e 'hindu', ou 'hindoo', era utilizado nos fins do século XVIII pelos britânicos para indicar o povo do 'Hindustão', a área da Índia setentrional. Eventualmente 'hindu' tornou-se praticamente equivalente a um indiano que não era muçulmano, sique, jaina ou cristão. O '-ismo' foi acrescentado ao 'hindu', por volta de 1830, para indicar a cultura e religião dos brâmanes de alta casta em contraste com as outras religiões e o termo logo foi apropriado pelos próprios indianos no contexto de estabelecer uma identidade nacional em oposição ao colonialismo. Ainda que, desde o século XVI, o termo 'hindu' tenha sido utilizado, em textos hagiográficos sânscritos e bengalis, em contraste com 'yavana' ou muçulmano (FLOOD, 2014, p. 6)

Assim, vemos que o tanto o termo Hindu, quanto a denominação religiosa Hinduísmo, têm uma origem comum dada pelos colonizadores, primeiro as populações muçulmanas que invadiram a Índia a partir do século XVI, e depois os Ingleses, que colonizaram este país do século XVII até meados do XX, e consolidaram academicamente estes termos através dos estudos do orientalismo (SAID, 2007), tendo o alcance dos próprios indianos usarem estes termos (Hindu e Hinduísmo) para denominar-se enquanto povo e cultura e para conceituar – e unificar – suas tradições religiosas.

Estas tradições, em seus caminhos mais milenares e ancestrais, tem um elo em comum: os Vedas, as escrituras reveladas da Índia antiga. Mesmo com diferentes interpretações sobre as mesmas e suas diferentes seções de conhecimento, as tradições indianas têm sua base de visões de mundo e práticas religiosas e sociais nestes textos sagrados. Detalhando o termo Veda, Valera (2015) nos diz:

Os Vedas, como literatura e tradição oral, são as mais antigas escrituras da Índia, senão da humanidade, que foram reveladas aos *ṛṣis* (sábios ou videntes). Eles são hinários que são subsidiados e complementados por um rico sistema ritualístico (constituído dos *Brāhmaṇas* e *Aranyakas*) e metafísico (constituído das *Upaniṣads*), bem como por apêndices de ciências védicas (*Vedāṅgas* e *Upavedas*). (VALERA, 2015, p. 11)

Neste contexto, os Vedas e suas variedades de textos de conhecimentos são agrupados em três macro divisões, que comportam três seções de literaturas sagradas:

- a) *Karma-kanda* (caminho da ação-reação): onde há textos, como os quatro Vedas originais: *Rg*, *Sama*, *Atharva* e *Yajur*, além de outros de ética-moralidade (*dharma shastras* e *manu-sanhita*¹⁸), ligados aos sistemas de hinos e ensinamentos ritualísticos, e de busca por uma harmonia social, prosperidade humana e ida aos reinos celestiais

¹⁸ Tratados onde prescreviam-se normas comportamentais e sistemas de organização social com base na vocação psicofísica das pessoas.

como meta e benefício das práticas religiosas. Todos estes textos estão ligados a um conjunto de literaturas acima conceituados como *Brāhmaṇas* e *Araṇyakas*.

- b) *Jñāna-kanda* (caminho do conhecimento): tratados filosóficos, de cunho metafísico voltado a uma ontologia que explica a realidade e sua manifestação última em termos de uma energia onipenetrante tecnicamente chamada *Brahman*, ou o espírito supremo; estes tratados são conhecidos como as *Upanishads* (que significa sentar-se perto; em referência a milenar prática dos (as) discípulos (as) que sentavam-se junto aos mestres-praticantes para perguntar e discutir sobre o conhecimento védico); aqui a busca última e conclusão deste conjunto de textos é a libertação do ciclo de existência material (conhecido como *samsara*, a roda de nascimentos e mortes), inclusive da ida aos reinos celestiais (considerados aqui como ainda situados dentro da cosmologia temporal, ou universos finitos¹⁹).
- c) *Upasana-kanda* (caminho de meditação e relação com a divindade): conhecimento que situa a pessoa praticante em um relacionamento de alteridade com a divindade que busque em sua devoção. Aqui há o predomínio de uma visão teísta da realidade última; em caminhos embasados em textos como os *Puranas* e *Itihasas* (que são textos compostos de relatos de histórias da divindade suas manifestações na Terra, e das pessoas devotadas a ela), e a *Bhagavad-Gita*. Nesta seção é apresentada uma meditação e ação focada na relação de amor com a divindade e suas energias (entre elas a criação material), sendo o fruto desta relação o que é chamado o estado original do ser, que é o amor. Alcança-se aqui um tipo de libertação chamada de *prema*, amor espiritual, onde tanto se vive a transcendência nos mundos materiais (enquanto estado psicológico, de consciência) quanto se alcança os mundos transcendentais, ou universos espirituais além do fator tempo (onde predomina um presente contínuo e não há morte nem nascimento, nem passado ou futuro).

¹⁹ A partir da cosmologia védica, há a informação da existência de múltiplos universos dentro da manifestação cósmica chamada de material, que está situada dentro do tempo (passado, presente e futuro), e contém a divisão de sistemas planetários entre: a)- celestiais (onde se desfruta dos méritos de boas ações); b) terrenos ou intermediários (onde se acumula *karma* – ações e reações; que é onde estamos agora); c) inferiores (onde temporariamente se recebem correções e punições por ações consideradas hediondas, ou que ferem profundamente a harmonia da vida). Segundo a *Bhagavad-Gita* (capítulos 7 a 18) há diferentes destinos pós-morte onde as pessoas vão, dependendo de onde suas consciências estavam situadas no momento da morte, dentro destes três sistemas planetários e, também, há a possibilidade de ir além deste ciclo de *samsara*, ou atingindo a luz suprema, ou *Brahman*, ou alcançando uma existência pessoal enquanto ser espiritual se relacionando com a divindade em alteridade absoluta, dentro de sistemas planetários chamados espirituais/transcendentes (BHAGAVAD-GITA. PRABHUPADA, 2001, p. 373-852).

Dentro destas três divisões de caminhos espirituais e suas escrituras correspondentes, temos as várias tradições da ortodoxia Indiana; entre elas a tradição *Hare Krishna*, que está situada na seção védica do caminho da meditação e relação de devoção com a divindade.

No ocidente, geralmente, as leituras do Hinduísmo estão ligadas às seções das *Upanishads*, ou caminho do conhecimento filosófico voltado ao monismo (unidade absoluta do ser e da realidade), chamado também de o caminho do impersonalismo. Mas há uma variedade de tradições além do monismo (mas que tem em suas hermenêuticas também alguns fatores monistas misturados com a doutrina da alteridade da existência dos seres e de suas relações com a divindade ou divindades), situadas dentro do *Shivaismo* (tradições que adoram o deus *Shiva* como o aspecto último da divindade), *Shaktismo* (tradições que adoram a deusa, seja *Durga*, *Kali* ou *Parvati*, como a divindade última), e o *Vaishnavismo* (tradições que adoram o deus *Vishnu* e suas manifestações, como *Krishna*, como o deus supremo, ao lado de suas consortes e formas femininas, chamadas deusas da fortuna ou *Lakshmis*).

Para detalhar mais a perspectiva da tradição – alinhada aos referenciais acima – temos a fala de Swami Prabhupada, um dos seus principais teólogos, e o mestre fundador do movimento *Hare Krishna* no Ocidente, responsável por trazer da Índia e divulgar com êxitos sociais a milenar cultura de *bhakti-yoga* (consciência de *Krishna*) e traduzir seus principais conceitos e práticas para o mundo Ocidental. Em uma de suas obras, discorrendo sobre o movimento enquanto propagador de princípios culturais, e não apenas de uma “religião hindu”, o autor nos diz que:

Faz-se ideia errada do movimento para a consciência de Krishna ao apresentá-lo como religião hindu. Entretanto, a consciência de Krishna não é alguma forma de fé ou religião que procure destruir qualquer outra fé ou religião. Pelo contrário, é um movimento cultural essencial para toda a sociedade humana e não se considera nenhuma fé sectária particular. Este movimento cultural destina-se especialmente a educar as pessoas como elas devem amar a Deus. Às vezes, os indianos, tanto fora quanto dentro da Índia, pensam que estamos pregando a religião hindu, mas na verdade não é isso. Ninguém encontrará a palavra “hindu” no Bhagavad-gita. Na realidade, essa palavra “hindu” não existe em nenhuma parte da literatura védica. Esta palavra foi introduzida pelos muçulmanos provenientes das províncias próximas da Índia, como o Afeganistão, o Baluchistão e a Pérsia. Existe um rio chamado Sindhu que faz fronteira com as províncias situadas ao noroeste da Índia, e, uma vez que os muçulmanos daquela região não conseguiam pronunciar corretamente a palavra Sindhu, eles chamavam o rio de “Hindu” e os habitantes desta região de “hindus”. Na Índia, segundo o idioma védico, os europeus são chamados *mlecchas* ou *vavanas*. De modo similar, “hindu” é um nome dado aos indianos pelos muçulmanos. [...] Deve-se compreender claramente que o movimento para a consciência de Krishna não está pregando a suposta religião hindu. Estamos apresentando uma cultura espiritual que pode resolver todos os problemas da vida, e por isso ela está sendo aceita em todo o mundo. (PRABHUPADA, 1980, p. 121-127)

Com isso, percebemos tanto o teor da centralidade da educação para este movimento (nas palavras do autor: “*destina-se especialmente a educar as pessoas a como elas devem amar a Deus*”), quanto o fator de nomeação da categoria Hindu feito por estrangeiros, e, desta forma, não significando a proposta cultural milenar da sabedoria védica vinda de seus textos canônicos, como o autor enfatiza: “*Ninguém encontrará a palavra “hindu” no Bhagavad-gita. Na realidade, essa palavra “hindu” não existe em nenhuma parte da literatura védica*” (grifos nossos).

A ligação central nas tradições diversas da Índia milenar (conceituadas como Hinduísmo) é o elo com a literatura védica, ou seja, a ancestralidade de uma revelação textual divina para pessoas (chamadas de *rishis* ou sábios/videntes) que atuaram como receptáculos empíricos de um conhecimento chamado nas tradições de “*apaurusheya*: provindo da pessoa divina” (PRABHUPADA, 2011). Considerando estas revelações ancestrais, temos, nas divisões acima expostas, a presença de dois caminhos e hermenêuticas nesta literatura védica: o já citado impersonalismo (monismo), e o personalismo (das tradições teístas). Sobre as características de tais caminhos védicos temos a fala de Valera:

De um lado, como a ‘mística do ser’, temos o *jñāna-yoga*, presente em algumas escolas do Yoga e no Vedānta Advaita, que lembra em alguns aspectos o Cristianismo apofático. Esta mística estabelece como meta espiritual a realização do ser por meio da fusão ontológica da alma no conhecimento de um Absoluto (*Brahman*), desprovido de qualquer qualidade (*nirguṇa*) ou variedade (*nirviśeṣa*), o que levaria à renúncia (*vairāgya*) dos desejos e paixões materiais. De outro lado, como a mística do amor’, temos o *bhakti-yoga*. Por considerar que a realização da ‘mística do ser’ nos coloca distante da devoção incondicional ao Deus pessoal, ela rejeita a libertação como realização impessoal (*mokṣa*) que lhe é correlata e aponta para uma dimensão soteriológica que se dá como realização estética da alma plena de variedade, desejos e paixão (*rāga*). Nesse contexto, os devotos consideram a devoção como superior à libertação decorrente da fusão existencial com o Absoluto. Na busca filosófica da eternidade do ser e da satisfação estética da alma em sua relação com a Divindade, eu sempre acabava no paradoxal embate histórico entre a mística do ser e a mística do amor, entre o apofático e o catafático. (VALERA, 2015, p. 3-4)

Na fala do autor, temos a presença de uma dialética pessoal/impessoal na busca pela realização espiritual ou devoção pelo divino; em um caminho há uma fusão ontológica entre o ser e a divindade enquanto energias impessoais (*Brahman*), ou uma imersão no todo; no outro existe a devoção pessoal à divindade que preserva a alteridade de ambas como pessoas em uma relação de amor (chamada *bhakti*); tal dialética foi e é muitas vezes marcada por debates históricos entre teólogos e filósofos que buscaram estabelecer a primazia ou do aspecto pessoal ou do impessoal da divindade (ou realidade última), ou buscaram uma conciliação entre ambas (tendo, mesmo assim, um aspecto como o originário do outro).

A tradição em estudo está situada no caminho personalista, na busca pela devoção (*bhakti*), tanto enquanto ação, quanto como estado de consciência (também provenientes de ações devocionais motivadas por amor), embora ela também tenha em sua hermenêutica teológica a presença de aspectos do monismo filosófico. Como esta tradição está situada no contexto do *vaishnavismo* (uma das linhas teístas dos “Hinduísmos”), detalhamos abaixo.

3.2 A Tradição *Hare Krishna* dentro do *Vaishnavismo*

A tradição em questão se popularizou no Ocidente como o movimento *Hare Krishna*, e oficialmente é a Sociedade Internacional para Consciência de *Krishna*, ISKCON (do inglês *International Society for Krishna Consciousness*) sendo a primeira e mais conhecida instituição e ramo²⁰ da árvore da tradição *Vaishnava Gaudiya*²¹ no Ocidente; instituição fundada em 1966, nos Estados Unidos por A. C. *Bhaktivedhanta Swami Prabhupada*, um representante indiano desta tradição (CARVALHO, 2017). Deixamos claro que as literaturas e saberes da tradição que aqui abordaremos especificamente em nossa pesquisa e análises são a partir das experiências e coleta de dados bibliográficos e empíricos deste ramo ISKCON da mesma.

Esta tradição tem algumas peculiaridades enquanto monoteísmo teológico. Nela a Divindade, chamada *Vishnu* (o onipenetrante e onipresente), ou *Narayana* (o ser original que paira sobre as águas; referente a um mito presente no *Bhagavata Purana*, uma das escrituras

²⁰ Existem, além da ISKCON, outras instituições que representam, praticam e apresentam a espiritualidade do *Hare Krishna*, como sua predecessora na Índia, a *Gaudiya Math*, que institucionalizou esta tradição em solo indiano no início do século XX a partir dos esforços do líder espiritual, filósofo, asceta e acadêmico Vimala Prasad Datta (1874-1937), que mais tarde ficou conhecido como Bhaktisiddhanta Saraswati, dando-lhe grande visibilidade na Índia, e outras instituições que surgiram a partir dela, como a *Chaitanya Sarasvati Math* e outras.

²¹ O termo *Vaishnava* é uma nomenclatura para o monoteísmo do Hinduísmo, e *Gaudiya* uma tradição específica desta abordagem religiosa, sendo uma palavra composta pelo prefixo *Gauda*, que refere-se à região da Bengala, na Índia, onde iniciou esta abordagem religiosa e espiritual; sendo assim conhecida dentro dos estudos das religiões indianas e das nomenclaturas específicas da pluralidade religiosa do Hinduísmo também como *Vaishnavismo Gaudiya*. Para maiores detalhes e contextualizações sobre a tradição em questão ver: Flood (2014); além do trabalho de Oliveira (2014), que oferece uma exposição da história e doutrina do *vaishnavismo* dentro do contexto mais geral da tradição indiana, procurando explicar, dentro deste contexto histórico, o *vaishnavismo gaudiya* enquanto tradição religiosa tanto reformista como ortodoxa. Outro trabalho é o de Gupta (2014), que traz uma reflexão, a partir de um debate histórico e teológico entre linhagens do *vaishnavismo* na Índia do século XVII, sobre a identidade e legitimidade teológica do *vaishnavismo gaudiya* enquanto tradição viva.

canônicas da Índia milenar, os Vedas...) é o ser original, sendo acompanhado de sua potência, ou energia, *Laksmi* (a Deusa da fortuna, ou forma feminina da Divindade), trazendo caracteres da união entre os aspectos masculino e feminino na abordagem teológica da vida, e, no caso do *Vaishnavismo Gaudiya*, seriam formas íntimas deste casal divino, *Radha* (a energia de amor, a adoradora e pessoa mais amorosa) e *Krishna* (o todo atraente, pleno de beleza infinita, o todo atrativo) os focos de adoração e serviço, elos de conexão e conscientização no dia a dia.

Seu texto canônico principal, a *Bhagavad-Gita* (Canção do Divino Mestre, da Divindade ou Realidade Última, ou O Tratado Poético do Ser Supremo), apresenta aspectos variados para perceber a espiritualidade, sendo um texto de cunho plural, atuando como aporte para tradições monistas, politeístas, panteístas e teístas²² (como o *Vaishnavismo Gaudiya* em questão...) no Hinduísmo, e, no campo de sua essência teísta, a *Gita* apresenta um monoteísmo que abre margens para um polimorfismo (muitas formas de um Deus único), que difere das abordagens Islâmicas e Judaico-Cristãs.

Este teísmo polimórfico é uma característica específica desta tradição, com as presenças de variadas manifestações da divindade em seus aspectos masculino e feminino como elemento de distinção teológica, e merecedor de atenção em nossa pesquisa, pois o mesmo pode abrir pontes para investigar a presença da abertura à diversidade filosófica, e ou da unidade na diversidade, a partir desta lente epistêmica da tradição. Grahman Schweig, um estudioso das religiões e da tradição em questão, afirma que a mesma pode ser vista como bi-monoteísmo polimórfico, uma vez que atesta uma divindade de dois gêneros, cuja manifestação derradeira seria *Radha-Krishna* (SCHWEIG, 2004, p. 19), que estabelece uma conceituação em relação à divindade de dupla ontologia/identidade masculina/feminina a partir da tradição viva.

Por experiências de leituras e pesquisas, vemos que *Krishna* é o nome mais comentado na tradição teológica, mas *Srimati*²³ *Radharani*²⁴ é tão importante quanto *Krishna*, ou até

²² “O teísmo implica a ideia de que existe um Deus (*Bhagavan*) ou uma Deusa (*Bhagavati*) supremo e distinto, que é responsável pela geração do cosmos, por sua manutenção e, finalmente, por sua destruição; e que possui a capacidade de salvar os entes por ação de sua própria graça” (FLOOD, 2014, p. 156).

²³ Nome sânscrito que indica a especial riqueza, eminência, opulência ou beleza espirituais de alguém; geralmente usado para Deus ou seus devotos e devotas (*Sriman*, *Srimati*, *Srila*) na tradição *Vaishnava Gaudiya*.

²⁴ Sobre a questão da preeminência ontológica do masculino sobre o feminino na divindade a partir desta tradição, o seguinte trecho de um artigo encontrado na internet no site volta ao supremo (uma revista eletrônica do movimento *Hare Krishna*), onde o autor do texto (*Satyaraja Dasa*) apresenta este conceito da divindade feminina (e como ela é proeminente no aspecto da relação, e não da ontologia, embora este aspecto

mais, pois é o nome dela que encanta aquele que é o todo atrativo, o próprio Deus. *Radharani* é o poder e potência máxima de Deus. É Deus enquanto mulher, nesta tradição. Assim, percebemos que há uma unidade na diversidade a partir desta apresentação teológica de um bi-monoteísmo polimórfico na teologia do movimento *Hare Krishna*²⁵, fator este que pode abrir espaço para um pluralismo filosófico que nos inspira a observar uma alternativa aos dualismos ontológicos do Ocidente, e à exclusão de alternativas de pensar fora das dicotomias fortemente separatistas, já que as divindades do movimento são ao mesmo tempo uma só pessoa divina que se apresentam em inúmeras formas, ou seja, uma unidade múltipla.

Em uma perspectiva teológica antropomórfica – com a forma humana como reflexo, imagem de Deus – ou seja, com a Divindade restrita a uma imagem humana, sem a observação da pluralidade de percepções e apresentações deste princípio e “objeto” sagrado, ainda ficamos dentro dos limites do pensamento único.

Percebemos que uma ênfase em formas unicamente humanas da(s) Divindade(s), ainda que atendam às conclusões teológicas específicas de uma tradição, restringem a presença da diferença. Ainda que a tradição *Hare Krishna* aponte este horizonte de um bi-monoteísmo polimórfico, a própria percepção da presença energética da Divindade apoia a possibilidade de uma pluralidade perceptiva e intersubjetiva para a existência da Divindade. A partir deste ponto, nos surgiram os seguintes questionamentos: quais as possíveis

predomine em muitas das escrituras da tradição...) a sua sobrinha em uma abordagem dissertação-diálogo, intitulado *Radha*, o lado feminino de Deus, é elucidativo: “Na tradicional literatura *vaisnava*, *Krsna* é comparado ao Sol, e *Radha*, ao brilho solar. Ambos existem simultaneamente, mas um vem do outro. Ainda assim, dizer que o Sol existe antes do brilho solar é incorreto – tão logo existe Sol, existe brilho solar. E o mais importante: o Sol não tem significado sem brilho solar, sem calor e luz. E calor e luz não existiriam sem o Sol. O Sol e o brilho solar, portanto, coexistem, um igualmente importante para a existência do outro. Pode-se dizer, então, que são simultaneamente unos e distintos. Eles são, em essência, uma única entidade – Deus – que se manifesta como dois indivíduos distintos com o objetivo de se relacionarem interpessoalmente. “Deixe-me ler algo sobre isso para você no *Caitanya-caritamṛta* [Adi-lila 4.95-98]: ‘O Senhor *Krsna* encanta o mundo, mas *Sri Radha* encanta até mesmo *Krsna*. Assim, Ela é a Deusa Suprema de tudo. Os dois não são diferentes, como evidenciam as escrituras reveladas. E, ao mesmo tempo, são unos, assim como o almíscar e sua essência são inseparáveis, ou como o fogo e seu calor não são diferentes. Enfim, *Radha* e *Krsna* são um, embora tenham aceitado duas formas para desfrutarem de um relacionamento”. “Mas *Krsna* continua sendo a fonte. Ele é predominante”. “Apenas em um sentido”, eu disse. “Em termos de *tattva*, ou ‘verdade filosófica’, Ele é predominante. Em termos de *lila*, ou ‘divinas atividades amorosas’, entretanto, *Radha* predomina sobre Ele. E *lila* é algo considerado mais importante do que *tattva*”. Texto disponível em www.voltaaosupremo.com. Acesso em 03/07/2018.

²⁵ Sobre a perspectiva do pluralismo de percepções de Deus ou do sagrado, e suas consequências enquanto exercícios de diálogo inter-religioso, ver Lama (2014). Sobre a presença tanto energética quanto pessoal da Divindade de *Krishna*, ver Prabhupada (2001, 1995, 2016). Trataremos mais desta dialética e dialógica da existência simultaneamente pessoal e impessoal/cósmica da Divindade de *Krishna* a partir da tradição nas sessões 3.4, 3.5 e 3.6 deste capítulo.

repercussões, para a educação, desta pluralidade perceptiva em relação à divindade? Desta existindo em abertura tanto em imagens “humanas” quanto da natureza, do cosmos?.

Nossas atuais concepções se aproximam das seguintes repercussões (que serão observadas e questionadas em nossa pesquisa): 1. Na dimensão ética, percebendo como a presença da Divindade enquanto energia viva em tudo que vive sugere mais alteridade, compaixão e respeito na convivência humana. 2. Na dimensão ecológica, em que a percepção da Divindade como o sol e a lua, elementos da Terra, vida dos animais, entre outras formas de vida, traz possibilidades de construir uma maior sensibilidade em relação à natureza, a partir de uma sacralização do cosmos. 3. No convívio social, já que se a própria Divindade é ao mesmo tempo uma pessoa que se faz em muitas, ou simultaneamente pessoa e energia cósmica, podemos perceber que as diferentes concepções de mundo, ser humano e projetos de sociedade são e foram tanto criadas quanto expressas por esta Divindade que, ao se manifestar em diferentes formas em várias sociedades e culturas da humanidade, atende às necessidades de significado e pertença comunitária de vários povos na humanidade, revelando tanto a infinita sabedoria e alteridade da(s) Divindade(s), quanto a também infinita diversidade da riqueza do espírito humano. Assim, a partir destas observações, as possíveis consequências educativas desta pluralidade perceptiva do sagrado alcançariam a aceitação e construção de vivências de aprendizagens que levem em consideração tanto a cidadania das diferenças, quanto alteridades e sensibilidades éticas humanas, sociais e cósmicas.

Sobre a presença e unidade entre *Radha* e *Krishna*, os aspectos feminino e masculino da divindade, temos a seguinte referência vinda da autobiografia de Radhanath Swami, um mestre contemporâneo de *bhakti-yoga*. O autor relata sua experiência com um sábio idoso indiano (chamado no texto de *babaji*, que significa paizinho em hindi) na década de 70, quando vivia em *Vraja*, na Índia, a terra onde *Krishna* nasceu, fez seu advento neste planeta:

Intrigado, perguntei: “Babaji, todos aqui amam Radha imensamente, por favor, me fale sobre Ela”. Seus olhos se encheram de lágrimas diante do mero som do nome de Radha. Fechando seus olhos, ele se inclinou para frente. “As escrituras e os santos ensinam que Deus é um, mas que o Deus único tem tanto uma natureza masculina como feminina. No mundo espiritual, o único Senhor preside essas duas formas. O amor entre Krishna, que é o amado, e Radha, a amante, é a origem divina de todo amor”. (SWAMI, 2016, p. 271)

Há, em contraposição e dialética ao monismo impessoal (e hermenêuticas das escrituras Védicas por parte de comentadores teístas das mesmas) escolas espirituais/religiosas chamadas *sampradayas* que estabelecem a partir de suas revelações e comentários da revelação Védica, as bases de interpretação da realidade e do ser. As

imbricadas relações com o monismo nos comentários filosóficos dos Vedas, e do *Vaishnavismo* com o monismo são expostas em perspectiva histórica e teológica por Carvalho (2017) nas seguintes palavras:

Em contraposição ao *Advaita Vedanta* de Shankara, quatro *sampradayas vaishnavas* principais (e uma quinta adicional) surgiram ao longo dos cinco séculos posteriores a Shankara, constituindo o que se convencionou chamar de *Vedanta Vaishnava* que, em oposição ao monismo impessoal do *Advaita Vedanta*, passou a ter uma percepção *teísta personalista* da filosofia *Vedanta*. As quatro escolas *vedantistas vaishnavas* que se difundiram com maior ímpeto foram: (1) *Shri Sampradaya*, com a filosofia do “não dualismo qualificado” (*Vishistadvaita Advaita*), de Ramanuja (1017-1137); (2) *Kumara Sampradaya* e o “dualismo e não dualismo inerente” (*Svabhavika Dvaita-Advaita*), de Nimbarka (1125-1162); (3) *Brahma Sampradaya* com o “dualismo puro” (*Dvaita*), de Madhva (1238-1317); (4) *Rudra Sampradaya* e o “não dualismo puro” (*Shuddhadvaita*), de Vallabha (1473-1531) que tornou conhecida a filosofia de Vishnuswami. Uma quinta *sampradaya* teria surgido como uma descendente da *Brahma Sampradaya* de Madhva e, por isso, se autodenominava *Brahma-Madhva-Gaudiya Sampradaya*, ou simplesmente como *Vaishnava Gaudiya Sampradaya*, com a filosofia do “dualismo e não dualismo inconcebível” (*achintya-bhedabheda*) de Chaitanya (1486-1533) que pretendia dar uma solução à tensão que existia entre as diferentes escolas *vedantistas vaishnavas*. Ele dizia que tanto o ser individual (*atma*), quanto o ser supremo (*brahman*) são qualitativamente iguais, mas, quantitativamente diferentes e que, assim, tanto um, quanto o outro, são simultaneamente unos e diferentes. Porém, além da contribuição filosófica de Chaitanya, o que era mais marcante em sua obra era a formação de um movimento religioso de caráter “reformista”, que se tornou uma tradição vaishnava *por excelência* e, alguns séculos mais tarde, entrou em um processo de “universalização” culminando com a difusão do movimento Hare Krishna no Ocidente. (CARVALHO, 2017, p. 44-45)

Assim, na tradição em estudo, a partir de seu principal teólogo e reformador, o líder espiritual *Chaitanya* (acima referido), que também é considerado na tradição como um *avatar*²⁶ de *Krishna*, temos uma possível solução da tensão entre monismo (unidade) e teísmo (alteridade), com a filosofia da unidade e diferença simultâneas²⁷; tal tensão ocorre entre as diversas escolas *vaishnavas* e o monismo de Shankara, e entre as escolas teístas entre si, sendo a escola de *Chaitanya* – onde está situada a tradição *Hare Krishna* – a que oferece uma visão de mundo que concilia a unidade e a diferença entre o ser e o divino absoluto, ou entre o divino e suas energias, potências.

Nas perspectivas acima expostas por Carvalho, percebemos que as tradições do que chamamos comumente como Hinduísmo tem características históricas e hermenêuticas marcadas por dialéticas e complexidades mais plurais que unificadoras; embora em suas

²⁶ Termo sânscrito que significa: aquele que descende, ou uma “encarnação” da divindade ou de uma pessoa a quem ele/ela envia a Terra para o cumprimento de um propósito espiritual confidencial. Para mais detalhes ver: Prabhupada (2001; 1984; 2011).

²⁷ Analisaremos com maiores detalhes esta categoria como um princípio axial específico da teologia da tradição logo abaixo, no tópico 3.4 deste capítulo.

múltiplas manifestações busquem colocar a preeminência de suas revelações e interpretações sobre outras, historicamente conviveram em postura de paz e respeito mútuos (com conflitos específicos mais contemporâneos em períodos históricos coloniais e logo após a independência da Índia) em que as tradições, vindas da mesma revelação textual original, ainda que debateram teórica e academicamente verdades metafísicas em muitos períodos históricos, se mantêm em paz, e mesmo dialogando em muitos sentidos – seja em influências teológicas ou em termos éticos – sem um longo e significativo histórico de guerras armadas e derramamento de sangue para destruir seus “oponentes” teológicos e étnicos.

Sobre a tradição *Hare Krishna*, o Hinduísmo, e a relação dela com este, a partir do acima exposto e refletido, podemos caracterizar que:

1. Esta tradição é um dos caminhos filosófico/teológicos dentro do complexo religioso plural denominado academicamente como Hinduísmo.
2. O Hinduísmo é composto de uma pluralidade de caminhos religiosos com interpretações teológicas várias sobre suas revelações escriturais, os Vedas.
3. O *Vaishnavismo Gaudiya* (nome mais tradicional indiano do movimento *Hare Krishna*) expõe uma solução sintética e conciliação dialógica ao debate monismo X teísmo e personalismo X impersonalismo, a partir de sua filosofia da unidade e diversidade/diferença simultâneas.
4. As tradições indianas, mesmo que debatam teologicamente, geralmente se mantêm em paz e respeitadas da pluralidade religiosa (marca do que denominamos como Hinduísmo).
5. Os caminhos e tradições religiosas ortodoxas da Índia (inclusos aí o *vaishnavismo gaudiya*/ tradição *Hare Krishna*) têm a revelação ancestral das escrituras chamadas os Vedas (em suas várias seções e interpretações) como a base de suas teologias, ontologias, cosmologias e éticas.

Assim, dentro do *Vaishnavismo*, a tradição *Hare Krishna* expõe as características da divindade e outros fatores sobre a relação da mesma com as realidades materiais (imanentes) e espirituais (transcendentes) presentes, de forma basilar, em seus textos canônicos *Bhagavad-Gita* e *Srimad-Bhagavatam*²⁸, e em seus comentários feitos por teólogos e praticantes do

²⁸ O *Srimad-Bhagavatam* (chamado também de *Bhagavata Purana*) é um dos principais livros sagrados que abalizam a teologia/filosofia do movimento *Hare Krishna*. Contendo histórias e discussões sobre as atividades de *Krishna* e seus *avatars*, e de seus devotos e devotas, discute temas como os ciclos cósmicos, criação e re-criação dos universos, a proteção dada por *Krishna* a quem se refugia nele, a ancestralidade de gerações milenares de lideranças políticas praticantes de espiritualidade, entre outros.

caminho da meditação e ação em devoção. Tais textos são considerados dentro do contexto da tradição como Vedas (e mesmo o filósofo Shankara, principal proponente do monismo impessoal, considera a *Gita* como o resumo e essência de todos os Vedas). Prabhupada (2018, p. 252) menciona a vida humana como destinada à compreensão e aplicação da filosofia dos Vedas, e conceitua esta filosofia (e os Vedas) como sabedoria.

3.3 Sabedoria: expressão da ancestralidade

Vimos acima, baseados em Prabhupada (2018, p. 252), como os Vedas são categorizados enquanto uma sabedoria. A sabedoria enquanto conceito tem uma multidimensionalidade, embora geralmente esteja ligada à ancestralidade ou às tradições milenares da humanidade (tradições filosóficas, orais e ou religiosas).

A *Bhagavad-Gita*, texto basilar da tradição *Hare Krishna*, está situada enquanto texto de sabedoria, sendo considerada uma das principais evidências dos Vedas em seus debates hermenêuticos internos (entre monismo e teísmo). A *Gita* é inclusive considerada como a síntese de todos os Vedas (PRABHUPADA, 2001). É um diálogo entre *Krishna* (exposto no texto como a personificação da divindade) e *Arjuna* (um guerreiro e príncipe da época, sendo amigo e discípulo de *Krishna*).

Uma contextualização específica sobre a *Gita*, histórica e hermenêutica, é dada por Theodor (2014). O autor diz que é provável que a *Gita* tenha sido escrita (antes disso foi falada, é a versão escrita de um texto oral) entre os séculos IV e II a. C. (embora a tradição afirme que o texto data de 5.000 anos)²⁹. Sobre esta discussão da oralidade/escrita da *Gita*, Loundo (2014) também nos fala que:

Na opinião de conceituados indólogos e historiadores, a *Bhagavad-gita*, parte constitutiva do épico *Mahabharata*, teria adquirido sua ‘forma final’ entre os séculos V e II a.C. Se, por um lado, a determinação precisa do período de redação e de constituição do texto original em sânscrito tal como o conhecemos hoje é tarefa inacabada, cuja relevância deve ser relativizada em face da proeminência constitutiva da oralidade – trata-se, nesse sentido, de um texto ‘inacabável’ –, por outro lado, o registro de sua expansão e disseminação pelo mundo, em especial na

²⁹ Para maiores detalhes desta discussão entre a visão e evidências de escrita e oralidade apresentadas pela tradição e as evidências históricas expostas e documentadas pela academia ver: Resnick (2015, p. 18-23).

direção do Ocidente, está razoavelmente bem documentado. (LOUNDO, 2014, p. 70)

Com isso, embora as datações e comprovações históricas aceitas academicamente da versão atual do texto sejam discutíveis e inacabadas, tal fato não inviabiliza tanto a versão da tradição assentada nas evidências textuais da mesma (e os relatos da oralidade milenar), quanto o valor ético, religioso e simbólico do texto.

Este diálogo expõe o dilema vivido pelo guerreiro *Arjuna* em ter de lutar em uma batalha na qual teria de enfrentar seus mestres e parentes (primos, tios, avô, mestre de guerra e lutas marciais, etc). Sua angústia é discutida/argumentada com *Krishna*, que estava atuando como cocheiro da carruagem – ou motorista do veículo de batalha – de *Arjuna*. Dentro dos dezoito capítulos onde estão contidos os setecentos versos da Gita, temos um diálogo entre estas duas personagens, representativas das angústias e dilemas humanos (*Arjuna*), e da sabedoria divina personificada (*Krishna*). Ou, nas palavras de Loundo (2014, p.72): “*Krishna*, expressão personalizada da consciência e da sabedoria totalizantes, e *Arjuna*, expressão da ignorância que permeia a existencialidade individual egocêntrica.”.

Assim, este diálogo é assentado na dinâmica e tensão existencial entre a angústia e a ignorância humanas e a sabedoria divina. Tal diálogo ter acontecido antes de uma guerra é significativo. As batalhas diárias que o ser humano enfrenta dentro de si – e suas possíveis superações através da paz interior – são também simbolizadas neste diálogo. Embora a guerra, segundo a tradição, e algumas vidências arqueológicas, tenha ocorrido literalmente (RESNICK, 2015).

A *Gita*, em seus ensinamentos sobre a superação destas angústias, limitações e dilemas humanos, sinaliza para uma transformação interna das motivações das ações. Tal transformação é feita pela prática do *yoga*. Tal prática vai transformando as intenções e a consciência da pessoa que a vivencia e propicia – através de epifanias e revelações internas – a conexão entre a pessoa e ela mesma, e a divindade e o cosmos em um elo de amorosidade vivido enquanto pertença mútua, trabalhada em metodologias de *yoga* expostas no diálogo. Métodos graduais e complementares de *yoga*. O primeiro deles é o *karma-yoga*, que convoca a ação conectada ao divino (tradução do termo *karma*: ação). Outra prática é o *yoga* do conhecimento – *jñana-yoga* – em que a pessoa que o pratica cultiva conhecimento teórico/filosófico sobre si mesma e as realidades físicas e metafísicas. Outro *yoga* é o da

meditação – *dhyana-yoga*³⁰ – que envolve diferentes posturas corporais e exercícios respiratórios para focar a mente em um objeto de atenção específico – no caso da *Gita*, tal “objeto” seria a forma da divindade situada no interior do ser da pessoa que medita – Prabhupada (2001), Resnick (2015).

Além destes, temos a prática de *Bhakti-yoga* (conexão com a divindade através da devoção). Esta prática envolve a autotransformação da consciência de fortemente interessada nos frutos da ação para uma dinâmica solidária e desinteressada. Ela é praticada em conformidade e junto com os *yogas* do conhecimento, da meditação e da ação. Segundo Loundo (2014), tal devoção atua enquanto uma pedagogia de autotransformação humana, já que, embora a *Gita* trabalhe com o conceito de libertação (em sânscrito: *moksha*)³¹, o mesmo não é apenas em vista de um destino metafísico pós-morte, mas, também da vivência de um estado de consciência de liberdade interior. Sobre tal pedagogia transformadora na *Gita* e sua relação com *moksha*, a libertação, Loundo nos fala que:

A transformação proposta pela *Bhagavad-gita* enquanto potencialidade inerente à condição existencial é, portanto, contemporânea das próprias indagações e reflexões que a instigam: não se trata de uma travessia deste mundo para outro mundo, mas da travessia de uma forma de estar no mundo, marcada pelo sofrimento (atual ou postergado), para outra forma de estar no mundo, marcada pela beatitude, ou *ananda*, e equanimidade. Os elementos operacionais envolvidos nesse processo de transformação – isto é, a *reflexão cognitiva*, ou *jñana*, e a *renúncia*, ou *tyaga* – são propulsores de uma *renovação do sentido de toda e qualquer ação existencial*, caminho inverso de sua negação. Por isso mesmo, o contexto bélico que fornece o pano de fundo para o diálogo entre Krishna e Arjuna não constitui uma mera alegoria. Tão pouco constitui o próprio diálogo um movimento de mera interiorização autorreferente: o horizonte de *moksha* que o informa reclama uma condição de articulação totalizante da experiência humana onde nada daquilo que a constitui pode ser excluído. A situação de guerra vivenciada por Arjuna é emblemática de uma situação concreta radical que promove o sofrimento extremo – a angústia enquanto sofrimento do eu pelo próprio eu – que é a porta que se abre para a assimilação eficaz das palavras de sabedoria de Krishna. (LOUNDO, 2014, p.75, grifos nossos)

³⁰ Tal método de *yoga* gerou as práticas e disciplinas contemporâneas de *Hatha-yoga*, que exploram exercícios físicos e respiratórios para a obtenção de equilíbrio e saúde para o corpo e a mente. Ainda que na tradição milenar tais práticas visassem à obtenção de concentração ininterrupta da mente para meditar, e alcançar o estado de consciência chamado *samadhi*, ou consciência absorta na equanimidade espiritual. Para mais detalhes ver: Resnick (2015); Prabhupada (2001), e Dauster (2009).

³¹ O verso sessenta e seis do capítulo dezoito da *Bhagavad-Gita* expõe tal conceito de *moksha*, libertação. Nesta passagem Krishna argumenta para Arjuna abandonar seus *dharma*s (deveres e responsabilidades egoisticamente motivados) e se refugiar espiritualmente nele, para, assim, alcançar libertação de sua angústia de base egocêntrica. O sânscrito dele é: *sarva-dharmam parityajya mam ekan saranam vraja aham tvaṁ sarva-pāpabhīṣya mokṣayisyāmi ma śucaḥ* (PRABHUPADA, 2001, p. 847). Tradução de Resnick (2015, p. 282): “Abandonando todos os dharmas, vem apenas a Mim em busca de refúgio. Eu te livrarei de todos os males. Não te preocupes.”.

Ainda sobre *bhakti* (devoção), o autor nos fala que a mesma constitui o âmago dos ensinamentos da *Gita*. O autor nos diz que: “Tradicionalmente traduzida como devoção, *bhakti* é muito mais do que uma mera disposição emocional preme de uma esperança passiva de recebimento de uma graça divina de caráter unívoco.” (LOUNDO, 2014, p.76). Esta noção da devoção envolve fatores de afetividade pela divindade, mas, também, a gradual libertação das motivações interesseiras da pessoa devotada, envolvendo uma dinâmica pedagógica complexa que combina: “a reflexão cognitiva enquanto inquirição sobre a verdadeira natureza da alma; e a renúncia gradual aos objetos de apego.” (LOUNDO, 2014, p. 76).

O ponto de convergência e reconciliação destinal dessas duas subdisciplinas, a reflexão cognitiva espiritual, e a renúncia gradual aos objetos de apego, dá-se como participação amorosa da existência na suprema consciência de *Krishna – prema* – eis a pedagogia consciencial da *Gita* e sua meta de aprendizagem: o amor pela divindade (LOUNDO, 2014, p. 76). Tal proposta pedagógica de aprendizagem espiritual, cognitiva e vivencial, ao mesmo tempo filosófica e prática, exposta pela *Gita*, nos remete à concepção de sabedoria.

Alves (2011), em tese de doutoramento na área de psicologia da aprendizagem, expõe as características multidimensionais da concepção de sabedoria. O autor expressa que a sabedoria assenta em uma estrutura tridimensional, englobando a inteligência, a personalidade e a relação com o transcendente. Sendo assim, a sabedoria não apenas envolve fatores cognitivos, mas também afetivos, éticos e espirituais. Sobre uma concepção mais específica desta categoria o autor traz no início de seu estudo que:

Na ancestralidade das mais diversas tradições culturais, filosóficas e religiosas, a sabedoria é concebida como a “arte existencial”, uma forma de ser que se revela não tanto na exposição teórica, mas sobretudo na capacidade de conduzir a vida da melhor forma. Trata-se de uma qualidade do ser humano, uma potência interior, uma força de alma cujo traço dominante é a excelência existencial. Ela é a potência que se manifesta através de uma abertura ao mundo, uma disponibilidade aos outros, e uma bondade excepcional. (ALVES, 2011, p. 17)

Tal noção nos traz um significado de relação com o conhecimento, a racionalidade e as interações humanas em dimensões que alarguem os aspectos teóricos, e também superem as dicotomias entre teoria e prática, demonstrando uma união vivencial entre fazer e conhecer, que é o saber. Alves (2011) também nos diz que a dimensão da transcendência tem especial relação com a sabedoria, sendo tal dimensão “destacada praticamente em todas as concepções históricas e culturais da sabedoria e prevista como possível em várias investigações” (Ibidem, p. 301). O autor segue suas reflexões expondo como, através da sabedoria e de seu assento existencial enquanto possibilidade de relações humanas podemos e devemos acordar para a

necessidade: “de políticas educativas, de práticas pedagógicas, de disposições sociais e de intervenções terapêuticas, que respeitem e, sobretudo, valorizem a dimensão espiritual da pessoa” (Ibidem, p. 301). Ainda segundo o autor, o aperfeiçoamento do ser humano passa pela “salutar harmonia e equilíbrio da relação entre a razão, as emoções e o espírito. Excluir uma destas partes significa amputar existencialmente a nossa natureza humana” (Ibidem, p. 301).

Esta relação entre a vivência e a sabedoria é percebida em Capra (1995) em seu trabalho sabedoria incomum. O autor expõe concepções amplas deste fenômeno ao relacionar novos paradigmas nos campos da ciência, metafísica, religião, filosofia e saúde. Em relação ao conhecimento, ou compreensão, enquanto fator vivencial, de uma sabedoria que acessamos através de experiência, citando o exemplo de praticantes de espiritualidade nas tradições orientais o autor nos traz a seguinte fala:

O outro avanço que fiz em meu estudo referiu-se ao fato de não podermos compreender o misticismo lendo livros a seu respeito; é preciso praticá-lo, vivenciá-lo, “saboreá-lo”, ao menos um pouco, para termos ideia do que os místicos estão falando. Isso significa seguir uma disciplina e praticar alguma forma de meditação que nos leve a experimentar um estado alterado de consciência. Embora eu não tenha progredido muito nesse tipo de prática espiritual, minhas experiências ainda assim permitiram que eu compreendesse os paralelos que investigava não só intelectualmente, como também num nível mais profundo, por meio de uma percepção intuitiva. Esses dois avanços foram sendo feitos juntos. Enquanto via a consistência interna dos paralelos cada vez mais clara, os momentos de experiência intuitiva direta foram ocorrendo com mais frequência, e aprendi a usar e a harmonizar esses dois modos complementares de cognição. (CAPRA, 1995, p. 37)

Assim, nesta fala de Capra, vemos que a sabedoria nos traz noções existenciais que alargam a racionalidade para além das perspectivas instrumentais da ciência moderna. O autor traz a intuição e a vivência espiritual a caminho da cognição, ao mesmo tempo que demonstra um componente ético, de uma atitude que trabalha e internaliza a compreensão, tratando o intelecto e a intuição como modos complementares e simultâneos de cognição. Em sua noção de espiritualidade, o autor nos traz um contributo significativo para nosso estudo, ao expor que:

A espiritualidade – ou o espírito humano – poderia ser definida como o modo de consciência em que nos sentimos unidos ao cosmos como um todo. [...] E, portanto não é de causar surpresa que a nova visão de realidade que vem surgindo com a física moderna, uma visão holística e ecológica, esteja em harmonia com as concepções das tradições espirituais. (CAPRA, 1995, p. 90)

Essas reflexões do autor caracterizam-se como sabedoria. E são também os fios tecidos nas entrelinhas da noção por ele apresentada como ecologia profunda, ou ecologia espiritual. Esta difere da ecologia rasa por não ser antropocêntrica, e tratar a inter-relação dos

fenômenos e sistemas vivos de forma mais ampla. Capra (2006) apresenta esta noção de ecologia profunda, ou ecologia espiritual dizendo que

A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos). (CAPRA, 2006, p. 16)

Reconhecendo a interdependência de todos os fenômenos, e que estamos todos (seres humanos, animais, plantas...) encaixados nos ciclos da natureza, compreendemos que esta noção ecológica aproxima o que geralmente se percebe ou constrói como desunido, isolado, independente. Logo, nenhuma forma de vida está separada, ou é independente da outra. Todas são interdependentes e colaboram com a existência, respiração, nutrição, etc, umas das outras, mesmo em processos de morte e decomposição. Já que sem húmus não temos flores nem frutos. Nós, pessoas humanas, somos inclusive ao mesmo tempo dependentes e interdependentes da natureza, nas teias e ciclos da vida.

As consequências sociais, existenciais e epistêmicas deste paradigma ecológico e sapiencial apresentado por Capra (2006) são amplas. A partir das reflexões e provocações do autor, compreendemos que as noções de isolacionismo e separação, presentes nas ciências humanas, sociais e naturais embasadas nos paradigmas vigentes e hegemônicos (como o cartesianismo, humanismo, positivismo, behaviorismo, darwinismo...) são focadas em apenas ver (e não perceber) a vida. Tais paradigmas veem, organizam e pensam a vida através de um prisma vertical (de cima para baixo), hierárquico (com superiores e inferiores), e binarista/dualista (bem e mal; bonito e feio; verdade e mentira absolutas; claro e escuro; macho e fêmea – homem e mulher...).

A história das culturas e sociedades humanas, principalmente as ocidentais pós-renascimento europeu e revoluções industriais estão centradas na hierarquização de grupos humanos, de saberes e experiências de vida. Tal hierarquização esteve apoiada em noções verticais de vida e sociedade: as ordens, ou a “verdade”, vem de cima, dos “superiores” para os “inferiores”.

A partir das lutas sociais, denúncias, críticas sociais e reflexões de vários grupos subalternizados, conforme reflete Santos (2010; 2018), percebemos que este verticalismo e suas hierarquizações e binarismos de superiores X inferiores, puros X impuros, entre outros, têm produzido muitas dores, mortes, injustiças e explorações de todo tipo na humanidade. Tanto com muitos grupos sociais como mulheres, negros, LGBTQI'S, indígenas, camponeses,

judeus, *dalits*³², ciganos, minorias (não só numéricas, mas sociais) religiosas e étnicas, e por aí vai. E, especialmente no contexto da ecologia aqui discutido, as dores e devastações provocadas na natureza, como demonstra o alarmante estado de exploração e destruição ambiental do planeta atualmente.

Capra (1991; 1995; 2006) menciona como há um processo desde fins da modernidade de mudança de paradigmas científicos e sociais no ocidente. Mudanças e lutas de paradigmas sociais, existenciais e epistêmicos em voga ainda hoje. Um processo contemporâneo que vem desde a revolução científica da física quântica nos anos e década de 1920, com posteriores transformações e adaptações, culminando e dialogando com as revoluções sociais a partir da década de 1960 em diante. O autor expõe esta mudança como a transformação da sociedade e das formas de pensar a vida e a ciência de um paradigma vertical e piramidal – de cima para baixo, com hierarquias inflexíveis; para um paradigma horizontal – de pensar, sentir e organizar a vida em redes, em tessituras unidas, conjuntas, interdependentes.

Este pensamento e sensibilidade em redes, ou da teia da vida, é central em Capra. E traz possibilidades políticas, sociais e epistêmicas de união, solidariedade, igualdade, equidade. E possibilidades de experiências formadas com e a partir do construir, tecer e viver juntos. Na unidade e diversidade simultâneas, ou unidade múltipla. Em que as diferenças não sejam conceituadas ou percebidas como inferioridade. Cooperação e reciprocidade, assim como na natureza. Um pensamento e sensibilidade ecológicos. Aqui, fazemos novamente a ponte com a sabedoria.

Percebemos que tal noção de ecologia está em conformidade com as reflexões de Santos (2006a) sobre a sabedoria como dimensão existencial, como exercício e embasamento teórico do diálogo entre saberes. Para alinhar e embasar tais tessituras teórico-metodológicas, temos a ecologia dos saberes de Santos (2006b) como estruturação reflexiva dos saberes múltiplos, pois ela traz as vozes das epistemologias outras, que geralmente são silenciadas pelas hegemonias culturais e de feitura de conhecimentos. Ou seja, tal ecologia sugere e propõe uma troca de saberes onde ambas as vozes estejam em processo de horizontalidade dialógica; o que Santos (2006b, p. 161) denomina de “busca de convergências entre conhecimentos múltiplos”.

³² Grupos sociais explorados, empobrecidos e subalternizados pelo sistema de castas na Índia. Para maiores discussões ver Santos (2018).

Santos (2006a), em seu trabalho para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, realiza um trabalho de busca da instauração das existências sociais e modos de viver e interpretar o mundo ausentes, ou melhor, tornados ausentes da realidade social pelo pensamento hegemônico da ciência ocidental. Neste trabalho o autor faz um exercício sociológico para evidenciar as existências invisíveis, ou tornadas invisíveis por processos sociais denominados por ele de monoculturas, sendo estas produtoras de modos de não existência, ou seja, formas que acoplam em uma unidade artificial e inorgânica a diversidade de experiências sociais do mundo nos universalismos abstratos do pensamento único da compreensão ocidental do mundo. Para cada monocultura – são quatro monoculturas: a do saber, a do tempo linear, a da naturalização das diferenças e a da universalidade – o autor contrapõe quatro ecologias, ou modos de superação social das monoculturas produtoras das não existências sociais. Sendo a monocultura do saber superada pela ecologia dos saberes³³.

A ecologia dos saberes consistiria na transformação dos saberes ausentes, e tornados invisíveis, em saberes aplicados nas experiências sociais tornadas visíveis pela sociologia das ausências e emergências. A sociologia das ausências estaria no trabalho de identificar e operacionalizar no cotidiano os saberes das experiências sociais tornadas ausentes e não existentes, superando a identificação destes saberes como ignorâncias. Esta relação saber X ignorância, ou saberes tornados ignorâncias pela ciência e pela razão ocidentais, e suas

³³ A monocultura do tempo linear, caracterizada por uma percepção temporal única e produtora de uma história em “linha reta”, abre espaço para as lógicas do progresso e do desenvolvimento, tão importantes para a manutenção e expansão da imposição da visão ocidental (capitalista, patriarcal e colonialista) do mundo para outras culturas e povos; a superação desta monocultura se dá pela ecologia das temporalidades, que consiste na relativização do tempo linear, trazendo a possibilidade de percebermos que a história e as sociedades não estão em “evolução”, nem em “progresso”, e sim em processos multitemporais de transformação e libertação orgânicas, em modos diferenciados de ser e estar no mundo. A monocultura das naturalizações das diferenças produz a inferioridade através da lógica da estratificação social, trabalhando os convívios sociais através de hierarquias naturalizadas; sua superação se dá pela ecologia dos reconhecimentos, que repousa sobre diferenças não hierarquizadas, em existências que são aceitas em sua autenticidade, sem ser tornadas desiguais. Tal ecologia se concretiza através de um exercício de articulação entre o princípio da igualdade e o da diferença, em reconhecimentos fundados em reciprocidade para os mesmos, caracterizando-os mutuamente quando necessários para uma dada sociabilidade e ou convívio humano. Já a monocultura da universalidade se dá através da adoção da lógica da escala global como primordial, levando à inexistência as experiências sociais locais que não se coadunem com os globalismos sociais localizados em determinada sociedade ou país (por exemplo: a feira de caruaru e suas bancas de tapioca tidas como inferiores por quem aprecie os sanduíches do Macdonald’s vendidos na franquia da multinacional localizada na mesma cidade). A sociologia das ausências deve confrontar esta lógica de globalismo hegemônico (e localizado) através da ecologia das trans-escalas, que significaria uma ampliação da diversidade de práticas sociais que atuassem como alternativas ao globalismo localizado da globalização hegemônica (Macdonald’s em Caruaru), com práticas sociais assentes em, e construtoras de uma globalização contra-hegemônica (valorização cultural e social da tapioca da feira de Caruaru). Para maiores detalhes nas conceitualizações das monoculturas e ecologias, dentro da teorização sociológica e filosófica da sociologia das ausências e emergências ver: Santos (2006a, p. 777-821). Para um estudo objetivo, aprofundado e didático (em que nos apoiamos para nossos referenciais e reflexões) das categorias de Santos aplicadas à educação, ver o trabalho Boaventura e a Educação, de Inês Barbosa Oliveira (OLIVEIRA, 2006).

relatividades epistêmicas, uma dialógica da sabedoria e da ignorância, é expressa pelo autor nas seguintes palavras:

[...] não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber. (SANTOS, 2008, p. 78)

Sendo assim, uma ecologia dos saberes consistiria no trabalho artesanal de reconhecimento dos saberes tornados ignorantes, em confronto com saberes validados como “superiores” por outros grupos e sociedades que possuam critérios epistêmicos próprios para tornar estes saberes inferiores através de um confronto paradigmático: como a objetividade e a neutralidade das ciências modernas fizeram e fazem com os saberes do cotidiano, do senso comum, das artes e das espiritualidades, em uma relação de inferiorização epistemológica. Ainda assim, em confronto com a razoabilidade de uma vivência camponesa, religiosa, espiritual, artística/artesã cotidiana, a própria razão e a “objetividade” científicas podem se tornar ignorâncias, já que em confronto com as necessidades práticas das comunidades e pessoas que experimentem e construam seus saberes cotidianos, a frieza científica pode vir a ser inútil, ou ignorante, perante suas experiências concretas com o mundo. Sobre a ciência e a racionalidade, dentro desta dialética e dialógica saber/ignorância discutida por Santos, podemos ensaiar aqui mais algumas palavras para contextualizar e continuar tecendo estes referenciais para a observação teórica da sabedoria.

Desde o século XVI no Ocidente houve uma crescente apropriação paradigmática da construção e validação do que é conhecimento pela ciência e suas disciplinas, principalmente as ciências exatas (também chamadas “ciências duras”) que capitanearam as revoluções industriais e tecnológicas causadoras de muitas facilidades comunicacionais, medicinais, entre outras. Mas, também, causou uma influência para as relações humanas de uma realidade mecanicista, impessoal, além de ter gerado danos enormes ao meio ambiente através do consumo desmedido das energias do planeta, baseado na exploração e domínio típico do paradigma da modernidade ocidental, sendo a ciência moderna a principal propulsora da validação epistêmica dos paradigmas desta modernidade (SANTOS, 2006a; 2008; 2010).

Como afirma Santos (2008) este paradigma científico dominante da modernidade é centrado em uma racionalidade que nega outras formas de saber e seus contributos à construção do conhecimento, sendo com isso conceituada pelo mesmo autor como razão indolente (SANTOS, 2000). Sendo assim, para a valorização de saberes outros, referenciados por uma noção de racionalidade que abarque mais que a cognição “seca”, incluindo a intuição

subjetiva – o saber auto-refenciável, a sensibilidade humana – temos também a razão sensível, intuitiva, teorizada por Maffesoli (1998), abarcando o cotidiano e o senso comum, aquilo que geralmente é excluído da racionalidade instrumental como conhecimento válido. Assim, existe a possibilidade de abrir pontes com diversas formas de saber, chegando a um ponto de contato com a reflexão de Santos (2008) de que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Caminhando em tais pontes teóricas, podemos perceber uma noção de educação que toque o humano em sua sensibilidade, abra portas de percepções para fenômenos mais refinados de perceber a si e aos outros, descortine realidades antes escondidas, e permita um pluralismo de abordagens e compreensões. Ao abordarmos a educação através da criatividade humanística, da típica transformação e autocriação constantes da vida inconclusa, abrimos múltiplas possibilidades formativas nos trajetos do viver. Isso dentro da experiência viva que nos inspira, que epifaniza nosso cotidiano, e faz criar sentidos novos em uma abordagem e visão de mundo que percebamos ou que toque nossas emoções e nos faça ver/perceber o que ainda não víamos/percebíamos. Deste modo a educação, enquanto experiência criativa e criadora pode ser percebida como uma potência existencial da vida humana, tecendo as possibilidades de criar e re-criar vidas, moldar vivências, abrir pontes, sondar sendas, em uma arte de transformar a si e a própria vida.

Seguindo nas sendas da ponte da educação, ao contarmos com a companhia da razão, ou capacidade humana de compreender – abordada através da noção de racionalidade instrumental como vista pelo paradigma moderno e cartesiano – percebemos que a mesma, ao contrário do senso comum cotidiano, “recorta a realidade em rodela” (MAFFESOLI, 1998, p. 189) e nos estimula a dar primazia a um modo de perceber a vida e o ser humano apenas levando em conta a lógica binária aristotélica em detrimento de uma compreensão que se ligue a noções mais orgânicas, sensoriais, intuitivas, que se abram para um pluralismo perceptivo onde a razão e a emoção atuem juntas em uma noção mais holística da pessoa humana, e do mundo que esta percebe. Uma racionalidade assim plural e sensível, conforme reflete Maffesoli:

É tudo isso que uma racionalidade aberta e plural nos ensina. À imagem do poema baudelairiano, os sons, as cores, os odores respondem uns aos outros. Do mesmo modo, a natureza e a cultura entram em interação, o microcosmo e o macrocosmo respondem um ao outro, e, no interior do mundo social, cada qual, segundo seus títulos e suas qualidades, encontra seu lugar na sinfonia humana. É para perceber tal organicidade, transgressora da unidimensionalidade moderna, que necessitamos de uma multiplicidade de “razões” sutis, capazes de perceber, ao mesmo tempo, a força

interna de cada fenômeno e sua necessária conjunção. Tudo isso, é claro, não se inscreve no linearismo do cômputo cronológico. (MAFFESOLI, 1998, p. 77)

De fato, esta fala de Maffesoli nos orienta a nos abriremos para dimensões mais diversas na educação e nas experiências humanas e socioindividuais. Levando em conta uma multiplicidade de “razões sutis”, entre estas a razão ou modo de compreender a vida que podemos perceber como intuitiva, ou interna (MAFFESOLI, 1998).

Uma razão que não exclui a emoção, ou os aspectos espirituais, as dimensões mais amplas do humano. Que se abre para caminhos que oferecem ampliação à lógica cartesiana e aristotélica, e trazem uma lógica mais paradoxal, semelhante ao corte com a lógica cartesiana feito pelo princípio de indeterminação do físico Heisenberg (que questiona em profundidade a separação entre sujeito e objeto) exposto por Capra (1995). Conforme podemos ver:

O princípio de indeterminação mede o grau em que o cientista influencia as propriedades dos objetos observados pelo próprio processo de mensuração. Na física atômica, os cientistas já não podem exercer o papel de observadores objetivos e imparciais; eles estão envolvidos no mundo que observam, e o princípio de Heisenberg mede esse envolvimento. No seu nível mais fundamental, o princípio de indeterminação é uma medida de quanto o universo é uno e inter-relacionado. Nos anos 20, os físicos, liderados por Heisenberg e Bohr, constataram que o mundo não é uma coleção de objetos distintos; pelo contrário, ele parece uma teia de relações entre as diversas partes de um todo unificado. (CAPRA, 1995, p. 19)

Aqui vemos uma razão, e uma ciência, unidas à vida, não separadas por um princípio de “neutralidade e objetividade” que objetificam a realidade e excluem do cientista a forma como sua observação influencia o “objeto” por ele observado. Ou seja, abrem-se possibilidades de vivências multidimensionais, realizando a cisão epistêmica com a noção científica corrente que separa tudo, natureza de cultura, sujeito de objeto, entre outros binarismos.

Este paradigma científico, que Santos (2008) classifica como dominante, e em crise, atua em métodos como o positivismo e corolários. Estes, com suas sistemáticas valorizadoras da exatidão e neutralidade, excluem e ou desvalorizam, como validadores de conhecimentos, outros paradigmas que atuem dentro de bases epistêmicas onde haja a “mistura” de sujeito e objeto, ou a característica subjetiva, de autoconhecimento, de todo conhecimento, como afirma Santos (2008). Assim, constrói-se um saber monocultural, centrado na universalidade e no pensamento único, que nega, como fator epistêmico, a diversidade de saberes presentes no mundo. Tal problemática é conceituada por Santos (2000; 2010) como monocultura do saber.

A necessidade de cruzar saberes e referenciais presentes na diversidade epistemológica do mundo é uma alternativa para a construção de uma “pluriversalidade epistêmica” (MIGNOLO, 2006a, p. 678), já que esta quer contribuir para a ampliação da noção de saber,

ou saberes, e para a visualização da pluriversalidade em lugar da universalidade proposta pela ciência moderna. Outra voz referenciadora para esta pluriversalidade (diversidade) vemos na contribuição de Gebara (2017, p. 28-35) que reflete a mistura que somos enquanto seres, trazendo assim uma possibilidade de abriremos portas antes fechadas às pessoas (na reflexão da autora, especificamente, as mulheres) que estariam excluídas como vozes de conhecimento e como protagonistas políticas das realidades sociais, a partir do pensamento único, sem misturas, ressignificado e transformado aqui por Gebara em sua perspectiva antropológica da mistura, da pluralidade.

Na perspectiva da ecologia de saberes as comunidades indígenas, ciganas, camponesas, artistas, povos ancestrais como os orientais, praticantes de espiritualidades ancestrais (sejam indígenas ou mesmo de outras culturas milenares, como nosso objeto de pesquisa, o *Hare Krishna*), de artesãos e artesãs, enfim, aqueles e aquelas que tiveram seus conhecimentos desconsiderados podem expressar-se, podem dialogar, podem ensinar aprendendo ou produzir saberes que são “ensinantes e aprendentes”, na perspectiva de Silva (2011). As epistemologias do Sul não são excludentes, pelo contrário, incluem potencialmente todos os conhecimentos e saberes, inclusive os do Norte – desde que estes estejam à margem da hegemonia do saber científico, ou seja, sejam um “Sul do Norte” – quando se deixam modificar para incluir e valorizar outros, validados por critérios próprios.

O saber popular e a sabedoria se ancoram na vida, no cotidiano, no corpo mesmo das pessoas que os produzem. Este saber por vezes coincide com o científico que busca, ainda que indiretamente, respaldar-se naquele. O saber científico, mesmo por vezes não admitindo, surge do popular, como referido acima no fundamento reflexivo de Santos (2008) sobre a transformação do conhecimento científico em senso comum. Podemos assim perceber as imbricações e influências dos saberes ancorados na vida dentro dos discursos e saberes científicos.

Em experiências como a poesia e as artes – e a espiritualidade – reaparecem os processos envolvidos no ato da criação, a saber: o sono/sonho, a memória, a reflexão, a percepção aguçada, a liberdade e imaginação criativas, construindo, assim, um saber experienciado a partir do cotidiano concreto, no corpo vivo do artesão/artista e ou praticante espiritual, em sua humanidade. Em relação à supressão e exclusão deste saber cotidiano, e de outros saberes que não são abalizados nos paradigmas dominantes da ciência, o que se assiste, por vezes, é o que Santos e Meneses (2010, p. 16-17) designam de “epistemicídio”, ou seja, o sufocamento dos conhecimentos locais por um conhecimento estranho ou alheio à

comunidade. Contra o desperdício de experiências sociais e em favor da diversidade epistemológica, cultural e política do mundo queremos recorrer à ecologia dos saberes como este processo de aprendizagem e produção de pesquisa que dialoga com todos os conhecimentos disponíveis, sobretudo com os invisibilizados. Uma ecologia de saberes permite o diálogo frutífero entre realidades aparentemente dicotômicas: ciência e saber popular, formulações científicas e construções poéticas, cotidianidade e espiritualidade, teoria e prática.

Assim, a sabedoria e sua característica fortemente vivencial, auto-referenciável, está imbricada diretamente com a experiência, não com o experimento (categoria e metodologia da ciência moderna de cunho cartesiano/positivista). A mesma alarga a noção de racionalidade, levando-a a dialogar com os limites intangíveis e invisíveis da intuição, das epifanias próprias das experiências das espiritualidades que corporificam percepções e vivências de valores éticos e humanos das culturas ancestrais que se abrem a esta experiência, não como um experimento frio, mas como uma revelação que une a razão com o coração (MAFFESOLI, 1998). Ademais, juntam-se também a subjetividade e a objetividade, ou, nas palavras de Santos (2018), referindo-se ao povo Kitu Kara da América do Sul, um *corazonar* (uma “razão quente”), que também nos remete ao conceito do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda do sentipensar³⁴, também referido por Santos (2018). Sobre o *corazonar* e sua relação com a espiritualidade e com esta razão intuitiva e sentipensante, Santos nos detalha que:

A dimensão espiritual é muito central no conceito de *corazonar*, embora de um modo que a transformar numa forma de energia insurgente não ocidentalcêntrica contra a opressão e o sofrimento injusto. Guerrero sublinha que a espiritualidade que subjaz o *corazonar* andino é diferente de uma espiritualidade do tipo *new age*. Conceber o *corazonar* como uma emergência é vê-lo na expressão do híbrido alquímico emoções/afetos/razões, o sentir/pensar inscrito nas lutas sociais. Nesta perspectiva, o *corazonar* é muito semelhante à ideia de “sentipensar” proposta pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda. Significa o modo como ocorre a fusão de razões e emoções, dando origem a motivações e expectativas capacitadoras. O coração guia a razão, seja para gozar o mundo, um mundo composto de humanos e não humanos, ou para o transformar. Nem o coração é um mero órgão humano, nem a razão é a racionalidade cartesiana, nem a espiritualidade tem de ser entendida da forma específica como os povos indígenas a usam para exprimir a presença constitutiva de um mundo transcendente no mundo imanente. (SANTOS, 2018, p. 177-178)

Nesta fala de Santos compreendemos como as culturas milenares – e suas sabedorias vivenciais que unem a razão com as emoções – trazem tanto conhecimentos quanto afetos

³⁴ Sociólogo proponente deste conceito teórico e epistêmico. Para maiores detalhes sobre Orlando Fals Borda e suas contribuições teórico-metodológicas para a educação na América Latina ver o trabalho organizado por Danilo Streck: Fontes da Pedagogia Latino-Americana, no capítulo referente a este pensador – Orlando Fals Borda e a pedagogia da práxis – escrito por Alfonso Torres Carrillo (CARRILLO, 2010. p. 355-376).

ensinando-nos em termos de autoconhecimento e de como podemos buscar melhorias para o mundo através da produção de sensibilidades aos sofrimentos alheios. Nesta dinâmica sapiencial/ancestral de solidariedade e empatia espiritual e política, vemos a presença de nosso objeto de pesquisa enquanto promulgador de uma racionalidade espiritual (RESNICK, 2015), já que há na *Bhagavad-Gita* o termo *buddhi-yoga* que, em sânscrito, significa “conexão com a divindade através da razão espiritual”, indica esta percepção do divino que une intuição, discernimento e amor devocional, que também é caracterizada como *bhakti* – devoção – (RESNICK, 2015; PRABHUPADA; 2001). Ainda alargando o conceito de *corazonar*, Santos expõe que

Corazonar significa experienciar o infortúnio ou o sofrimento injusto dos outros como se fossem próprios e estar disponível para se aliar à luta contra essa injustiça, ao ponto mesmo de correr riscos. Significa acabar com a passividade e fortalecer o inconformismo perante a injustiça. *Corazonar* nunca significa que as emoções deem origem a uma falta de controle. Pelo contrário, as emoções são a energia vital que impele as boas-razões-para-agir a passarem a ação ponderada. *Corazonar* produz um efeito de aumento por meio do qual um mundo de remoto e desconhecido se torna próximo e reconhecível. *Corazonar* é uma forma amplificada de ser-com, pois faz crescer a reciprocidade e a comunhão. É o processo revitalizador de uma subjetividade que se envolve com as outras, destacando seletivamente aquilo que ajuda a fortalecer a partilha e a ser co-responsável.[...] *Corazonar* é um sentir-pensar que junta tudo aquilo que as dicotomias separam. Visa ser instrumentalmente útil sem deixar de ser expressivo e performativo. [...] Na verdade, *corazonar* é tanto a ponte quanto o rio que esta atravessa, já que, com a evolução do *corazonar* junto com a luta, a mistura emoções/conhecimentos se encontra em permanente mudança. Com a evolução do *corazonar*, poderá ocorrer tanto um aquecimento quanto um arrefecimento, mas há sempre mudança. *Corazonar* é sempre um exercício de autoaprendizagem, uma vez que a mudança do nosso entendimento da luta acompanha a par e passo a mudança de nosso entendimento de nós mesmos. *Corazonar* significa assumir uma responsabilidade pessoal acrescida de entender e mudar o mundo. (SANTOS, 2018, p. 178-180)

A partir deste *corazonar* exposto por Santos, percebemos a relação desta responsabilidade social e espiritual, deste aquecimento da razão e do autoconhecimento e do compromisso com a mudança de si e do mundo, com a noção de *bhakti* – devoção amorosa e compromisso empático consigo e com a vida – presente na tradição *Hare Krishna*.

Em nosso caminho de construção do conhecimento, a teologia desta tradição e sua sabedoria ancestral de espiritualidade empática/racional servem-nos para ancorar a pedagogia, enquanto formação humana (como o *corazonar* acima referido), vivenciada na Ecovila *Vraja Dharma* que intenciona formar os sujeitos sociais, tendo presente as dimensões formativas propiciadoras de inspiração para a autotransformação humana, ou seja, a partir da característica relacional da sabedoria. Neste sentido, em nosso entendimento, o *corazonar* atua enquanto sabedoria e também como uma pedagogia consciencial, por tratar das

possibilidades de autotransformação através de ações e posturas éticas condizentes com as transformações da sociedade e do ser humano.

Soma-se a isto a compaixão – ou a conexão entre as pessoas e destas com o cosmos/natureza. Esta conexão implica também a sensibilidade face aos incômodos perante o sofrimento das diferentes espécies de vida, constituindo-se em um tópico central da cultura de *bhakti* do movimento *Hare Krishna*. Por isso, vemos esta empatia compaixonada como um *corazonar* evidente desta tradição, em que este incômodo gere atitudes de aproximação entre os seres humanos e entre estes e outras espécies de vida, dentro de uma espiritualidade que abarca a prática educativa/ecológica individual e social.

Desta forma, visualizamos a importância da superação da monocultura do saber através de uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2006a; 2006b), aplicada por meio de um exemplo dialógico de educação, no qual exista o acontecimento do contributo mútuo de saberes (científicos e não-científicos; ou entre saberes filosóficos, religiosos, acadêmicos, não escolares e outros). Ou seja, a construção de uma epistemologia invisível para o pensamento hegemônico, mas que pode caber no pensamento pós-abissal da ecologia dos saberes, atuando dentro de uma “interação entre saberes científicos e outros saberes, não-científicos.” (SANTOS, 2010, p. 57). Trazendo assim para uma reflexão – que de fato percebemos como fundamental para a ampliação da experiência educativa e de construção do conhecimento – atual o contributo de saberes que geralmente não são inter-relacionados, como a ciência e a religião (ou teologia). Assim, a sabedoria caminha com a educação através dos diálogos horizontais entre os saberes.

Inês Barbosa Oliveira faz uma reflexão, em seu trabalho *Boaventura e a Educação*, sobre as categorias de Santos aplicadas à educação. A sociologia das ausências e emergências trabalha com a revelação do não existente, ou tornado não existente pelas dinâmicas exploratórias do capitalismo, colonialismo e patriarcado, sendo a ciência ocidental moderna e suas epistemologias, a principal arma produtora de critérios de validação do que é conhecimento e verdade para muitos povos e culturas – que já têm e tinham suas noções sobre estas concepções – subalternizados pelas nações que capitanearam a dominação cultural, econômica, política e epistêmica da modernidade.

A autora lembra como esta ciência ocidental, em sua noção redutora de racionalidade – caracterizada por Santos como razão metonímica (pois percebe-se como a única forma de racionalidade possível, entendendo sua parcialidade como totalidade) – exclui da validação de conhecimentos úteis ao fazer e refletir humanos “saberes não-científicos, não-filosóficos e

não-ocidentais” (OLIVEIRA, 2006, p. 77). Além disso, a autora apresenta a relação do pensamento de Boaventura com a educação através da formação de subjetividades democráticas, onde a democracia assume a significação de “relações sociais fundadas em autoridade partilhada” (Ibidem, 2006, p. 124), e a educação atua como prática formativa de subjetividades assentes e nascentes neste paradigma democrático, na formação constante de relações sociais de partilha de autoridade, e construção de solidariedade.

Tal ação de diálogo está assentada no conceito de ecologia dos saberes; nesta ecologia, cada saber que contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma dada ignorância (SANTOS, 2006a). Como contrária a ideia de ecologia existe a monocultura do saber; a mesma, ao ignorar vozes culturais fora do projeto hegemônico de ciência e saber tradicionais da ciência moderna do ocidente atua como lógica e modo de produção de não-existência (SANTOS, 2006b, p. 102)³⁵. Aqui não-existência sendo o silenciamento social de projetos culturais fora do cânone da ciência moderna, que tornam inexistentes determinadas entidades desqualificadas perante estes cânones, produzindo assim sua ausência do campo social, fazendo com que as mesmas sejam invisibilizadas, descartadas, e mesmo “não existam” e sejam ininteligíveis, seja dentro de uma lógica informativa midiática e ou de prestígio social dos paradigmas culturais construtores do que é “bom”, ou “belo”, e a “verdade” para “alta cultura” e suas realidades sociais hegemônicas; segundo Santos:

A primeira lógica deriva da monocultura do saber e do rigor do saber. É o modo de produção de não-existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as “duas culturas” reside no fato de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência aqui assume a forma de ignorância ou de incultura (SANTOS, 2006b, p. 102-103).

Sendo assim, a monocultura do saber exclui outras propostas de racionalidade e validação de conhecimentos de povos e culturas geralmente subalternizados no e pelo Ocidente. A superação de tal lógica se faz por uma ecologia dos saberes. Uma das metodologias de aplicação da ecologia dos saberes é a hermenêutica diatópica, onde há o diálogo entre saberes e culturas de forma horizontal, com a interação entre significados

³⁵ Santos, em seu trabalho *Uma Sociologia das Ausências e Uma Sociologia das Emergências*, desenvolve conceitualmente cinco lógicas ou modos de produção da não-existência social dos projetos que não se encaixam na racionalidade científica ocidental moderna (que ele conceitua como razão indolente); sendo a monocultura do saber a primeira lógica geradora da não-existência; as outras são a lógica da monocultura do tempo linear; a lógica da classificação social; a lógica da escala dominante e a lógica produtivista (SANTOS, 2006b, p. 103-104).

próximos dos *topoi* (do grego *topos*, lugar) de cada cultura, gerando um diálogo conceitual onde há abertura às culturas invisibilizadas pela ciência moderna, culturas que tenham noções de racionalidade diferentes da hegemonia ocidental.

Um exercício de hermenêutica diatópica é a tradução intercultural, que torna inteligível saberes aparentemente contraditórios que colocamos para dialogar a partir de suas visões de mundo. Um dos exercícios de tradução intercultural e hermenêutica diatópica apontado por Santos (2006^a; 2006b) é a preocupação com a sabedoria e com o despontar de visões de mundo. Aqui, o autor expõe um possível diálogo entre a filosofia ocidental e a filosofia Africana da sagesa (sagacidade, que engloba a percepção racional e as práticas da vida cotidiana), em que os (as) sages – sábios (as); expressão referida por Santos a partir do filósofo Africano Odera Oruka – que são: poetas, médicos tradicionais, contadores de histórias, músicos ou autoridades tradicionais, protagonizam uma reflexão crítica sobre o mundo. O autor informa que tais guardiães culturais expõem e corporificam a sabedoria de um povo ou cultura a partir de referenciais e éticas tanto didáticas quanto populares, tanto intelectuais quanto práticas.

Desta forma, percebemos que a sabedoria é aqui percebida como uma concepção que toca dimensões humanas do pensar e do fazer, do inteligir e do existir, vindas através da inspiração de pessoas que corporificam a ancestralidade de uma dada comunidade humana. Percebemos que a sabedoria relaciona conhecimento, experiência e compreensão, alargando nossa noção de racionalidade, e abrangendo possibilidades de ir além da dicotomia ocidental entre a razão e emoção, entre compreender e intuir. Assim, a sabedoria atua dentro de um escopo que une cognição/reflexão e ética, abrangendo compreensão e vivência. Sendo que tal arcabouço sapiencial se expressou e expressa através da ancestralidade.

Tal característica do pertencimento ancestral enquanto característica sapiencial vemos na tradição *Hare Krishna* através de sua ligação direta com os Vedas milenares, e de seu embasamento hermenêutico nos mesmos. Sendo a *Bhagavad-Gita* considerada como o resumo e síntese de todos os Vedas (PRABHUPADA, 2001).

Estes textos sagrados, segundo a tradição, advém diretamente da divindade para a sociedade humana, tendo como receptáculos de transmissão cultural as figuras ancestrais dos sábios e praticantes espirituais; também conceituados na *Gita* como reis sábios, governantes das sociedades milenares indianas que acessaram esta sabedoria milenar através de percepção direta e conexão/vínculo (*yoga*) com a divindade. Em relação a este pertencimento ancestral da tradição, e da corrente educativa milenar de mestres e discípulos (expressos abaixo através

de reis e deuses da cosmologia Védica: *Vivasvan* é o deus do sol; *Manu*, o primeiro líder e progenitor da humanidade segundo os Vedas; e *Iksvaku*, um importante rei da Índia antiga), temos os seguintes versos da *Bhagvad-Gita*, onde, no início do quarto capítulo, *Krishna* fala a *Arjuna* (seu amigo, devoto e discípulo) sobre esta pedagogia ancestral do *yoga*:

O Senhor disse: Ensinei este *yoga* imperecível a *Vivasvan*; *Vivasvan* o expôs a *Manu*; *Manu* o transmitiu a *Iksvaku*. Reis sábios, desse modo, aprenderam-no tal como recebido em sucessão (discipular). Após muito tempo aqui, ele se perdeu. Hoje, ensino-te esse mesmo antigo *yoga*; na verdade, esse mistério supremo, pois és Meu devoto e amigo. (BHAGAVAD-GITA, 4.1-3; RESNICK, 2015, p. 223)³⁶

Assim, vemos que a presença da ancestralidade de uma cultura oral se faz presente nesta pedagogia milenar da relação de sucessão discipular criadora/reveladora e transmissora dos saberes espirituais do *yoga*. E, também, as palavras de *Krishna* sobre seu ensino a figuras míticas e milenares da humanidade expressas através da tradição ao mesmo tempo oral (em sua antiguidade própria, e na comunicação mesma em forma de diálogo) e escrita (já que a *Gita* foi compilada na forma de livro, segundo a tradição, após o diálogo entre *Krishna* e *Arjuna* ter acontecido antes da batalha fratricida ocorrida a pouco mais de 5.000 anos)³⁷.

Outras passagens da *Gita* nos remetem à aceitação do guerreiro *Arjuna* da divindade de *Krishna*, e do abalizamento desta postura por diferentes sábios e praticantes espirituais da ancestralidade védica. O seguinte verso do capítulo 10 da *Gita* é significativo:

Arjuna disse: Você é a Suprema Personalidade de Deus, a morada última, o mais puro, a Verdade Absoluta. Você é a pessoa original, eterna e transcendental, o não-nascido, o maior. Todos os grandes sábios tais como *Narada*, *Asita*, *Devala* e *Vyasa*, confirmam esta verdade referente a Você, e Você mesmo agora está declarando-a para mim. (BHAGAVAD-GITA, 10. 12-13; PRABHUPADA, 2001, p. 521)

Aqui, na fala do interlocutor de *Krishna*, vemos a referência a sábios antigos e figuras míticas como *Narada* (um ser divino, espécie de anjo cantor e sábio/filósofo devoto) e *Vyasa* (considerado o escritor/compilador dos Vedas, segundo a tradição). Sendo *Vyasa* esta pessoa que atua como compilador deste conhecimento oral que, ao mesmo tempo, é de origem divina e de experiência individual e coletiva, vemos uma aproximação com a filosofia da sagacidade de Odera Oruka e dos conceitos de autores e superautores – situados em um contexto e conceito de autorias cognitivas outras – referidos por Santos (2018), em que os (as)

³⁶ Ao referenciarmos a *Gita*, neste formato, abordando seus versos incluiremos na citação o capítulo (nesta o 4) e os versos (aqui, versos 1 a 3), além da referência da tradução, aqui a de Resnick (2015). Ao citarmos os comentários de Resnick (2015) e Prabhupada (2001), manteremos os nomes dos autores e o ano da edição do livro.

³⁷ Ver: Prabhupada (2001). Em relação às discussões acadêmicas sobre esta informação ver: Resnick (2015) e Loundo (2014).

sábios(as)/*sages*: “são autores nas suas comunidades, nas quais a autoridade de seu conhecimento é por todos reconhecida. Não são nem se apresentam como autores para além desse contexto” (SANTOS, 2018, p. 316).

Este diálogo entre *Krishna* e *Arjuna* abaliza o princípio de pertencimento ancestral, e marca, dentro da *Gita* e da tradição védica, um exemplo modelar de relação pedagógica entre mestre e discípulo (professor-estudante); o seguinte verso da *Gita*, onde *Arjuna* se coloca como discípulo e aprendiz, ilustra esta relação: “A piedade equivocada enfraqueceu minha natureza. Confuso quanto ao dever, eu te pergunto: o que seria o bem definitivo? Dize-me, sou teu discípulo; ensina-me, pois estou entregue a Ti.” (BHAGAVAD-GITA, 2.7; RESNICK, 2015, p. 209).

Sendo assim, a ancestralidade da cultura oral é presente hoje – para a comunidade *Hare Krishna*, a partir de seu referencial teológico – através da escrita dos Vedas por parte desta superautoria da figura mítica e ancestral do sábio *Vyasa*, que compilou e corporificou o conhecimento védico, segundo a tradição, em todas as seções de conhecimento abordadas por estes textos milenares, sejam estas seções físicas ou metafísicas, “e tudo que seja necessário para manter corpo e alma juntos” (PRABHUPADA, 1995, p. 72).

A relação de pertencimento com a ancestralidade é uma característica proeminente das culturas orientais. Said (2007), em sua categorização do orientalismo, trata este fato com especial atenção, em relação a suas análises e críticas aos modos como os eruditos ocidentais descredibilizaram as experiências de vida e visões de mundo dos Orientais.

Este autor nos apresenta como – em esforços e construções intelectuais sistemáticas – a erudição de acadêmicos/especialistas e a sede de poder, conquista territorial e subjugação humana e cultural de políticos europeus, construiu representações estruturais e geografias imaginativas que nos apresentaram um Oriente inventado a partir das noções tendenciosas e unilaterais das potências coloniais Ocidentais (nas análises do autor, principalmente França e Inglaterra). Tais representações e geografias criaram realidades pejorativas sobre estes povos e culturas, desconsiderando suas formas de construir conhecimentos e saberes e ver o mundo e a humanidade, desqualificando como irracionais, ilógicas, assimétricas e “crédulas” suas lógicas específicas de ser, estar e organizar o mundo, considerando os orientais como opostos à lógica, clareza, franqueza e nobreza da raça anglo-saxônica (SAID, 2007).

O orientalismo foi baseado em quatro dogmas observados pelo autor. Tais dogmas expõem o oriente como “irracional”, “inferior” entre outros adjetivos pejorativos. O autor nos expõe estes dogmas:

O primeiro dos dogmas é a diferença absoluta e sistemática entre o ocidente, que é racional, desenvolvido, humanitário, superior, e o Oriente, que é aberrante, não desenvolvido, inferior. O segundo dogma é que as abstrações sobre o oriente, particularmente as baseadas em textos que representam uma civilização oriental clássica, são sempre preferíveis a evidências diretas tiradas das modernas realidades orientais. Um terceiro dogma é que o Oriente é eterno, uniforme e incapaz de se definir; portanto supõe-se ser inevitável e até cientificamente objetivo um vocabulário altamente generalizado e sistemático para descrever o Oriente de um ponto de vista ocidental. Um quarto dogma é que o Oriente é no fundo algo a ser temido (o perigo amarelo, as hordas mongóis) ou controlado (pela pacificação, por pesquisa e por desenvolvimento, pela ocupação cabal, sempre que possível). (SAID, 2007, p.401-402)

Vemos, a partir destas linhas de Said, que a outridade de nosso objeto de pesquisa – uma tradição que constrói e troca de saberes em contextos provindos de uma ancestralidade vinda do Oriente indiano – nos sugere uma lente epistêmica mais aberta à possibilidade de saberes e sujeitos outros que comuniquem e busquem a presença de uma vida e existência humana diferente, emancipada, marcada pela inteireza, ou não tão próxima ou construída nas bases da ótica da exploração colonial, e que perceba ou evidencie o constructo sócio-político da intencionalidade exploradora e oportunista do colonialismo ocidental. E que possa falar, ao contrário de um dos dogmas orientalistas, a partir de si mesma.

Assim, observamos que a relação dos orientalistas com seu objeto de estudo (o Oriente) era, a partir das análises de Said, de uma visão de superioridade epistêmica por sobre a inferioridade de um saber (o oriental) irracional, ou ilógico. Esta superioridade ocidental era construída através das observações científicas meramente, ou quase que totalmente, de uma ótica textual e universalizante, reduzindo e “unificando” a pluralidade dos muitos Orientes em uma realidade monolítica, textual, parcial, por parte dos estudiosos europeus. Tais estudiosos, geralmente, tratavam as significações culturais dos povos orientais como expressões de “incivilidade”, ou, mais precisamente, de inferioridade cultural. Ou seja, era uma relação de dominação social. Conforme o autor nos diz:

Até perto do final do século, com exceção do Institut d'Égypte de Napoleão, não se deu muita atenção para o estudo do Oriente moderno ou existente. Mais que isso, o Oriente que se estudava era, de maneira geral, um universo textual. O impacto do Oriente chegava através de livros e manuscritos, e não, como no caso da marca deixada pela Grécia sobre a Renascença, mediante artefatos miméticos como escultura ou cerâmica. Até mesmo a relação entre o orientalista e o Oriente era textual, de tal modo que se relata que alguns orientalistas alemães do início do século XIX, ao verem pela primeira vez uma estátua indiana de oito braços, ficaram completamente curados do seu gosto orientalista. Quando um orientalista culto viajava no país da sua especialização, ia sempre acompanhado de máximas

inabaláveis sobre a "civilização" que estudara; eram raros os orientalistas que tinham outro interesse que não o de provar essas poeirentas "verdades", aplicando-as, sem grande êxito, a nativos que não os entendiam – degenerados, portanto. (SAID, 2007, p. 88-89)

Vemos acima como o “gosto orientalista” esconde um repúdio estético sobre as formas específicas orientais de significar culturalmente o mundo e a vida. Tal fato é expresso claramente no exemplo da estátua indiana de oito braços sendo vista com inferioridade cultural pelos orientalistas alemães. Esta abordagem revela um senso de superioridade racional e epistêmica do estudioso ocidental para com o “objeto” oriental (a estátua indiana). Objeto este que revela um dado diverso da forma de significar a realidade dos estudiosos alemães: pode existir – em uma dimensão da realidade que eles ou alguém no passado ou presente de sua cultura não experimentam ou experimentaram – uma divindade com oito braços, representada nesta imagem indiana. Tal fator, fugindo da lógica dos estudiosos ocidentais, fez com que eles tenham descredibilizado esta forma de significar a vida da cultura indiana.

Sobre tal “superioridade” racional ocidental Said (2007) expõe muitos exemplos históricos em suas análises críticas. Por exemplo, ao analisar as atitudes e falas de Lord Cromer, diplomata e político inglês que atuou na colonização do Egito na passagem do século XIX para o XX, o autor cita diretamente a seguinte fala de Cromer:

O europeu é um bom raciocinador; suas afirmações factuais não possuem nenhuma ambiguidade; ele é um lógico natural, mesmo que não tenha estudado lógica; é por natureza cético e requer provas antes de aceitar a verdade de qualquer proposição; sua inteligência treinada funciona como um mecanismo. A mente do oriental, por outro lado, como as suas ruas pitorescas, é eminentemente carente de simetria. Seu raciocínio é dos mais descuidados. Embora os antigos árabes tivessem adquirido num grau bem mais elevado a ciência da dialética, seus descendentes são singularmente deficientes na faculdade lógica. São muitas vezes incapazes de tirar as conclusões mais óbvias de quaisquer premissas simples, das quais talvez admitam verdade. Procurem extrair uma simples declaração de fatos de qualquer egípcio comum. Sua explicação será geralmente longa e carente de lucidez. É muito provável que se contradiga meia dúzia de vezes antes de terminar sua história. Ele com frequência sucumbirá sob o processo mais ameno de acareação. (CROMER *apud* SAID, 2007, p.71)

Desta forma, a racionalidade e lógica a partir da visão eurocêntrica de Lord Cromer se fazem presentes na perspectiva de dominação. Sendo os orientais “ilógicos”, ou “assimétricos”, tais povos se mostram incapazes de dar ou criar um conhecimento e ética úteis e significativos para o mundo. Com isso, devem ser “civilizados” pelos europeus.

Até que ponto tais juízos discriminatórios e preconceituosos atingiram diretamente os povos colonizados e também, ainda hoje, nossas visões sobre os mesmos (reforçadas pelos noticiários, em filmes de *Hollywood*, etc). Percebemos que o impacto foi e ainda é grande. A

visão comum sobre algo oriental como exótico e ilógico é, ainda hoje, muito recorrente (ou em algumas culturas, ameaçador, haja vista o complexo tema geopolítico do terrorismo de grupos que assim se denominam “islâmicos”). Em relação à Índia e ao nosso objeto de pesquisa, a tradição *Hare Krishna*, temos a seguinte fala de Adhikari (2003), onde o autor reflete o contexto de uma fala do mestre espiritual de Prabhupada, ainda na Índia dominada colonialmente pela Inglaterra, sobre como a visão dos ingleses sobre a cultura indiana e os devotos (*vaishnavas*) teístas deste país afetou inclusive os indianos:

Como os britânicos foram bem sucedidos em sua lavagem cerebral, os indianos às vezes pensavam que os *vaisnavas* representavam algo em desuso, de seu passado, que os escravizavam naqueles estereotipados “hindus” tolos e analfabetos como os britânicos os consideravam. Os britânicos faziam com que muitos intelectuais indianos, oriundos de suas instituições educacionais pensassem que sua religião era bárbara, retrógrada, etc. (ADHIKARI, 2003, p. 331)

Sendo assim, constatamos a influência do colonialismo na cultura indiana e em suas formas de enxergar seu passado e religiosidade ancestral. O movimento *Hare Krishna* está ancorado na tradição espiritual dos Vedas milenares. Com isso, esta tradição ao mesmo tempo revigora o espaço perdido de ancestralidade de muitos dos indianos ainda afetados pela mentalidade colonial, e traz ao ocidente uma sabedoria milenar que pode atuar como constructo de éticas favoráveis a problemáticas contemporâneas como a destruição da natureza, que as culturas ancestrais, ao viverem em harmonia com a vida, hoje podem nos sugerir percepções outras para alívio e supressão das mesmas.

A partir do acima exposto sobre a sabedoria na tradição *Hare Krishna* enquanto pertencimento ancestral nos Vedas milenares, prosseguiremos com os princípios axiais da teologia desta tradição.

3.4 A teologia *Hare Krishna* e a compaixão espiritual por todos os seres

Continuamos adentrando a teologia da tradição em estudo e suas noções de espiritualidade e relações humanas, percebidas por nós como assentes na sabedoria. As características da sabedoria percebidas a partir do acima exposto em nosso estudo podem ser sintetizadas como: a conscientização dialógica do pertencimento ético e cósmico/espiritual, apoiada em uma dimensão relacional; a ligação com a ancestralidade; e o alargamento da noção de racionalidade, unindo os fatores vivenciais aos intelectuais.

Um dos princípios axiais da teologia do movimento *Hare Krishna* é a compaixão espiritual para com todos os seres vivos, como podemos observar a partir de trechos de seu texto sagrado *Bhagavad-Gita*, que traz em seus versos reflexões que podem propor soluções para as problemáticas da exploração da natureza e opressão e violência ao outro; também abaliza práticas comunitárias de alimentação e partilha de alimento com noção do divino, visão ecológica de mundo, equanimidade no trato com os seres humanos e outras espécies, trazendo em suas passagens uma postura dialógica como *ethos* entre as pessoas.

Nesta postura ecológica de compaixão e empatia para com todos os seres, temos o texto que fala que uma pessoa sábia vê com visão de igualdade, um *brahmana* (ou pessoa culta e sábia) erudito e cortês, uma vaca, um elefante, um cachorro e um comedor de cachorro, ou pária³⁸; e como o praticante espiritual³⁹ conectado vê a alma em todos os seres; quem vê tudo dentro de *Krishna* e vê *Krishna* dentro de tudo nunca está perdido para *Krishna*, nem Ele estará perdido para esta pessoa; todas as almas são partes integrantes de *Krishna* (Deus) e unas umas com as outras nele; e outros textos que apontam a presença da divindade em tudo, mesmo em elementos cósmicos inumanos, como o seguinte: “Eu sou a luz do sol e da lua, o sabor da água, o som no éter. [...] Eu sou a fragrância original da terra e sou o calor no fogo.” (BHAGAVAD-GITA, 7.8-9; PRABHUPADA, 2001, p. 385-386).

Sobre o alimento como parte de uma relação com o divino, e por isso sacralizado, temos a seguinte fala de *Krishna*: “Se alguém Me oferecer, com amor e devoção, uma folha, uma flor, frutas ou água, Eu aceitarei.” (BHAGAVAD-GITA, 9.26; PRABHUPADA, 2001, p. 486), sendo tal passagem a principal referência para o vegetarianismo espiritualizado demonstrado pelo movimento *Hare Krishna*, e que atua como base para a partilha deste alimento.

A partir deste referencial, todas as práticas sociais e de convívios humanos e comunitários por praticantes da espiritualidade da tradição, em relação ao alimento, se dão com espírito de devoção a Deus. O vegetarianismo aqui não existe apenas devido a um cuidado com a saúde ou por um fator de busca por longevidade e ou por se desejar uma estética corporal mais atraente; ainda menos por quaisquer modismos alimentares

³⁸ Ser humano tido como em posição cultural e social desprivilegiada na cultura indiana antiga de onde advém a *Gita*.

³⁹ Na tradição, este praticante é chamado de *yogi*: aquele que pratica *yoga*; palavra esta significando aqui uma conexão interior com o divino.

contemporâneos (embora não se excluam a possibilidade de tais motivações por quem o pratique). É um fator intimamente ligado com a sacralização da existência através da comida diretamente oferecida com amor e devoção à divindade, em um elo de *yoga* (conexão, vínculo).

Esta oferenda de amor da comida em uma perspectiva vegetariana se dá baseada na descrição e desejo de *Krishna* do verso acima, de aceitar alimentos vegetarianos ofertados com amor e devoção, e pelo desenvolvimento e vivência do praticante do princípio da compaixão por todos os seres, exercitado através de ofertar o alimento vegetariano a Deus como um sacrifício (sacro ofício: trabalho sagrado), assumindo assim uma responsabilidade e elo de união amorosa com o cosmos e com Deus através da comida, propiciando também uma libertação *kármica* (da lei de ação e reação) para a pessoa que oferece este alimento a Deus e evita comer alimentos advindos através de sofrimento dos animais, e que não são oferecidos em sacralidade devocional.

Compaixão aqui significando tanto a percepção e incômodo com a dor dos outros seres (animais, e humanos também), quanto à conexão amorosa com o alimento oferecido a Deus, que, segundo a tradição, se espiritualiza após ser oferecido a *Krishna*. No comentário ao acima citado verso 26 do capítulo 9 da *Gita*, Prabhupada oferece mais detalhes sobre este ponto do alimento espiritualizado pela divindade após a oferenda permeada pela devoção:

Mas o preparo de pratos vegetarianos simples e deliciosos que são oferecidos diante do quadro ou da Deidade do Senhor Krsna, enquanto o devoto, após ter se prostrado, ora para que Ele aceite essa humilde oferenda, capacita-o a empreender firme avanço na vida, purificar o corpo e criar tecidos cerebrais finos que propiciarão um pensamento claro. Acima de tudo, a oferenda deve ser feita com uma atitude de amor. Krsna não precisa de alimento, pois Ele já possui tudo o que existe, não obstante, Ele aceitará a oferenda daquele que deseja Lhe fazer esta manifestação de carinho. O elemento importante, ao preparar, ao servir e ao oferecer, é agir com amor a Krsna. (BHAGAVAD-GITA, 9. 26, significado⁴⁰; PRABHUPADA, 2001, p. 488)

Percebemos que nesta passagem há um elo de amorosidade através do carinho dedicado a Deus, tecendo a possibilidade de aprender a viver de maneira mais integrada com a vida através desta prática devocional, constituindo um princípio pedagógico. Esta pedagogia da alimentação se dá pela via do *yoga*, que consiste em um trabalho de conscientização humana desta prática do princípio da compaixão para com as demais entidades vivas. A

⁴⁰ Para vários versos da *Gita*, junto a sua tradução do sânscrito Prabhupada inclui um significado hermenêutico, dentro de sua compreensão e experiência a partir da tradição *Vaishnava Gaudiya* e da sucessão milenar de mestres/discípulos anteriores a ele. Este trecho referenciado acima sobre a compaixão e elo de devoção espiritual através do alimento, é um dos comentários/significados do autor a um verso da *Gita*.

prática da compaixão não reconhece como alimento vida consciente (aquela caracterizada pela ciência como vida animal), os derivados de sangue e sêmen, nesse caso não há ingestão de carnes, peixes e ovos, porém alguns outros possíveis alimentos também são observados para ser evitados, como a cochonilha (inseto utilizado como corante em alimentos industrializados). A alimentação adotada é a vegetariana, sendo que, para o consumo de vida inconsciente (vegetais), os mesmos são preparados de maneira que quem o cozinha o faz meditando em *Krishna*, em *yoga*. Durante o preparo da oferenda o (a) cozinheiro (a) não o faz desejando o alimento antes de ser oferecido e tão pouco o prova antes disso. A pessoa utiliza do sentido de olfato, tato e visão para saber se o alimento está agradável.

Os (as) devotos e devotas procuram cultivar o hábito de não alimentar-se antes de *Krishna*, então após a preparação da comida é cantado um *mantra* (hino, oração) de oferenda para que Deus possa desfrutar daquele serviço prestado a ele com amor, e após a oferenda as pessoas desfrutam do alimento. Aconselha-se também evitar o consumo de alimentos transgênicos e/ou com agrotóxicos, pois o que pode trazer malefícios para nosso corpo humano também é considerado como violação do princípio da compaixão.

O princípio da compaixão, na sabedoria da *Gita*, é embasado na ética de *ahimsa*, a não violência, que consiste em evitar ferir ou prejudicar desnecessária ou planejadamente outros seres vivos com atos e palavras (e, se possível, mesmo com pensamentos). Consistindo na base ética da empatia espiritual e da conexão com a natureza e com os seres humanos, a *ahimsa* “quer dizer não impedir a vida progressiva de ninguém” (BHAGAVAD-GITA, 13. 8-12, significado; PRABHUPADA, 2001, p. 743), gerando uma possível abertura para o respeito e a alteridade, bem como uma sensibilização perante a natureza e a vida em geral.

Há passagens na *Gita* que demonstram a dimensão ética da amorosidade para com o outro. Vejamos: “O devoto de Krishna é amigo de todos” (BHAGAVAD-GITA, 11. 55, significado; PRABHUPADA, 2001, p. 608). Pessoas sábias “deleitam-se com o bem de todos os seres” (BHAGAVAD-GITA, 5.25; RESNICK, 2015, p. 229). Aquele que trabalha em devoção e é autocontrolado, é “querido por todos e todos lhe são queridos” (BHAGAVAD-GITA, 5.7; PRABHUPADA, 2001, p. 296). E na tradução da *Bhagavad-Gita* de Resnick (2015): “este *yogi*⁴¹ puro torna-se um ser, sendo o eu de todos os seres.” (RESNICK, 2015, p.

⁴¹ A palavra *yogi* significa praticante de *yoga* (conexão), ou pessoa vinculada à espiritualidade. Ou seja, uma pessoa conectada espiritualmente. Alguém que busca, pratica e ou está em conexão.

96), indicando plena empatia espiritual e conexão para o *ethos* de convivência e visão do outro unido a si mesmo deste praticante de espiritualidade.

Assim, a presença da qualidade de *ahimsa* – não violência – em várias passagens da *Gita* é significativa para expressar a empatia espiritual e ecológica presente nesta teologia, ao expor como esta não violência é uma característica de sabedoria, ao ensinar que a mesma é uma qualidade que colabora com a experiência espiritual da pessoa praticante, ajudando-a a “não ferir outras pessoas e seres de forma maliciosa” (RESNICK, 2015, p. 66), desenvolvendo assim o princípio da compaixão.

3.5 A espiritualidade dialógica: ou a inconcebível unidade e diferença simultâneas

Outro princípio axial da teologia *Hare Krishna* pode ser observado na doutrina filosófica que referencia sua interpretação das relações entre as realidades físicas e metafísicas – que compreendemos como dialógica, por ser unidual – exposta em seus textos sagrados basilares. Esta doutrina é interpretada e exposta por Chaitanya Mahaprabhu⁴² (principal líder e reformador social e teológico da tradição védica teísta/*Hare Krishna* na Índia à época do renascimento europeu, considerado na tradição também como uma manifestação de *Krishna* para a época atual) como a inconcebível unidade e diferença simultâneas – em sânscrito: *acintya-bhedabhedha tattva* – da relação entre a divindade e suas energias/potências (PRABHUPADA, 2001; 1995); (VALERA, 2015).

Aqui neste ponto há a exposição sobre como, mesmo sendo pessoal, a divindade (*Krishna*) tem características energéticas e impessoais, e, ainda que as possua, isso não afeta sua existência individual e personalidade transcendentes.

A ênfase na existência do aspecto pessoal da divindade, *Krishna* – o Todo-atrativo – (PRABHUPADA, 1995, p. 57), é o aspecto central da teologia *Hare Krishna*. Sendo o processo de devoção amorosa direcionado e destinado a ele. *Krishna* é conceituado, a partir do *Bhagavata Purana* (*Srimad-Bhagavatam*) como a “todo-penetrante Personalidade de Deus, a fonte de todas as energias, a realidade transcendental, que é a causa primordial de todas as causas, de quem surgem todos os universos manifestados, em quem eles habitam e

⁴² Pronuncia-se: Tcheitania Marráprabhú.

por quem são destruídos” (BHAGAVATA PURANA, 1.1.1; PRABHUPADA, 1995, p. 56).

O texto continua:

Medito nesse Senhor eternamente refulgente que é direta e indiretamente consciente de todas as manifestações e, ainda assim, está além delas. Foi unicamente Ele quem transmitiu o conhecimento védico ao coração de Brahma, o primeiro ser criado. Portanto medito nEle, o Senhor Sri Krishna, que é eternamente existente na morada transcendental, a qual é sempre livre das representações ilusórias do mundo material. Eu medito nEle, pois Ele é a Verdade Absoluta. (BHAGAVATA PURANA, 1.1.1; PRABHUPADA, 1995, p. 56)

Outro aspecto deste verso do *Purana*⁴³, que inicia e sintetiza a obra, que vemos acima é como *Krishna* transmitiu os Vedas oralmente a *Brahma* – ser igualmente mítico/divino, considerado um semideus, um deus advindo de *Krishna*, apresentado neste texto como o Deus originário – que é colocado aqui como o primeiro ser criado, o demiurgo, uma divindade saída do corpo de *Krishna*, para dar forma às energias imanifestas e inertes do universo, sendo um sub-criador do cosmos, segundo o *Bhagavata-Purana* (PRABHUPADA, 1995). Tal ser, *Brahma*, foi o primeiro sábio a compreender – realizar internamente, no coração, através da revelação divina – os Vedas vindos de *Krishna*, inicialmente em sua forma oral, antes de serem escritos. Sendo assim, vemos a característica de transmissão oral e sapiencial dos Vedas novamente referida aqui.

Outro aspecto fundamental para o princípio axial da espiritualidade dialógica aqui apresentada neste tópico é como *Krishna* “é direta e indiretamente consciente de todas as manifestações e, ainda assim, está além delas” (grifo nosso), sendo, a partir disso, conceituado como “Verdade Absoluta” (termo sânscrito original no verso para esta expressão é: *param satyan*, que também é traduzido como “Realidade Última”). Abalizando novamente a característica da unidade consciencial da divindade com as realidades materiais (manifestações) e sua diferença das mesmas (está além delas). A unidade e diferença simultâneas, ou unidualidade.

Assim, neste ponto a tradição tem uma lógica de dualismo (separação do divino do natural, já que Ele/Ela tem formas pessoais transcendentais) e unitarismo (a divindade está

⁴³ Os *Puranas* são as literaturas védicas consideradas a parte expositiva, expansiva, suplementar, conclusiva e explicativa dos princípios filosóficos e teológicos físicos e metafísicos (com foco nesta parte transcendente) dos Vedas expressos através de histórias. Os *Puranas*, que em número total são dezoito, são os textos que mais abalizam as tradições teístas dos Vedas em termos de teologia e ontologia. O *Bhagavata Purana*, segundo a tradição *Hare Krishna*, versa sobre a meta filosófica dos Vedas, *Krishna*, revelando histórias e narrações sobre ele e seus devotos e devotas. É composto de doze livros (ou cantos) organizados em dezoito volumes nas traduções e comentários contemporâneos para o inglês feitos por Prabhupada e uma equipe de discípulos dele, que concluíram seu trabalho após seu falecimento. Para maiores detalhes sobre os *Puranas* e as tradições teístas ver: Flood (2014). Para compreender a perspectiva hermenêutica do *Bhagavata-Purana* como autoridade máxima sobre a teologia e narrativas da existência de *Krishna* ver: Prabhupada (1995).

presente em tudo enquanto energia, na natureza, por exemplo) simultâneos. A filosofia e interpretação da teologia de seus textos canônicos acima referida pode também ser compreendida como a dualidade e não dualidade simultâneas. Um dos trechos da *Bhagavad-Gita* na tradução de Swami Prabhupada que também podem dar suporte a tal interpretação é o seguinte:

Sob minha forma imanifesta, Eu penetro este universo inteiro. Todos os seres estão em Mim, mas Eu não estou neles. E mesmo assim, os elementos criados não repousam em Mim. Observe minha opulência mística! Embora Eu seja o mantenedor de todas as entidades vivas e embora esteja em toda parte, não faço parte desta manifestação cósmica, pois meu Eu é a própria fonte da criação. (BHAGAVAD-GITA, 9. 4-5; PRABHUPADA, 2001, p. 463-465)

Em nossa concepção, tal trecho teológico que expõe Deus como presente no mundo e, ao mesmo tempo, independente dele, também pode abrir portas para uma abertura à diversidade, ou de uma lógica diversa do binarismo, apontando para a simultaneidade de uma unidade na diversidade/diferença. Assim, sendo um Deus impessoal ou pessoal, ou unidual, uma das consequências – epistemológicas, sociais e antropológicas – que enxergamos para a educação é a presença de uma abertura para a percepção de uma imagem de sociedade e ser humano mais amplas que a dos dualismos que separam o corpo da alma/vida, o sujeito do objeto, ou o ser humano da natureza e da cultura, construindo pontes para um ensino e aprendizagem mais condizentes com a formação humana, a percepção da aceitação da pluralidade de formas de perceber a vida e concebê-la por parte de diversas pessoas e sociedades, bem como a explicitação das tensões advindas de tais observações.

Um Deus que se manifeste de forma pessoal e impessoal, cósmica e “humana”, e, como vemos em determinadas passagens do *Bhagatava Purana* (BHAGAVATA-PURANA, 1.3; PRABHUPADA, 1995, p. 174-240), aceita formas cósmicas e se expandiu na “forma universal da encarnação *purusa*⁴⁴ e manifestou todos os ingredientes para a criação material” (BHAGAVATA PURANA, 1.3.1; PRABHUPADA, 1995, p. 171, grifo nosso), nos faz questionar sobre a concepção ontológica de uma verdade, ou realidade única, sem possibilidades de uma simultânea pluralidade. Vejamos alguns versos do *Purana* que descrevem os *avatars* – manifestações e ou encarnações de *Vishnu*, ou *Krishna*:

⁴⁴ Termo sânscrito que significa pessoa, ou desfrutador. Refere-se tanto à Divindade quanto às suas partes integrantes, as pessoas divinas, ou almas. Sobre a existência tanto da divindade e suas manifestações diretas (*avatars*) quanto das suas partes integrantes como sendo pessoas ver o capítulo 13 da *Bhagavad-Gita* (PRABHUPADA, 2001, p. 634-678; RESNICK, 2015, p. 261-264).

A oitava encarnação foi o Rei Rsaba, filho do Rei Nabhi e sua esposa Merudevi. Nesta encarnação, o Senhor mostrou o caminho da perfeição, que é seguido por aqueles que controlam seus sentidos e são honrados por todas as ordens de vida. Ó brahmanas⁴⁵, a nona encarnação do Senhor, suplicada pelos sábios, foi o Rei Prthu, que cultivou a terra para dar diversos produtos, e por esta razão a terra estava bela e atrativa. Quando houve uma inundação completa, após o período do Caksusa Manu⁴⁶, e o mundo inteiro estava mergulhado dentro d'água, o Senhor aceitou a forma de um peixe e protegeu Vaivasvata Manu, alojando-o em um barco. A décima primeira encarnação do Senhor veio na forma de uma tartaruga, cujo casco serviu de pivô para a colina Mandaracalam, que estava sendo usada como um batedor pelos teístas e ateístas do universo⁴⁷. Na décima segunda encarnação, o senhor apareceu como Dhanvantari, e na décima terceira Ele seduziu os ateístas com a beleza encantadora de uma mulher⁴⁸ e deu o néctar para os semideuses beberem. Na décima quarta encarnação, o Senhor apareceu como Nrsimha⁴⁹ e bifurcou o forte corpo do ateísta Hiranyakasipu⁵⁰ com Suas unhas, assim como um carpinteiro rompe uma taquara. [...] Ó brahmanas, o Senhor Hari⁵¹ é um oceano de bondade do qual provêm inumeráveis encarnações, assim como riachos inumeráveis fluem de nascentes inesgotáveis de água. [...] Todas as encarnações mencionadas acima são ou porções plenárias ou porções das porções plenárias do Senhor, mas o Senhor Sri Krsna é a Personalidade de Deus original. (BHAGAVATA-PURANA, 1.3. 2-28; PRABHUPADA, 1995, p. 195-211)

Compreendemos que este texto milenar e ancestral expressa nestas passagens detalhes e histórias que exemplificam sua percepção do mundo como interligado à divindade em suas diversas manifestações. Há inclusive uma relação direta da terra com a divindade nestas diversas manifestações, sejam estas humanas ou híbridas de humanas com animais. Ou

⁴⁵ A expressão *brahmana* (no verso citado acima está no plural pelo mesmo estar descrevendo um diálogo entre sábios na Índia antiga) significa a pessoa, ou aquele, que conhece o *brahman*, ou o espírito; que conhece teoricamente, e ou realizou/vivenciou a alma, a fonte da vida, ou a energia que tudo permeia. Também é traduzida como: sábio. Feminino: *brahmani* - sábia.

⁴⁶ Nos *Puranas* há a informação de que o tempo universal é cíclico, havendo, de tempos em tempos, inundações parciais e totais, criações e recriações do universo, com consequentes intervenções da Divindade e seus governantes e agentes junto à humanidade e às outras formas de vida. Neste verso descreve-se a intervenção de um *avatar* de *Vishnu* sob a forma de um peixe gigantesco (*Matsya*), que adveio para proteger seu devoto, um *Manu* (governante de um ciclo cósmico específico segundo o *Bhagavata-Purana*) e a humanidade e a natureza, após um dilúvio no universo. Percebemos aqui possíveis semelhanças, mesmo que arquetípicas, com o mito de Noé na Bíblia.

⁴⁷ Referência a outro mito relatado no próprio *Bhagavata-Purana* em que, durante um conflito entre teístas e ateístas em outra dimensão do cosmos (onde estes lutavam para obter o “néctar da imortalidade”), Deus, *Vishnu* (ou *Krishna*) adveio como uma tartaruga divina para intervir neste conflito. O néctar da imortalidade seria conquistado pro quem “batesse” esta colina (situada acima de um oceano) referida neste verso, sendo o casco da tartaruga divina utilizado como base para a gigantesca montanha.

⁴⁸ Neste mito, relatado por este verso, *Krishna* (*Vishnu*) se travestiu em uma forma feminina.

⁴⁹ O nome *Nrsimha* significa metade homem, metade leão. É a forma em que apareceu *Vishnu* para personificar a ira e a proteção divinas.

⁵⁰ Nome significando: ouro e cama macia. Referência a um rei que tinha um filho muito devotado. Este rei, que era muito orgulhoso e egoísta (segundo o mito do *Bhagavata-Purana*), desejava matar seu filho (chegando a mandar matá-lo várias vezes através de servos do reinado) por este ser devotado a *Vishnu*. E assim a divindade veio como *Nrsimha* para aniquilar o rei que era uma personificação da crueldade e maldade humanas.

⁵¹ Outro nome para *Krishna*, significando “aquele que rouba nossos corações”.

mesmo apenas da divindade em formas animais. Constituindo assim a concepção de uma divindade unidual, inconcebível e aberta ao plural.

Com isso, nossa compreensão é de que tal teologia nos expressa a variedade da existência. Ou seja, que a partir desta tradição teológica *Hare Krishna* e Oriental – nestas passagens acima referidas – podemos construir compreensões e perceber que a vida e as realidades que experimentemos e vivamos não são centradas apenas em uma “verdade única e absoluta”. Ou seja, ainda que guardem noções ou percepções de unidade, a vida e suas realidades têm plena variedade, diversidade. Ou unidade e diferença simultâneas.

Notamos também nestas passagens do texto que, ainda que a divindade de *Krishna* apresente uma forma humana (masculina e feminina), aparece também em outras apresentações, quer animais, ou metade humana e metade animal, entre outras. Sugerindo assim a razão da presença do princípio/categoria “inconcebível” para caracterizar tanto a existência da divindade, quanto sua relação com a matéria criada e a própria vida como una e dual ao mesmo tempo.

Esta descrição de Deus/*Krishna* a partir da tradição nos traz uma percepção de mundo e realidade que sugere a presença simultânea da unidade e da diferença, ou da unidualidade. Em nossa concepção, tal unidualidade caracteriza a noção de uma espiritualidade dialógica como um dos princípios constitutivos, centrais e estruturais da teologia da tradição.

Assim, fazemos este exercício para aplicarmos nossa percepção dialógica através de traduzir e interpretar estes trechos teológicos – aparentemente abstratos – para imaginar sua aplicação em contextos como o das relações humanas, do que nos une dentro de nossas perceptíveis diferenças, abrindo pontes para construirmos uma ética de alteridade baseada na unidade e na diferença simultâneas (aqui apresentada na divindade de *Krishna*), para ensaiarmos práticas como o diálogo horizontal e a mestiçagem de saberes (aqui em nosso trabalho, saberes teológicos e pedagógicos), e o diálogo inter-religioso, com diferentes fés, teologias e sabedorias, ou mesmo religiões não baseadas em revelações e expressões textuais – e sim apenas e diretamente orais (como muitas de matriz Africana e Indígenas/Xamânicas) – conversando, partilhando percepções e concepções enquanto comunidades humanas. Comungando, ou não, visões de alma, mundo e extra-mundo, na pluralidade da vida.

Tal diálogo, que pode ser proposto e inspirado nesta filosofia e espiritualidade dialógicas vindas através deste princípio axial da teologia *Hare Krishna*, pode ser ensaiado e construído de forma a abarcar as possibilidades de aberturas à diferença. Pois tal princípio

expõe não apenas a unidade e diferenças enquanto existentes de forma separada, como geralmente são vistas nas filosofias ocidentais e orientais do monismo e dualismo absolutos.

O ramo védico que sistematiza a interpretação de teses metafísicas sobre a divindade, a natureza e a alma (o ser) na tradição Indiana é chamado *Vedanta* (meta do conhecimento)⁵². Tendo este *Vedanta* interpretações específicas sobre estas categorias existenciais físicas e metafísicas, geralmente voltadas ou para o monismo (unidade), ou para o dualismo (dialética/debate extremo entre contrários). Assim, existe o *Advaita Vedanta* (o *Vedanta* não dualista, que sustenta que a verdade, ou realidade é una, ou única)⁵³; e outros *Vedantas*, os teístas, aglutinados na categoria *Vaishnava Vedanta* (que apresentam a diferença, a alteridade e pluralidade junto à unidade). Abaixo vemos esta discussão do *Vedanta* (filosofias e hermenêuticas védicas) nas palavras de Swami Prabhupada:

Existem dois grupos de filósofos, geralmente conhecidos pelo nome de monistas e dualistas. O monista acredita na unidade da Verdade Absoluta e da entidade viva, mas o dualista acredita na identidade separada do ser vivo e da Verdade Absoluta. Acima destas duas classes de filósofos está a filosofia de *acintya-bhedabhedha tattva*, ou a verdade da igualdade e diferença simultâneas. Essa filosofia foi proposta pelo Senhor Sri Caitanya Mahaprabhu em sua explicação dos *Vedanta-sutras*. O *Vedanta*, sendo o veículo das interpretações filosóficas, não pode ser propriedade absoluta de nenhuma classe especial de filósofos. Um buscador sincero da Verdade Absoluta costuma denominar-se vedantista. Veda significa “conhecimento”. Qualquer departamento do conhecimento faz parte do conhecimento védico, e *vedanta* significa “a conclusão final de todos os ramos de conhecimento”. Como a filosofia é considerada a ciência de todas as ciências, o *Vedanta* é a filosofia última de todas as especulações filosóficas. (PRABHUPADA, 2016, p. 10, grifos nossos)

⁵² Há um texto védico chamado *Vedanta-Sutra*, que é considerado a síntese filosófica de todas as *Upanishads* (108 tratados filosóficos dos Vedas). As escolas religiosas (monistas e teístas) têm seu próprio comentário e exegese deste *Vedanta-Sutra*, sendo o mesmo considerado, ao lado da *Bhagavad-Gita* e das *Upanishads*, as principais evidências escriturais dos Vedas pela ortodoxia religiosa indiana. Na tradição *Hare Krishna*, o *Bhagavata-Purana* é considerado o comentário natural e direto do *Vedanta -Sutra*, sendo tal fato exposto por vários sábios da tradição, abalizados em *Chaitanya Mahaprabhu*; embora a tradição *Hare Krishna* (*Vaishnava Gaudiya*) também tenha seu comentário do *Vedanta Sutra*, feito pelo sábio *Baladeva Vidyabhusana*. Assim, o *Vedanta* é tanto uma categoria de estudo filosófico quanto um texto atribuído ao sábio *Vyasadeva*, o autor mítico dos Vedas, que sintetiza toda a filosofia védica. Sendo *Vyasadeva* também considerado o autor do *Bhagavata-Purana*, e a encarnação (*avatara*) literária de *Krishna*, dentro da tradição *Vaishnava*, este *Bhagavata* é considerado o comentário natural do *Vedanta* feito pelo autor *Vyasa* (o mítico ser divino, uma porção direta de *Krishna*), em sua maturidade espiritual. Para maiores detalhes ver: Prabhupada (1995); Oliveira (2014); e Gupta (2014). Uma tradução do comentário *Vaishnava Gaudiya* do *Vedanta Sutra*: Dasa (1998). Outro ponto significativo neste contexto, da visão da tradição sobre a unidade ontológica entre *Vyasa* e *Krishna*, e deste como conhecedor, “objeto cognoscente” e meta dos Vedas, e autor do *Vedanta*, é a existência da seguinte referência da *Gita* em que *Krishna*, no capítulo 15, verso 15 deste texto, abalizando esta visão da tradição, declara que: “Através de Todos os Vedas, é a Mim que se deve conhecer. Na verdade, sou o compilador do *Vedanta*, e sou aquele que conhece os Vedas.” (BHAGAVAD-GITA, 15.15; PRABHUPADA, 2001, p.728).

⁵³ Esta interpretação monista (não-dual) dos Vedas e do *Vedanta*, proposta pelo filósofo e teólogo indiano Shankara, é a mais conhecida no Ocidente, conforme refletimos acima no tópico 3.2 deste trabalho.

Assim, a perspectiva de aspectos da divindade, e suas interpretações, existe em unidade múltipla. Os filósofos *vaishnavas* (teístas) sustentam a diferença e unidade da divindade em relação à existência material. Alguns enfatizam mais a diferença que a unidade, vendo esta como circunstancial e dependente da diferença, enfatizando a característica metafísica, transcendente de Deus (na linguagem ocidental), ou da Verdade Absoluta (Realidade Última) em relação ao mundo/cosmos manifesto. A tradição *Hare Krishna* oferece uma possibilidade de conciliação para este debate ontológico do *Vedanta* sobre a unidade ou a dualidade de Deus e suas potências, como estamos argumentando.

Sendo esta realidade divina percebida como possuindo aspectos unos e múltiplos. Uma referência muito presente na tradição para esta filosofia da inconcebível⁵⁴ unidade e diferença simultâneas é um verso basilar do *Bhagavata-Purana*. Eis o mesmo⁵⁵: “Os transcendentalistas eruditos que conhecem a Verdade Absoluta, chamam esta substância não-dual de *Brahman*, *Paramatma* e *Bhagavan*.” (BHAGAVATA-PURANA, 1.2.11; PRABHUPADA, 1995, p. 127).

A mesma realidade, sendo não-dual, única, se apresenta também como múltipla. As terminologias sânscritas acima, *Brahman*, *Paramatma* e *Bhagavan* significam, respectivamente, o aspecto energético (*Brahman*), o localizado/imanente (*Paramatma*), e o pessoal/transcendente da divindade, sendo ambos considerados idênticos, e percebidos em três fases de entendimento e realização por parte dos diferentes praticantes de espiritualidade: “A Verdade Absoluta é percebida em três fases de entendimento, a saber, *Brahman*, ou o espírito onipenetrante impessoal; *Paramatma*, ou o aspecto do Supremo localizado dentro do coração de todas as entidades vivas; e *Bhagavan*, ou a Suprema Personalidade de Deus, o Senhor *Sri Krishna*.” (PRABHUPADA, 2001, p. 77).

Somente com esta unidade múltipla, a nosso ver, podemos ressignificar e conciliar a presença de um termo tão usado de forma opressiva na modernidade ocidental, o conceito de “verdade absoluta”, sinônimo das verdades únicas que permeiam o ocidente (e parte do

⁵⁴ Em sânscrito a palavra é *acintya*, Tal expressão, inconcebível, é usada para dar um freio epistêmico: só a razão cognitiva/instrumental não abarca tudo em relação à compreensão e experiência/vivência destas realidades transcendentes e imanentes, físicas e metafísicas.

⁵⁵ Prabhupada (2001, p. 77), em comentário ao verso 2 do capítulo 2 da *Gita*, que apresenta o aspecto pessoal da divindade (*Bhagavan*, *Krishna*) também traduziu este verso da seguinte maneira: “A Verdade Absoluta é percebida em três fases de entendimento pelo conhecedor da Verdade Absoluta, e todas elas são idênticas. Essas fases da Verdade Absoluta são percebidas como *Brahman*, *Paramatma* e *Bhagavan*.” Sânscrito do verso: *vadanti tat tattva-vidas tattvan yaj jnanam advayam brahmeti paramatmeti bhagavan iti sabyate* (BHAGAVATA-PURANA, 1.2.11; PRABHUPADA, 1995, p. 126).

oriente também) e que capitanearam tantas violações de direitos à vida de muitas populações e continuam a protagonizar, em nome de uma verdade universal, visões de mundo que excluem e inferiorizam as diversas percepções de mundo de outros povos e religiões.

Assim, a existência uma e trina da “Verdade Absoluta”, “Realidade Última” ou “Deus”, apresentada acima pode atuar como contributo à diversidade, pois inclui a diferença dentro da própria unidade ontológica da divindade. Contudo, evitando ingenuidades sociais e políticas, acrescentamos também que tal linguagem e conceito (Verdade Absoluta), se percebido de forma exclusivista e fundamentalista, pode igualmente atuar como modelo de continuidade dos valores excludentes da modernidade ocidental, capitaneados pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado, ainda que vindo através de uma cultura religiosa milenar do Oriente. Vai depender dos (as) intérpretes, dos (as) hermeneutas deste conceito, ou serem mais inclusivistas/pluralistas ou exclusivistas na aplicação do mesmo à convivência humana e planetária, nos diálogos e debates religiosos e sociais, para ele ou ter potencial para a cooperação ou para a competição, ou para a alteridade e respeito, ou para o individualismo, autoritarismo e a manutenção das hierarquias opressivas.

Sobre o debate da proeminência entre os aspectos pessoal e impessoal da divindade – que vemos aqui conciliado com esta filosofia/espiritualidade dialógica – o mesmo é presente em muitos trechos de versos e comentários da *Gita* e do *Bhagavata-Purana* (ainda que, conforme estamos expondo, muitos versos basilares destas escrituras referenciem um dialogismo teológico), tanto de Prabhupada, quanto de outros teólogos e pensadores indianos teístas e monistas, desde antes e depois do advento do budismo⁵⁶. No trecho acima vemos como a divindade possui três aspectos – lembrando, de certa forma, a exposição teológica da trindade exposta na tradição Cristã – realizados por quem se fixe em buscá-la em quaisquer de suas manifestações.

Na *Bhagavad-Gita* temos demonstrações de trechos que fazem perceber a divindade ora como impessoal e ou energética, ora como pessoal. Vemos monismo (Deus como energia impessoal) ou panteísmo (Deus como a natureza) em certos trechos, e em outros, de significativa relevância hermenêutica, observamos o teísmo. Embora o termo mais adequado para a globalidade dos oitocentos versos da *Gita* e suas concepções de Deus seja panenteísmo, ou um teísmo que não exclui os aspectos impessoais e imanentes (cósmicos) junto ao aspecto

⁵⁶ Para mais detalhes sobre este debate veja: Oliveira (2014); Gupta (2014); e Flood (2014). Além de Prabhupada (2001; 2008; 2016) e Resnick (2013; 2015).

pessoal e transcendente do divino, ainda que este seja compreendido, na tradição *Vaishnava/Hare Krishna*, como a fonte dos anteriores.

No capítulo sete, verso oito da *Gita, Krishna* se identifica como “a luz do sol e da lua, o sabor da água” (BHAGAVAD-GITA, 7.8; PRABHUPADA, 2001, p. 385), e outros aspectos fenomenológicos materiais típicos de nossa experiência direta. Ainda que, no verso 7, ele diga que: “Não há nada mais além de Mim [...]. Tudo isso repousa em Mim, como pérolas num cordão.” (BHAGAVAD-GITA, 7.7; RESNICK, 2015, p. 237). Outro trecho explicitamente teísta, que atesta a divindade de *Krishna* é o seguinte: “Eu Sou a fonte de todos os mundos materiais e espirituais. Tudo emana de Mim. Os sábios que conhecem isso ocupam-se em Meu serviço devocional e adoram-Me de todo coração.” (BHAGAVAD-GITA, 10.8; PRABHUPADA, 2001, p. 513). Ainda assim, mesmo que a tradição teísta *Hare Krishna* advogue a proeminência do aspecto pessoal, e promulgue e participe de um debate milenar entre personalismo X impersonalismo (conforme vimos no tópico 3.1 deste capítulo), ela mesma não exclui de forma extremista e exclusivista o aspecto impessoal, conforme vemos no seguinte comentário de Prabhupada ao acima citado verso oito do capítulo sete da *Gita*:

O sabor da água é o princípio ativo da água. Ninguém gosta de beber água do mar, porque o sabor puro da água está misturado com sal. A atração pela água depende da pureza do sabor, e esse sabor puro é uma das energias do Senhor. Através do sabor da água, o impersonalista percebe nela a presença do Senhor, e o personalista também glorifica o Senhor, agradecendo Sua bondade em suprir água saborosa para matar a sede do homem. Esta é a maneira de perceber o Supremo. Na prática, não existe conflito entre personalismo e impersonalismo. Quem conhece Deus sabe que a concepção impessoal e a concepção pessoal estão ao mesmo tempo presentes em tudo e que não existe contradição. Por isso, o Senhor Caitanya estabeleceu Sua doutrina sublime: *acintya bedha e abheda-tattva* – igualdade e diferença simultâneas. (PRABHUPADA, 2001, p. 386)

Então, como expõe o autor, o aspecto pessoal e o impessoal existem simultaneamente em tudo. Com isso, pensamos que esta existência da unidade e da diversidade/diferença simultâneas podem permear, inspirar, gerar éticas, ontologias e estéticas favoráveis ao diálogo. Um fator proeminente na tradição é a visão sobre a alma – o ser – como pessoa. Livre para escolher se devotar, ou amar, a divindade em seu aspecto pessoal, ou se fundir na luz impessoal que emana da mesma pessoa divina. Sobre a alma e a divindade como pessoas individuais e energéticas, nesta perspectiva dialógica da simultaneidade, Prabhupada nos diz que:

A alma individual é compreendida em três aspectos: primeiro, como a consciência que permeia o corpo inteiro; então, como a alma espiritual dentro do coração; e finalmente, como uma pessoa. De modo semelhante, a Verdade Absoluta é primeiramente compreendida como o Brahman impessoal, então como a Superalma

localizada (Paramatma), e no final, como a Suprema Personalidade de Deus, Krishna. Krishna abrange tudo. Ou em outras palavras, Krishna é simultaneamente Brahman, Paramatma e a Personalidade de Deus, assim como cada um de nós é simultaneamente consciência, alma e pessoa. (PRABHUPADA, 1992, p. 13)

Deste modo, observamos que a tradição *Hare Krishna* expõe as características da divindade e outros fatores sobre a relação da mesma com as realidades materiais (imanentes) e espirituais (transcendentes) presentes, de forma basilar, em seus textos canônicos *Bhagavad-Gita* e *Srimad-Bhagavatam*⁵⁷, e em seus comentários feitos por teólogos e praticantes do caminho da meditação e ação em devoção, chamados de *acaryas*⁵⁸ – palavra sânscrita que significa um mestre (feminino: *acarini*) que ensina através de seu exemplo de vida – Tais textos são considerados dentro do contexto da tradição *Hare Krishna* como Vedas. Como mencionamos, Prabhupada (2018, p. 252) menciona a vida humana como destinada à compreensão e aplicação da filosofia dos Vedas, e conceitua esta filosofia (e os Vedas) como sabedoria. Além disso, percebemos como os aspectos existenciais e éticos da sabedoria se espalham a partir dos trechos dos versos de seus textos canônicos principais.

Encerramos este tópico com uma referência final sobre a simultaneidade teológica da unidade múltipla da divindade (o absolutamente outro): a espiritualidade dialógica da teologia *Hare Krishna*. Expomos abaixo uma realização e fala da autobiografia de um discípulo de Prabhupada, Radhanath Swami (hoje mestre/orientador espiritual na tradição *Hare Krishna* e instituição ISKCON) que, em uma palestra que assistiu do mestre, o viu dirimir seu conflito interno, e alargar sua percepção sobre se Deus era fundamentalmente impessoal ou pessoal:

Com um olhar sério, ele citou os *Vedas* e explicou: “Primeiramente, temos que compreender a natureza inconcebível de Deus. O Senhor Supremo é simultaneamente pessoal e impessoal. É uma verdade eterna que ele é amorfo e também tem uma forma eterna e bem-aventurada”. [...] Ele continuou: “De maneira similar, a alma é parte integrante do Senhor: é uma com Deus e, ao mesmo tempo, diferente de Deus. Qualitativamente, somos unos com Deus; somos eternos, plenos de conhecimento e plenos de bem-aventurança. Quantitativamente, entretanto, somos apenas uma parte; assim como o raio solar é apenas uma pequena parte do sol e, ao mesmo tempo, tem as mesmas qualidades que o sol possui. Somos unos com Deus e, ao mesmo tempo, diferentes de Deus. Deus é o controlador independente, mas, quando a alma utiliza a independência que recebeu de Deus de forma equivocada, ela se esquece de sua relação com Deus, cai em ilusão e, conseqüentemente, sofre.” Ele encostou na parede, balançou gentilmente a sua cabeça e olhou diretamente nos meus olhos. “As duas escolas – personalistas e impersonalistas – abordam diferentes aspectos do Deus único”. Ele explicou, então, como Krishna, Sua forma, Suas qualidades, Sua personalidade e Sua morada eram

⁵⁷ Para outros detalhes conceituais sobre o *Srimad-Bhagavatam/Bhagavata-Purana*, ver a nota de rodapé número 23 do nosso trabalho.

⁵⁸ Pronuncia-se: *atchárias*. Feminino: *atchárinis*.

ilimitados, e que todas as verdadeiras religiões do mundo adoravam o mesmo Deus único. Ele apenas se revelava de maneiras diferentes em épocas diferentes. (SWAMI, 2016, p. 315)

3.6 O conhecimento enquanto vivência da revelação divina

Há, na *Bhagavad-Gita*, uma dupla conceituação para a noção de conhecimento; ele tem uma dimensão categorizada como filosófica/teórica (ou intelectual), e outra vivencial ou realizada internamente. Duas palavras sânscritas para estas noções – *jñāna* e *vijñāna* – assumem a tradução de conhecimento (PRABHUPADA, 2001). Sendo que a primeira, *jñāna*, assume a noção intelectual, e a segunda, *vijñāna*, a vivencial. Ou seja, na espiritualidade deste texto milenar o conhecimento intelectual, ao ser praticado na vida enquanto ética, torna-se sabedoria. Na tradução de Resnick, esta palavra *vijñāna* é traduzida como sabedoria na passagem que segue: “ensinarei na íntegra este conhecimento e sabedoria, ciente dos quais, nada mais restará para ser conhecido aqui.” (BHAGVAD-GITA, 7.2; RESNICK, 2015, p. 237). Conhecimento este que indica uma noção da unidade espiritual dentro da diversidade humana e de experiências do sagrado, ou divino (PRABHUPADA, 2001, p. 376); tal noção colabora para o cultivo e construção da sabedoria.

Há, também, uma possibilidade de distinção conceitual entre estas duas noções e aplicações de conhecimento, intelectuais e vivenciais. Como vemos abaixo na fala de Silvestre (2014) que reflete sobre a noção de conhecimento na *Gita*. O autor expõe que:

Dessa forma, podemos entender a distinção conceitual entre *jñāna* enquanto conhecimento (teórico) e *vijñāna* enquanto conhecimento prático, discernimento, sabedoria ou conhecimento vivenciado da seguinte forma: *jñāna* seria o mero conhecimento teórico que, como tal, não envolveria necessariamente mudança de comportamento; já *vijñāna* seria necessariamente acompanhado por uma compreensão interior que capacitaria o indivíduo a discernir entre os vários estados de coisas que se apresentam diante de si de forma a efetivamente agir de acordo com esse conhecimento. Assim, *vijñāna* teria atrelado a si um aspecto comportamental e observável por parte de quem o possui. (SILVESTRE, 2014, p. 149)

Este aspecto comportamental, ou ético, da noção de conhecimento na *Gita* é parte da concepção de sabedoria, sendo esta uma atitude existencial, acompanhada de discernimento cuidadoso sobre as relações humanas, visões de mundo e buscas pelos sentidos além-mundo da vida. Discordamos de Silvestre apenas no fator de distinção conceitual entre *jñāna* e *vijñāna*; em nosso olhar, estas são duas dimensões conjuntas e complementares,

possibilidades de experiência do conhecimento, uma enquanto cultivo intelectual, e outra enquanto vivência da sabedoria, ou da revelação divina enquanto devoção.

Estando ligada à ética, a sabedoria está atrelada a uma abordagem comportamental, de vivência do conhecimento, ou, a partir da tradição védica/*Hare Krishna*, deste enquanto um trabalho de cultivo de autoconhecimento e exercício ético, apoiado também em uma deliberação consciente sobre a vida. Os seguintes versos da *Gita* dão uma abordagem ética ao conhecimento:

Ausência de orgulho, ausência de duplicidade, inofensividade, perdão, retidão, serviço aos mestres espirituais, limpeza, estabilidade, autocontrole; impassibilidade ante aos objetos dos sentidos, ausência de egoísmo, reflexão sobre as dolorosas imperfeições subjacentes a nascimento, morte, velhice e doença; desapego, não obsessão acerca de filhos, cônjuge, lar etc, constante equanimidade perante acontecimentos desejados e indesejados; devoção inabalável a Mim através de yoga exclusivo, afluência a um lugar recluso, desgosto com reuniões públicas; constância no autoconhecimento e visão do valor de conhecer a verdade – declara-se que isso é conhecimento. O contrário disso é ignorância. (BHAGAVAD-GITA, 13.8-12; RESNICK, 2015, p. 261-262)

Aqui o conhecimento adquire uma dimensão comportamental, em que a vivência atua enquanto experiência e acesso a realidades internas manifestas em posturas observáveis, tanto pela pessoa quanto por outras. Mas podemos perguntar: o conhecimento, sendo associado à parte intelectual e cognitiva, tem algo a ver mesmo com comportamentos? Com visões de mundo?; ou estamos aqui falando de um saber?; este quesito, do conhecimento enquanto uma dimensão do saber, e da sabedoria enquanto a própria concepção de um aspecto vivencial (que não separa o intelectual) do conhecimento, pode ser percebido ao adentrarmos a noção de *vijñana* presente na *Gita*.

Sendo a devoção o coração deste texto e a pedagogia consciencial a prática do mesmo, percebemos que a ética acima descrita é tanto uma ponte para viver a devoção quanto a própria vivência dela, atuando como a sua experiência no trato consigo e com os outros. Esta prática de autoconscientização focada na devoção à divindade, chamada na tradição de consciência de *Krishna*, constitui, em nossa percepção, principal fator da identidade e prática de vida *Hare Krishna*⁵⁹.

⁵⁹ Se é que podemos elencar que há uma única forma de identidade específica *Hare Krishna*, e não uma identificação pessoal como devoto (a) desta forma de perceber a divindade como *Krishna/Vishnu*. Assim, aqui expressamos identidade no sentido de uma identificação pessoal e específica por vivenciar o sagrado ao ser um (a) devoto (a) *Hare Krishna*. Ainda que esta identificação e vivência específica também não deixe de guardar camadas sociais de identidades institucionais, ou seja, de práticas de vida orientadas a partir da identidade coletiva/religiosa institucional. Acrescentamos também que estas identidades, identificações e formas de “ser *Hare Krishna*”, seja por um viés mais coletivista e ou institucional, ou pela identificação pessoal, nem sempre coincidem. Ou mesmo conversam entre si sem choques, contradições, deslocamentos e diferenciações. Para

Já que pensar em Deus e buscar estar consciente da relação de conexão com a divindade, nesta pedagogia consciencial, é uma característica central na prática espiritual e identificação das pessoas praticantes de *bhakti-yoga* – devoção amorosa por *Krishna* em consciência e atos. O seguinte verso da Gita ilustra e embasa esta percepção: “Tudo o que fizeres, tudo o que comeres, tudo o que sacrificares, tudo o que presentear, qualquer dificuldade a que te submeteres – faz isso como uma oferenda a Mim.” (BHAGAVAD-GITA; 9.27; RESNICK 2015, p. 247).

Desse modo, a pedagogia consciencial e o cultivo da relação de amor entre o (a) devoto (a) e a divindade evidencia uma possível identidade e prática de vida *Hare Krishna*, também referenciada no seguinte verso – considerado central na teologia da tradição – deste texto milenar: “Sê consciente de Mim e devoto a Mim, faz oferendas a Mim, reverencia-Me. Virás apenas a Mim. Prometo realmente isso a ti pois Eu te amo.” (BHAGAVAD-GITA; 18.65; RESNICK 2015, p. 282).

Tal vivência estabelece-se em uma relação de ensino-aprendizagem, ou uma relação pedagógica centrada na devoção e no amor, sendo por isso ao mesmo tempo afetiva, sensível e vivencial. Tal pedagogia, na *Gita*, está centrada na relação entre mestre e discípulo, sendo a figura do mestre relacionada não apenas a um professor de conhecimentos intelectuais, mas a um conhecedor da realidade espiritual, tendo obtido tal conhecimento através de vivências, e estando ligado ao elo da sucessão milenar e ancestral de professores e praticantes desta pedagogia espiritual. O mestre aprendeu com seu mestre que aprendeu com o outro mestre, e assim sucessivamente, sendo *Krishna*, na tradição, considerado o mestre original. Na *Gita Krishna* expressa esta relação pedagógica como segue: “Aprende isso mediante submissão, indagação minuciosa e serviço. Os conhecedores ensinarão conhecimento a ti, pois viram a Verdade.” (BHAGAVAD-GITA, 4.34; RESNICK, 2015, p. 226).

Palavras como submissão e serviço, na tradição, estão ligadas à postura ética e consciencial de devoção e entrega do coração do (a) estudante ao aproximar-se da pessoa que ensina sobre a espiritualidade, aqui apresentada como um conhecedor da realidade espiritual (ou Verdade com V maiúsculo). Tal categorização de mestre se faz através de observação das

maiores discussões, e uma análise social e antropológica sobre a categoria de identidade a partir da noção de cultura, que se tornou basilar para os estudos culturais em suas discussões das relações e imbricamentos entre a identidade e a diferença, ver: Hall (2006). Para uma noção de identidade enquanto identificação pessoal, móvel, fluída, insubstancial, não-essencialista, heterogênea, difusa, centrada no estar junto, na diferença e pessoalidade, ver: Maffesoli (1996, p. 299-338).

virtudes desta pessoa conhecedora e ensinante⁶⁰, descritas em várias passagens da *Gita* como uma pessoa humilde, equânime, que possui autoconhecimento e autocontrole, devoção altruísta e solidária; é compassiva e não violenta, firme e estável em seus objetivos espirituais, direciona positivamente a mente e os sentidos em busca da realização do divino, entre outras virtudes (PRABHUPADA, 2001; RESNICK; 2015).

A postura de devoção da pessoa aprendente também pressupõe atitudes, sendo o serviço, ou cooperação, primordial nesta relação de aprendizado. Não uma obediência cega e irrefletida, ou ingênua, mas uma cooperação voluntária e consciente, para que a vivência do sagrado flua entre esta relação de professor-estudante, feita, além disso, com indagações minuciosas, ou seja, é baseada em uma pedagogia de perguntas.

Tal relação com a orientação espiritual do *guru* ou mestre (também chamado de *acarya* – quem ensina pelo exemplo) construída com realizações por parte do estudante, não é apenas uma assimilação mecânica e reprodutora de ensinamentos repetidos sem deliberação, observação e experiências. Em nossa observação, é uma educação que, embora se mostre como rigorosamente atrelada a uma tradição milenar de ensino-aprendizagem, e apresente a palavra instrução em suas relações pedagógicas entre mestre-discípulo, está atrelada ao sentido criativo e dialógico da educação, como vemos na seguinte fala de Resnick:

Portanto, não devemos receber os ensinamentos de nosso *guru* de forma mecânica, mas, antes, como discípulos, devemos ser pensativos e, com nossa própria inteligência, compreender na prática o que ouvimos de nosso *guru*, observando o mundo a nossa volta. (RESNICK, 1982, p. 47)

Sobre a ligação entre a devoção e o conhecimento, dentro da *Gita*, temos passagens que ressaltam que a pessoa devotada é plena de conhecimento, e como este conhecimento não é apenas uma cognição intelectual de fatores materiais, e sim um saber e experiência do divino e do sagrado personificado na figura do orador principal da *Gita*, *Krishna*; vejamos: “Após muitos nascimentos, aquele que tem conhecimento aproxima-se de Mim, ciente de que: “Vasudeva (*Krishna*) é tudo.” – essa alma grandiosa é muito difícil de encontrar.” (BHAGAVAD-GITA, 7.19; RESNICK, 2015, p. 238).

⁶⁰ O *Guru*, ou mestre, que conceituamos aqui como pessoa ensinante, também, em determinadas passagens de textos védicos e interações pessoais com discípulos, se apresenta como um aprendente, em nossa observação, ao se colocar como servo, ou cooperador dos estudantes. Em um trecho de Swami (2016), vemos a seguinte passagem de uma interação pessoal dele com seu mestre Prabhupada: “Um convidado lhe perguntou: ‘o senhor é o guru do mundo?’. Srila Prabhupada baixou a cabeça humildemente e olhou para o chão. ‘Eu sou o servo de todos’, ele disse. ‘Apenas isso.’ (SWAMI, 2016, p. 315).

Sendo assim, possuir conhecimento está atrelado a possuir devoção, ou também vivenciá-la enquanto ética com cultivo de valores humanos como os acima mencionados (humildade, perdão, autoconhecimento), chegando assim a aproximar-se de *Krishna* em uma postura intelectual de que ele é tudo, demonstrando o fator da unicidade relacional com a divindade fortemente observável dentro da tradição. Há, com isso, uma relação entre as dimensões de compreensão e vivência da noção de conhecimento na *Gita*, expressas como no verso abaixo: “Uma alma satisfeita com conhecimento e sabedoria, que se situa no topo com os sentidos subjugados, diz-se estar conectada – um yogi para quem barro, terra, e pedra são iguais.” (BHAGAVAD-GITA, 6.8; RESNICK, 2015, p. 232).

Este conhecimento e sabedoria estão interligados com a devoção, sendo esta, dentro da *Gita*, a forma direta de compreender a divindade; nas palavras de *Krishna*: “No entanto, pela devoção exclusiva, Arjuna, assim é possível conhecer e ver a Mim de verdade, e alcançar-me” (BHAGAVAD-GITA, 11.54; RESNICK, 2015, p. 258). Esta devoção é um elo interno de união, ou conexão – *yoga* – que faz a pessoa estabelecer um vínculo (outra possível tradução para o termo *yoga*) subjetivo e intersubjetivo de conexão amorosa, de pertencimento mútuo com o outro e com o cosmos, sendo tal vínculo realizado através da equanimidade de uma percepção de espiritualidade.

Desta forma, uma pessoa satisfeita com conhecimento e sabedoria, compreensão e vivências espirituais, está vinculada espiritualmente com a divindade e com a vida em geral, vendo com os olhos da equanimidade e pertencimento mútuo diferentes objetos/elementos – barro, pedra ou terra – ou mesmo diferentes seres e espécies de vida. Eis o papel do *yoga*: unir, conectar, vincular, ligar, propiciar a vivência do pertencimento mútuo e da liberdade interior, sob a forma de desapego e equanimidade.

Neste contexto, conhecer e ver (ver também como perceber) a divindade vem pelo *yoga* da devoção. Assim, o *yoga* da devoção, para nossa interpretação, atua como vivência da sabedoria, sendo a compreensão da divindade uma revelação feita através de uma vivência relacional entre a pessoa individual (representada por *Arjuna* na *Gita*) e *Krishna*, a pessoa divina. Sobre a revelação de *Krishna* ao coração da pessoa devotada, temos o seguinte verso da *Gita*: “Àqueles que estão constantemente devotados a Me servir com amor, Eu dou a compreensão pela qual eles podem vir a Mim.” (BHAGAVAD-GITA, 10. 10; PRABHUPADA, 2001, p. 517).

Esta realização, ou *vijñana*, sabedoria experienciada enquanto compreensão devocional, pela qual a pessoa vai a *Krishna*, é dada por ele através do amor. Fundamental

nesta relação é a postura de cooperação (serviço) da pessoa, relacionando, assim, a ética com o amor devocional, na compreensão enquanto revelação, dada pela divindade, por *Krishna*, na vivência da existência sagrada desta divindade em tudo que existe, ou nas palavras acima referidas de Resnick (1982, p. 47) em relação às orientações do mestre espiritual (que são consideradas como as orientações de *Krishna*): “compreender na prática o que ouvimos de nosso *guru*, observando o mundo a nossa volta.”.

A partir das construções teóricas deste capítulo, que embasou a discussão e observação das categorias da sabedoria e da pedagogia consciencial a partir dos princípios axiais da teologia da tradição *Hare Krishna*, elencamos estas duas categorias como centrais e iluminadoras em nosso trabalho de campo. Elas atuarão enquanto categorias de análise de nossa pesquisa, junto com a próxima categoria, que será discutida no capítulo seguinte de nosso trabalho.

4 PRÁXIS PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO POPULAR: CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos:
Há homens (mulheres) que, em comunhão, buscam saber mais.
(FREIRE, 1987, p. 93)

Neste capítulo discutiremos a noção de práxis pedagógica, suas possíveis relações com a educação popular, bem como a própria noção e projeto de educação a partir destas conceituações. Com isso, a categoria práxis pedagógica será outro elemento central tanto na construção teórica quanto na análise de dados de nossa pesquisa.

4.1 Educação e práxis pedagógica: concepções, compreensões, tessituras e imbricamentos

Pensar a educação como dinâmica e dimensão de encontro de saberes e de sujeitos, que expressam espaços de diálogo (e espaços de lutas e debates também), mas que, guardando suas outridades no campo da alteridade, respeito mútuo e apreciação pelo que o outro tem de precioso e diferente, diamantes lapidados na arte do conviver, traz para o horizonte da arte de educar uma base dialógica para trabalhar este conviver como um espaço de humanização e respeito mútuo, mesmo e apesar das marcantes diferenças que possamos ter. Educação construída, tecida, montada e remontada, traçada e dinamizada mesmo e ainda que não seja dentro do espaço escolar, pois educa-se, e se é educado (a) em espaços múltiplos: onde há seres humanos em convívio com disposições às aprendizagens.

A noção de educação tem suas raízes etimológicas latinas nas palavras *educare* e *educere* (DEBESSE; MIALARET, 1974, p. 2-3). Ambas são refletidas enquanto possibilidades de significações de realidades educativas e apreensões das mesmas numa

perspectiva mais transmissora (*educare*), ou sensível e criativa (*educere*). Em uma perspectiva fenomenológica na contribuição do trabalho de Araújo (2008), somos instigados a refletir sobre a linha das costuras presentificadas nas bases e nas diversas partes deste texto e do próprio fenômeno de educar. Da inquietação que estamos trazendo deste fenômeno, a educação – e da tradição *Hare Krishna* que estamos investigando – serem delineados como sabedoria das experiências, das vivências de base espiritual e de alcance formativo.

Educare e *educere* como potências e dimensões do fenômeno educativo. *Educare* remetendo aos significados de “nutrir”, “instruir”, e *educere* significando “conduzir para fora” (PERISSÉ, 2008, p. 138) nos trazem as possibilidades de conduzir de dentro para fora os potenciais humanos. Semear e nutrir a criatividade, mesmo sem excluir o instruir, a nutrição dos paradigmas que ainda portamos historicamente nas sendas do viver e conviver.

Partindo destas bases etimológicas, priorizamos compreender a educação como possibilidade de foco nesta dimensão *educere*, espaço de criatividade, de tirar de dentro, materializar os potenciais, reexistir. Abraçar a expansão de percepções e inovações de práticas, traçar linhas e novas costuras existenciais, integração do que é investigado, perguntado, buscado como conhecimento que ultrapassa a dimensão *educare* da educação, isto é, a instrução de outrem, ou transmissão de saberes, ou na linguagem de Freire: educação bancária (FREIRE, 1987).

Vemos a proposta de educação Freireana como profundamente ética, pois reflete sobre a práxis, a dimensão do que fazemos enquanto educadores (as) e sujeitos políticos; sendo a educação eminentemente prática e política, de construção humanizadora, e realizada no e para o coletivo. Outro ponto fundamental para visualizarmos a centralidade das relações humanizantes trazidas no eixo de construção de saberes da educação popular é a práxis, a relação não dicotômica entre teoria e prática, central nesta base epistêmica da educação popular e da longa tradição oriental forjada nos *Vedas*.

Esta noção, a práxis, traz especificidades centrais na categoria em discussão, a práxis pedagógica. Segundo Adolfo Sánchez-Vázquez (2011), a práxis (do grego: prática) é categoria teórica e noção central da atividade produtiva humana, principalmente a partir dos estudos e discussões marxistas, que categorizam a práxis como “a consciência filosófica da atividade prática humana que transforma o mundo” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2011, p. 154). E essa atividade humana transformadora do mundo também transforma o ser humano, já que as mudanças naturais e sociais também provocam transformações no senso de humanidade.

A práxis, de acordo com este autor, também pode alcançar níveis e dimensões como as práticas humanas da história, política, arte, e vivências sociais e coletivas como um todo. Onde existe ação humana, aí há práxis; sendo esta a “ação real, objetiva, sobre uma realidade – natural ou humana – que existe, independente do sujeito prático” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2011, p. 228).

Mas a práxis, mesmo que não se limite à existência subjetiva humana, também não se limita à dimensão redutora do prático-utilitário, da ação por si mesma, do ativismo sem teoria, da ação que gere “um benefício e vantagem material direta e imediata” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2011, p. 35). Sendo assim, a práxis enquanto prática transformadora, não estando limitada a uma dimensão meramente pragmática, desta ação utilitária “pura e simples”, mecânica, não está separada da teoria, ou reflexão. Por isso “[...] a prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela: a compreensão da *práxis*” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2011, p. 237, grifo de autor).

Notamos assim que a práxis fundamenta as escolhas teóricas, e a partir destas molda as ações práticas. Isso seja de perspectivas políticas, artísticas, ou de atividades sociais específicas, como a educação. Na práxis se perfilam e integram estas formas específicas da ação e produção humana como “o trabalho, a arte, a política, a medicina, a educação, etc; assim como suas manifestações particulares nas atividades dos indivíduos ou grupos humanos, simultaneamente em seus diferentes produtos.” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2011, p. 38).

E dentro desta noção de práxis, na educação, o autor também menciona que, nas transformações sociais que a práxis histórica tensiona e provoca na humanidade, os educadores devem, em sua função social, também transformar a si mesmos. Ele menciona diretamente que “ao transformar a natureza o homem transforma sua própria natureza; em um processo de autotransformação que jamais poderá ter um fim.” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2011, p. 151).

Neste ponto, notamos um paralelo com o inacabamento humano teorizado por Freire (1987; 1996). Neste inacabamento, o ser humano não finda seu aprendizado, a construção de sua humanidade, e da realidade que o circunda. Bem como a transformação de mero objeto na história e na política para sujeito de sua vida e das mesmas, já que a história e a organização e ação sociais são feitas pela humanidade, embora que muitas pessoas sejam apenas objetos dentro destes processos sociais e coletivos.

Enxergamos outro paralelo com a pedagogia Freireana, e sua noção de aprendizado mútuo entre educadores (as) e educandos (as) na perspectiva da educação libertadora (FREIRE, 1987; 1996), já que o autor, continuando sua compreensão e análises sobre a práxis, diz que “as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele; o educador que educa há de ser educado por sua vez.” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2011, p. 152).

Compreendemos que esta relação dialógica entre o ensino e a aprendizagem por parte de educadores (as) e educandos (as), enquanto práxis pressupõe a transformação mútua destes agentes, não apenas o depósito de conteúdos por parte de quem ensina para quem aprende (FREIRE, 1987). Como demonstrado igualmente, quando Freire (1996) expõe este elemento central em sua pedagogia, que é a presença do diálogo no processo de ensino e aprendizagem, na seguinte passagem: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 13).

Sendo assim, a inter-relação, na práxis, entre a teoria e a prática deve se fazer presente, ser notada, vivenciada e experienciada. Sobre esta característica da práxis de unir e relacionar teorias e práticas, o autor prossegue afirmando que

Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso, insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia. A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa, inclusive, englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza apenas a uma atividade apenas material. A práxis se apresenta sob diversas formas específicas, mas todas elas concordam em se tratar da transformação de uma determinada matéria prima e criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados. Todas são formas específicas de uma práxis total cujo resultado ou produto é, em última instância, o próprio homem social. Independentemente do grau em que cada indivíduo, grupo social ou sociedade participe dessa práxis total, ela é a atividade pela qual o homem se produz ou se cria a si mesmo. (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2011, p. 398)

Aqui, notamos a práxis enquanto ação que cria realidades humanas e sociais. Ainda que sejam atividades como a transformação do barro para simbolizar vivências e significados da existência humana através de obras de arte, observamos que elas estão dentro desta práxis exposta pelo autor: a produção da humanidade do ser humano. A impressão de suas imagens e experiências no mundo natural. A manifestação de suas ações coletivas, suas marcas e heranças culturais. A práxis produtiva humana ou artística são manifestações criativas deste mundo humano que a humanidade imprime, forma e transforma na natureza.

E esta relação cultural é unificada e produzida em uma relação direta entre teoria (noções, ideias, conceitos) e prática. Sendo que a prática em suas dimensões concretas, ainda que não sejam simplesmente teorias ou ideias, são orientadas por certa concepção de mundo,

humanidade e sociedade. Daí que não há ação sem teoria que a sustente e a formule. Nem teoria sem possibilidades de mudanças através de sua experiência concreta em dada vida humana ou organização coletiva.

A humanidade está em constante processo de criação e recriação de si mesma. Enquanto coletivo social, a criação de modos de vida e a aprendizagem das heranças culturais da humanidade se fazem e perfazem nos terrenos da prática social da educação. Sendo assim, a relação entre teoria e prática enquanto unidade não contrária – embora com suas peculiaridades – deve ser orientadora das noções das práticas educativas.

Percebemos a partir deste ponto o horizonte da seguinte reflexão freireana: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 1996, p. 61). Esta perspectiva está em paralelo à noção de práxis pedagógica (SOUZA, 2009), no geral, a práxis enquanto educação construída a partir das intencionalidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, em seus espaços educativos escolares e não escolares.

Para libertar, e não oprimir, é necessário sentir, amar. E se abrir para este sentido do sentir só é possível a partir de uma compreensão que una, e não separe, a razão do sentimento e ou intuição (MAFFESOLI, 1998), que veja a beleza integrada na vida. Freire (1996, p. 160) ainda diz: “Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”.

Concordamos com Freire em sua alusão direta à beleza, à alegria, à criatividade, como fermentos do educar (e do educar-se, podemos assim dizer). Vemos tal perspectiva de Freire como estética e ética; estética, pois nos instiga a perceber a realidade do outro, sentir ela com amor, e ensinar (e aprender) com alegria e beleza; ética, dentro de uma forma de conduzir-se baseada na alteridade e sensibilidade, uma empatia temperada pela outridade que permita a cidadania das diferenças.

A construção de uma educação dialógica é pautada por uma dimensão de humanização e alteridade, em que se abre espaço afetivo para a diferença, para o outro ser quem ele é; e trazer sua riqueza para o ato e momento educativo, é mesmo um ato de amor, da construção dialógica de uma relação pautada e atravessada pela apreciação e respeito mútuos; segundo Freire:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa, a causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1987, p.44)

A categoria diálogo nos instiga reflexões que aproximam a possibilidade de perceber as dimensões relacionais da construção do conhecimento. Tal compromisso, de uma educação enquanto vivência social centrada na apreciação do outro, nos faz refletir com mais atenção sobre a possibilidade do diálogo dentro da educação. E deste como um ato de reconhecimento da humanidade do outro, de uma relação construtora e vivente de sabedoria. No que se refere a uma educação dialógica, Freire diz:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos”. Era o diálogo que opúnhamos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição. (FREIRE, 1997, p.107)

Esta fala de Freire é formativa e esclarecedora da percepção dialógica. Nela se percebe o conhecimento em relação com a própria vida, moldado nas relações humanas, na fala e na escuta. O diálogo gera empatia e relações horizontais, pontos importantes em qualquer processo educativo. Esta relação horizontal está fundada na confiança na capacidade humana de sentir, interpretar, ouvir e argumentar. Por isso a prática do diálogo exercita e pressupõe humildade, já que nela não se arroga a noção hierarquizante de superiores e inferiores; ou competitiva de vencedores e vencidos, nas comunicações e interações humanas. Por isso o autor afirma que só com o diálogo há comunicação.

O diálogo é também uma percepção esperançosa, pois abre a confiança para o afeto e amorosidade do outro. Esta confiança é significativa, pois nela está o germe de uma concepção de humanidade fundada na autonomia, na capacidade inerente de criar, interpretar e reinventar relações históricas e modos de viver das pessoas.

E o diálogo também é uma relação crítica, já que as pessoas dialogantes, ao assumirem compromissos mútuos com a reinterpretção de contextos opressores, atuam na criação conjunta de novos mundos sociais e humanos. Assim, quem dialoga assume esta postura crítica perante as possibilidades exploradoras das relações verticalistas, em que as

peessoas se relacionam enquanto superiores e inferiores. Por conseguinte, dialogando as pessoas buscam superar contextos opressores através desta postura crítica perante as injustiças e explorações sociais e humanas.

E o diálogo é prenhe de, e partaja alteridades. Isso devido a sua característica acima afirmada pelo autor, que é a crença nas possibilidades humanas. Ou seja, as pessoas não estão fatalmente determinadas pela história e por suas relações sociais, sendo eterna e estaticamente uma coisa, um produto acabado, pronto. Que não cria nem comunica. E mais: através desta postura de confiança no outro, no diálogo, podemos observar que só chegamos a ser nós mesmos quando o outro chega a experimentar este mesmo encontro consigo.

Por isso o diálogo firma, funda, planta e frutifica alteridades. Com ele aprendemos e cultivamos a noção de que somos porque os outros são. Alteridade: ser outro. Somos porque os outros são. Assim, o diálogo é a potência humana que molda e constrói a humanização.

Esta categoria, enquanto constituinte da prática pedagógica de inspiração Freireana, é evidenciada por Eliete Santiago e José Bastista Neto (2016). Aqui, a autora e o autor nos trazem a perspectiva educativa da ação-reflexão-ação da pedagogia Freireana como centradas e orientadas pela categoria do diálogo, que

É a *pronúncia* do mundo. O seu fundamento é a concepção de homem/mulher, de educação e de conhecimento compreendidos e atuando como sujeitos históricos que têm, na educação, um instrumento de compreensão da realidade sócio-histórico-político-cultural-pedagógica. A matriz do diálogo é formada por um conjunto de princípios que traduzem a relação de objetividade-subjetividade, cuja mediação é feita pelos contextos de vida e saberes praticados dos sujeitos. Parte, portanto, da visão *omnilateral* de homem/mulher e se funda no amor, na humildade, na fé no homem/mulher, na esperança e no pensar crítico. Caracteriza-se como um ato que vai além da fala-escuta. É um processo de fala-escuta, mas perpassado e configurado como pronúncia do mundo-reflexão-ação coletiva. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 130, grifos dos autores)

Estas reflexões nos provocam a pensar sobre a própria noção de prática educativa. Pois a pronúncia do mundo pela palavra dialogada, escrita e dita, perpassa a humanidade dos sujeitos educadores (as) e educandos (as), e sua própria concepção do que é a humanidade, a educação e o conhecimento. Sem o diálogo, essa ação coletiva de escuta e fala construtora de mundos e subjetividades, e crítica das culturas e sociabilidades hegemônicas (silenciadoras), não se faz possível a práxis pedagógica.

Aqui a educação é um instrumento de compreensão da realidade sócio-histórico-político-cultural-pedagógica. E este instrumento é utilizado e tocado por sujeitos conscientes de sua leitura crítica da realidade. Inclusive da releitura de suas realidades através das reflexões sobre suas práticas. Ou seja, a prática provoca reflexões. Sugere novas teorizações.

Reformata as maneiras como compreendemos o ensino, a aprendizagem, e mesmo a sociedade e a humanidade.

Este processo é constitutivo da educação. E realizado nela. Por isso a educação é um processo de permanente formação: criar novas formas de viver, conviver, aprender, interpretar, criar, ensinar, existir. Daí a noção de educação estar aqui caracterizada como um instrumento de compreensão – e, a partir da compreensão desta fala da autora e do autor, de criação – das diversas camadas e dimensões – humanas e sociais – do que chamamos de realidade. Esta educação compreensiva, dialógica, possibilita a pronúncia do mundo, da realidade coletiva, refletida nas e pelas relações humanas. Por isso o diálogo, ainda que um processo de fala e escuta vai além deste, pois é a pronúncia da realidade objetiva aprendida e compreendida através das ações coletivas.

Aqui a noção de prática pedagógica se alarga. Não é apenas a prática formativa, e de ensino de conteúdos dos (as) professores (as) para os (as) estudantes. É igualmente uma categoria de análise e atividade formadora, sendo “a prática pedagógica docente uma de suas traduções.” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 127).

Silva (2018) também nos provoca na discussão desta temática. O autor afirma que, nas pesquisas educacionais, a prática pedagógica geralmente é estudada e significada a partir, tão somente, da prática docente. Assim, esta dimensão aqui estudada, a práxis pedagógica, fica incluída unicamente em práticas docentes nas salas de aula, o que reduz a noção de práxis pedagógica à prática docente.

Souza (2009) também vai ampliar esta noção de práxis pedagógica e traz uma perspectiva mais plural e complexa sobre os sujeitos protagonistas das relações de ensino/aprendizagem na educabilidade humana. Aqui os sujeitos da educação não são apenas os (as) docentes, mas todo o complexo humano presente nas relações educativas, escolares ou não escolares. Vejamos uma síntese de seu entendimento de práxis pedagógica:

Entendo-a como realização de um currículo por meio das relações e ações que se dão entre os sujeitos em suas práticas. Sujeito educador (prática docente). Sujeito educando (prática discente). Sujeito gestor (prática gestora). Esses sujeitos, em suas ações e relações, serão sempre mediados pelos conteúdos pedagógicos ou de conhecimentos (prática gnoseológica e/ou epistemológica). (SOUZA, 2009, p. 60)

Assim, a práxis pedagógica se estende, pois a mesma engloba a práxis e o relacionamento entre diferentes sujeitos protagonistas da educação (aqui especificamente a escolar). Esta práxis pedagógica é, e se dá na realização de certo currículo que media a construção de conteúdos pedagógicos específicos. Seja no ensino e apreensão do significado

do que é conhecimento (prática gnoseológica), ou na construção e validação do que é o conhecimento (prática epistemológica).

A partir desta noção de Souza (2009), entendemos que a práxis pedagógica engloba a relação dos diferentes sujeitos da educação em suas ensinagens e aprendizagens dos conteúdos educativos. Conteúdos esses que também se caracterizam como saberes ensinantes e aprendentes, de acordo com Silva (2011).

Desta forma, aqui temos a ampliação dos sujeitos protagonistas das relações de ensino e aprendizagem, visto que a práxis pedagógica é tanto docente e gestora quanto discente. Estes diferentes sujeitos interagem, negociam, dialogam e tensionam-se mutuamente durante o que fazer pedagógico. E esta práxis não está reduzida a uma noção de educação escolar, já que os objetivos da práxis pedagógica:

Devem ser identificados de acordo com o tipo de educação a ser realizado ou em realização (escolar, sexual, religiosa, doméstica, cívica, do campo, para a saúde, para o desenvolvimento sustentável, entre os vários problemas que servem para adjetivar a educação) na práxis pedagógica. Uma ação inter-relacional e institucional de educadores *versus* educandos *versus* gestores, mediados pelo conhecimento e pela afetividade. Uma ação coletiva institucional de formação humana. (SOUZA, 2009, p. 61)

Essa ação coletiva e institucional de formação humana, a práxis pedagógica, é realizada nos diferentes lugares em que se dão as ensinagens e aprendizagens dos saberes. Seja em um templo religioso, uma comunidade ou organização ecológica, um espaço de saúde como um hospital, etc. Por isso, a educabilidade humana é realizada onde quer que haja processos ensinantes e aprendentes (SILVA, 2011). Assim, os objetivos e finalidades da práxis pedagógica dependerão dos tipos de educação e dos lugares em que ela se dá. E estes não são apenas o espaço e os contextos escolares.

Sendo a práxis pedagógica uma ação inter-relacional, a mesma abarca o relacionamento – inclusive os conflitos – entre os diferentes sujeitos que a protagonizam. Esta relação se dá em âmbito coletivo, proposto e objetivado por determinada instituição – seja esta escolar ou outra – cuja característica notável, a nosso ver, é ter o componente afetivo também presente em sua realização. Afetos e conhecimentos mediados nesta inter-relação de ensinagens e aprendizagens mútuas.

A própria noção de educação evidenciada por Souza é um fenômeno mais amplo que a educação escolar, já que a “educação é toda atividade cultural na qual se dá um processo de ensinagem e aprendizagem, escolarizado ou não escolar (formal ou informal).” (SOUZA, 2009, p. 50). Com isso, a educação é ação cultural em que acontece um processo

ensinante e aprendente. A mesma entrelaça as vivências humanas e mantém, reconstrói, assimila e perpassa as heranças e criações culturais da humanidade. Este entrelaçamento da práxis pedagógica e da educação como formação humana é notado a seguir, já que

Assume-se que a *práxis* pedagógica seja um *tempus* e um *lócus* de realização intencional e organizada da educação. Um *lócus* de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva, organizada com intencionalidades explícitas (finalidades e objetivos) de forma escolar ou não escolar. Um *tempus* de maturação emocional, operativa e intelectual na busca de um *status* social e posição cultural. [...] É a ação coletiva de formação humana do sujeito humano, na perspectiva filosófica por nós assumida, que busca garantir as condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todas as pessoas em todos e quaisquer quadrantes da Terra, inclusive a sua profissionalização como um dos meios que contribuem para nos tornar humanos ou para uma desumanização. E, neste último caso, não a entendemos como educação. (SOUZA, 2009, p. 34-35, grifos do autor)

Por conseguinte, a práxis pedagógica refletida por Souza (2009) alinhava o aporte analítico e teórico da educabilidade enquanto formação humana. Também na relação entre educação e sabedoria. Segundo o autor, a práxis pedagógica também é um tempo e lugar de maturação emocional e intelectual e de realização da educação, feita de forma organizada, coletiva. Com intenções. Isso também evidencia que há um tempo específico para o ensinar e o aprender, que, geralmente, ainda que planejado e sistematizado pela mediação e conteúdos, não é um tempo cronológico.

Ou seja, a prática de medir aprendizagens e ensinagens, nesta perspectiva, só poderia ser caracterizada ou mesmo notada através da construção e experiência da formação humana. Em consequência, o tempo do aprendizado se dá não só pela assimilação dos conteúdos escolares, mas também pela humanização: a sensibilização das pessoas, a pronúncia de suas percepções, a autonomia histórica e política moldada na construção formativa dos sujeitos protagonistas dos processos educativos. Isso mediado e realizado com e pelo diálogo. Em suas concordâncias e discordâncias. Tensões, conflitos, mediações e conexões. Sujeitos esses que sejam os docentes, discentes, gestores ou quaisquer outros.

Outro fator significativo na reflexão do autor é que, se um processo formativo promover desumanização, ele não o caracteriza como educação. Ele diz que a práxis pedagógica e sua característica de formação humana deve buscar garantir as melhorias de condição de vida e crescimento humano das pessoas, inclusive sua profissionalização. Mas também afirma que esta profissionalização é uma das características da humanização, mas não a garante unicamente. Ou seja, se em um processo profissionalizante não houver simultânea humanização, o autor não o caracteriza como educação, ou práxis pedagógica.

Concordamos com o autor, pois notamos exemplos na história a este respeito, já que médicos, engenheiros e outros profissionais trabalharam e contribuíram para ações destrutivas da humanidade em campos de concentração, nos regimes políticos fascistas e ditatoriais. Profissionais institucionalmente formados; muitos deles ativos e experientes em suas áreas de trabalho. Mas de humanidade deformada, pois trataram pessoas como coisas, objetos.

E Souza (2009) também expõe que para a realização da práxis pedagógica faz-se necessária a presença dos conteúdos pedagógicos. Estes sendo de fundamental importância nas relações de ensino e aprendizagem, alocados no contexto e conceituação de pedagogia, nas palavras do autor “não como o curso de pedagogia, mas como elaboração de uma teoria da formação humana do sujeito humano.” (Souza, 2009, p. 40).

Por isso, estes conteúdos são pedagógicos, já que eles contribuem para a formação humana das pessoas. Colaboram com sua humanização, sendo a profissionalização uma de suas dimensões. O autor prossegue sua concepção de pedagogia, afirmando que “a pedagogia é a reflexão sobre os problemas educacionais e os rumos a dar aos processos educativos, do que resulta uma teoria. Pedagogia é, pois, reflexão e teoria da educação.” (SOUZA, 2009, p. 50). Isto posto, realizar esta reflexão sobre os problemas educacionais e repensar os rumos a dar aos processos educativos e suas complexidades é tarefa da pedagogia, enquanto concepção e existência que refletem e teorizam a educação.

Então, as relações de educabilidade se dão com e entre os processos ensinantes e aprendentes a partir e dentro dos conteúdos pedagógicos. E esses não são apenas os conteúdos dos saberes das disciplinas escolares – português, matemática, geografia, história, etc – mas são sistematizados como conteúdos educacionais, conteúdos instrumentais e conteúdos operativos (SOUZA, 2009, p. 86-87). Os conteúdos educacionais

São construídos pela compreensão e explicação das contradições, ambiguidades, conflitividades e possibilidades do contexto histórico cultural em que vivemos e, portanto, de nós próprios, dos outros, das instituições econômicas, políticas, governamentais e não governamentais, bem como das relações com a natureza e entre nós. (SOUZA, 2009, p. 86)

Estes conteúdos permeiam as relações humanas e as compreensões da história, da vida em sociedade, e das relações políticas da humanidade. Bem como as posturas e práticas de vida da humanidade perante a natureza, atualmente causadoras do problema ecológico de proporções mundiais. Aqui vemos que as relações entre as pessoas se refletem nas relações com a natureza. Compreender estes conteúdos e relacionamentos humanos e institucionais, suas contradições e conflitos, duplas faces e dimensões que não têm apenas um lado ou uma

explicação única (ambiguidades), constitui o que o autor denomina de conteúdos educacionais. Conteúdos estes que podem ou não estar nas disciplinas escolares. Na maioria das vezes não estão. Embora os mesmos constituem as concepções e práticas culturais. E as problemáticas humanas, sociais e ambientais que atingem a vida das sociedades, onde a escola está incluída e é impactada.

Pensamos que estes conteúdos educacionais colaboram para a humanização e consciência cidadã no processo educativo, na práxis pedagógica. Sem eles a educação atua apenas para consolidar ideias e práticas formatadas para a construção de pessoas e profissionais sem senso crítico ou sensibilidade humana e social, como é a norma corrente em uma educação reprodutivista e tecnicista. Repetir e decorar conteúdos de disciplinas escolares para passar nas provas, nos testes de proficiência e *rankings* educativos. E assim chegar a concluir séries até terminar o ensino médio muitas vezes sem conseguir criar ou interpretar textos, falar em público, ou relacionar contextos de vida e sociedades às disciplinas escolares, que são depositadas como conteúdos para serem decorados, ano após ano.

Estes conteúdos escolares, para o autor, são os conteúdos instrumentais (SOUZA, 2009, p. 86). Eles compõem o aprendizado curricular do uso oficial das linguagens humanas, sejam estas verbais, matemáticas ou artísticas. Conteúdos estes fundamentais para a compreensão e contextualização dos conteúdos educacionais acima referidos. Sem os conteúdos instrumentais das disciplinas escolares os conteúdos educacionais e seus contextos e nuances históricos, sociais, econômicos, ambientais, etc passam despercebidos. Ou não são adequadamente interpretados ou comunicados.

Logo, notamos a necessidade premente de articular estes dois conteúdos, os educacionais e os instrumentais. Sendo estes últimos inclusive de fundamental importância para a compreensão e explicação dos conteúdos sociais e humanos abordados e tratados na perspectiva compreensiva dos conteúdos educacionais; como lê-los sem estar alfabetizado (a)?; e sem estar letrado (a), como interpretar textos e contextos?; impossível.

Em vista disso, para compreender o funcionamento de uma problemática humana ou social, faz-se necessária a percepção e construção conjunta destes conteúdos, já que os mesmos não se encontram separados ou compartimentalizados, como quer o ensino e a pedagogia tecnicista. A história, mesmo como disciplina escolar e conteúdo pedagógico instrumental, também não deixa de ser uma problemática humana, construtora do agora, e referendada nas heranças culturais do passado. Isso posto nas relações sociais e humanas e da humanidade com a natureza; sendo por isso também um conteúdo pedagógico educacional. O

mesmo com o português: simultaneamente uma das formas de comunicação dentro das culturas humanas e um conteúdo de ensino escolar; um dentro do outro.

Nesta esfera reflexiva, estes conteúdos são interativos. Se retroalimentam. Estão dinamicamente relacionados. Isso na leitura de palavras enquanto contextos e significados de vida, mundo. A partir do ensino e aprendizagem dialógicos compreendemos que, ao contextualizar os conteúdos instrumentais (disciplinas de saberes escolares) dentro das problemáticas e reflexões dos conteúdos educacionais (questões sociais, ambientais, culturais) abrem-se outras possibilidades educativas, já que ambos não estão separados.

Os conteúdos instrumentais vêm e estão dentro dos conteúdos educacionais, pois são gestados e construídos na história e cultura humanas. Por isso acabam sendo partícipes de uma noção de ser humano e realidade nítida, a partir de uma compreensão e pronúncia de mundo, de vida, autônoma e consciente de si como sujeito social. Isso se realiza, é formado na e a partir da educação, em suas pedagogias. Aqui especificamente na práxis pedagógica humanizante. Na formação humana.

Outros conteúdos pedagógicos expostos por Souza (2009) para a realização da práxis pedagógica são os conteúdos operativos. Estes são os projetos de intervenção social, no âmbito educativo. Bem como os projetos de organização política e pedagógica da escola, como os PPP's (Projetos Político-Pedagógicos), em que as propostas, conteúdos e práticas de ensino são formuladas e planejadas. Também são propostas para os problemas identificados nos conteúdos educativos e documentados nas disciplinas escolares (os conteúdos instrumentais). Estes projetos e propostas são fundamentais para a articulação entre a escola e a sociedade. Na relação direta com as complexidades de vida das famílias e comunidades envolvidas diretamente com a escola e seus entornos. Consiste também na elaboração de planos interventivos para a resolução destas problemáticas, ou para o enfrentamento de suas conflitividades e especificidades contextuais.

Assim, na articulação dos conteúdos pedagógicos acima referidos, a práxis pedagógica se concretiza, contribuindo para a democratização fundamental da própria cultura, da sociedade e com o enriquecimento cultural de seus diferentes sujeitos, especialmente, os sujeitos populares. Para que as mulheres e homens do mundo possam

AVANÇAR NA COMPREENSÃO DE QUE A VIDA PODE SER DE OUTRA FORMA, e também a práxis pedagógica. Adquirir meios para organizar-se a fim de lhes garantir as mudanças necessárias para tornar a existência humana mais agradável e viver sua beleza. Enfim, para tornar-nos capazes de fazer o mundo mais bonito! (SOUZA, 2009, p. 90, destaques do autor)

Nesta compreensão, a práxis pedagógica e a humanização do ser humano são projetos a ser construídos. E dependerão, para o crescimento desta construção, das opções e concepções de vida que possamos ter e assumir. É neste sentido que estes processos e conteúdos pedagógicos devem contribuir para a humanização do ser humano, para o consequente refletir e intervir na superação dos limites culturais das pessoas. Ou seja, colaborar para a expansão de sua formação cultural e social. Sendo a educação atividade cultural e para o desenvolvimento da cultura, deve articular, em suas dinâmicas de práxis pedagógica, os universos das culturas científica, popular e de massa. Para com isso atingir mudanças perceptivas sobre o ser humano e a vida.

Por conseguinte, a educação deve tornar a vida das pessoas mais agradável, seja por sua ampliação e diversificação cultural. Ou pela profissionalização e melhorias de condições econômicas e sociais que a educação – seja na escolarização ou no enriquecimento cultural – promove para as populações, especialmente as das classes populares. Logo, a práxis pedagógica, humanizante, contribui para a percepção e construção de novas realidades, novos mundos.

A partir disso, podemos observar a necessidade de delinear a finalidade da práxis pedagógica em relação às suas interfaces e seus *lócus*, em nosso caso e objeto de pesquisa, centrado na tradição *Hare Krishna* e sua comunidade *Ecovila Vraja Dhama*.

Deste objeto como uma tradução (inteligibilidade/compreensão, diálogo entre saberes teológicos e pedagógicos) pedagógica de princípios teológicos/espirituais para uma realidade comunitária em que possa existir relacionamentos humanos de ensino/aprendizagem. Relacionamentos focados na humanização e alargamento de horizontes de vida. Sobre esta práxis humanizante e dialógica o autor nos diz que:

A finalidade de quaisquer práxis pedagógicas, inclusive das Instituições de Educação Superior, é a CONSTRUÇÃO DA HUMANIDADE DO SER HUMANO; ou seja, ajudar a formar SUBJETIVIDADES dialogantes, críticas, expansivas, capazes de contribuir com a conformação de outras relações sociais. [...] Práxis pedagógica que tanto pode ser realizada nas escolas como nas casas, nas ruas, nas fábricas, nos sítios, nos movimentos sociais e políticos. (SOUZA, 2009, p. 81, destaques do autor)

Expressamos nossa concordância com o autor. Ele aqui nos diz que a finalidade da práxis pedagógica é a humanização do ser humano. E ele expressa as características desta humanização: formação de subjetividades críticas, dialogantes, expansivas, e que contribuam socialmente para formar, e replicar socialmente, outras subjetividades assim caracterizadas.

Sendo assim, para a realização da práxis pedagógica faz-se necessária a postura e prática do diálogo.

Observamos que a sensibilidade humana, a característica perceptiva de uma noção do humano como ser pensante e sensível, é notória aqui. Interpretamos nesta fala do autor que, neste processo de humanização do humano construído na práxis pedagógica, as pessoas formam-se mutuamente através do e no diálogo.

Assim, neste processo formativo podem expandir seu campo de ação social. Uma nova e sensível prática dialógica de interação com a humanidade, a natureza, e com outros seres. Isso nas feitura cotidianas no chão do viver e conviver, que exigem posturas críticas perante a realidade. Atividade esperançosa no humano e na vida. Não esperar fatalisticamente. Ou viver sem pronunciar a humanidade latente construída e reconstruída nas sendas do viver e conviver. Principal e diretamente nas relações sociais e públicas, nos espaços coletivos/políticos, que são, eles mesmos, também formadores de nossas subjetividades. Das formas como vemos o mundo e o significamos, ou seja, que produzimos cultura. E dos formatos que advém destas interpretações culturais que moldam a vida e nossa humanidade. E, também, as emoções/afetos e racionalizações que nos levam a desumanizar a nós mesmos (as) e os outros (as).

Por isso a práxis pedagógica é ação coletiva. E forma relações de ensinagens e aprendizagens em vários lugares possíveis, como sítios, movimentos sociais; casas, bairros, ruas. Em espaços urbanos e rurais. Institucionais e domésticos. Nas intimidades dos lares e nas expansividades dos espaços públicos. Isso através de uma educação dialógica. Sobre a especificidade e aplicação pedagógica do diálogo, Freire nos diz que:

O diálogo não existe num vácuo político. Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que se quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos. Não obstante, uma situação dialógica implica a *ausência* do autoritarismo. O diálogo significa a tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua *sendo*, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina. E tem mais: uma situação dialógica não quer dizer que todos os que nela estejam envolvidos têm de falar! O diálogo não tem como meta ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer! (FREIRE; SHOR, 2008, p. 127)

Estamos compreendendo nesta discussão que o diálogo é força relacional, e criativa, da própria ação/reflexão pedagógica. É uma dimensão central no pensamento de Freire, e pode ser tecido como práxis pedagógica. Percebemos o diálogo como categoria

diretamente relacionada à sabedoria em sua perspectiva relacional, também expressa e tecida nas compreensões de vida relacionais e vivenciais forjadas na sabedoria védica da tradição *Hare Krishna*, nosso objeto de estudo e pesquisa.

Concordamos com tal reflexão Freireana acima referida, pois percebemos como as bases epistêmicas da educação popular abrem as portas, e constroem pontes, para vermos nos espaços escolares e não escolares de educação imagens de realidades mais próximas à vida mesma. Imagens e situações dialógicas que não excluam a tensão entre as posições de ensino e os processos de aprendizagem – entre autoridade e liberdade – e que, desta tensão, flua a autocompreensão gerada da autodisciplina da própria vivência do conhecimento. Seja por parte do (a) educando (a) ou por parte do (a) educador (a), nas dinâmicas relacionais que ambos experienciam no que fazer educativo.

Dinâmicas que se fazem presentes em uma relação humana pautada pelo cotidiano das pessoas, em uma troca afetiva entre sujeitos que se mostram como são e buscam também um protagonismo político. Abrindo espaço para sua vida como sujeito, não apenas objeto sócio cultural, mas alguém com autonomia nesta revelação de sua pessoalidade que abre o horizonte onde este oprimido, ou silenciado, mostra sua face cultural e humana, em práticas de resistência aos modelos hegemônicos de vida.

Como vimos no capítulo anterior, a sabedoria tem como uma das características perceptíveis também o acento comunitário e de pertencimento na ancestralidade. Tal noção nos remete ao papel direto desta dimensão ancestral com a educação enquanto preservação e criação de comportamentos e vivências comunitárias e sociais. Pode haver redes e estruturas sociais de transferência e trocas de saberes de uma geração a outra, em que ainda não foi sequer criado algum modelo de ensino formal. Por exemplo, na aldeia os anciãos (ãs) ensinam às crianças o saber da tribo:

Ali, a sabedoria acumulada do grupo social não “dá aulas” e os alunos, que são todos os que aprendem, “não aprendem na escola”. Tudo que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e aprende. (BRANDÃO, 2007, p. 6)

Assim, observamos que o (a) jovem, ao ver a ação dos mais velhos (as), entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto atitudinal. Durante a vida e nas comunidades, diálogos e experiências que acontecem em nossa caminhada, existem diversas situações de aprendizagem. Vemos, a partir desta referência de educação popular e não escolar exposta por Brandão (2007), como a sabedoria aqui está entrelaçada à educação,

sendo a vivência de aprendizados com o corpo e a consciência, não apenas com o intelecto (racionalidade instrumental), como usualmente trabalhamos os saberes e as próprias noções de ensinar, aprender e conhecer.

Isto acontece em momentos que as pessoas trocam aprendizados, símbolos, bens materiais, serviços e significados nas relações cotidianas. Na relação da troca de saberes existe uma dimensão, também dialógica, abraçada pelas negociações culturais e simbólicas entre diferentes, que se fazem e perfazem unos e humanos dentro de uma abrangência experiencial de contatos de ensino-aprendizagem, pois “onde quer que sujeitos sociais troquem bens e serviços, há também trocas de símbolos através dos quais entre si eles se ensinam-e-aprendem.” (BRANDÃO, 1983, p.97). Dinâmicas que ocorrem em vários espaços do conviver.

4.2 Educação popular: um pouco da história e significados semânticos

A educação popular foi e é tema de discussões e pesquisas específicas no campo da educação. A mesma alcança e investiga fenômenos sociais e pedagógicos mesmo fora da educação escolar. Esta, inclusive, é vista e tratada na maioria das abordagens e pesquisas como a única forma de educação, chegando inclusive a um risco, dentro de uma percepção hegemônica, de “reduzir a educação à escolarização” (SOUZA, 2009, p. 34). Concordamos com o autor, este risco – e abordagem – é frequente. Ainda assim, há alguns pontos para alinhar nesta relação entre educação popular, educação escolar e não escolar.

Brandão (1984), em estudo sobre a educação popular, faz uma análise historiográfica e sociológica desta questão no Brasil no período da primeira República, ainda em idos de 1908. Neste período, segundo o autor, a percentagem de analfabetos no Brasil era de 85,2% da população total. Dado que mostra as consequências do modelo social monarquista e escravocrata que predominou no País por séculos durante a colonização. Nesta época, a partir dos ímpetus republicanos para a democratização da escolarização, em levar os saberes escolares para a maior parte da população, houve um início de trabalho em propiciar o acesso à escola em nome de uma luta contra o analfabetismo, provocado por transformações em parte das estruturas políticas e sociais, e em parte dos modelos econômicos e de trabalho na época. O autor nos informa que:

Uma estatística publicada pelos EUA no período desenhava para o Brasil um índice de 85,2% de analfabetos, uma das proporções mais altas entre os inúmeros países estudados. Apenas após a Primeira Guerra Mundial, a partir de 1920, é que acontece entre nós o que se poderia chamar de uma ampla luta em favor de uma primeira educação popular. O deslocamento do capital da agricultura para a indústria, da varanda das grandes fazendas para as janelas dos edifícios pioneiros; o surgimento de um empresariado progressista, se comparado com os senhores do café e da cana; a organização de grupos e partidos políticos de tendências liberais colocaram a questão da democratização da educação e da construção, através também de seus efeitos, de uma sociedade democrática, entre os principais temas do período. Uma “luta pela educação” é então dirigida ao “combate ao analfabetismo” e à expansão imediata da rede escolar — centralizada agora pelo governo republicano federal — a todos, em todos os lugares. (BRANDÃO, 1984, p. 61)

Esta extensão da educação a todos, inspirada em ideais republicanos, visava gerar igualdade social em um contexto de duras e constantes desigualdades nos campos das oportunidades de vida, trabalho, e, mesmo de acesso à cultura. A democratização da educação era, à época, uma urgência a resolver. Um dado como o acima exposto, da porcentagem gritante de pessoas analfabetas no Brasil mostra como a educação escolar era oportunizada a pouquíssimos setores da população. Dado que apresenta a face classista, injusta e desigual da sociedade brasileira. Ainda assim, através das pressões sociais dos setores republicanos na época, houve tentativas de reverter este quadro. Brandão destaca que:

Uma “luta pela educação” é então dirigida ao “combate ao analfabetismo” e à expansão imediata da rede escolar — centralizada agora pelo governo republicano federal — a todos, em todos os lugares. É comum educadores e estudiosos do assunto hoje em dia chamarem o que aconteceu entre os anos 20 e 40 de “entusiasmos pela educação”. Por uma crença que mesclava, entre nós, ideias liberais francesas com realizações sociais norte-americanas, e tinham as suas bases em dois princípios que se completavam. O primeiro: a educação escolar era não só um direito de todos os cidadãos, mas o meio mais imediato, justo e realizável de construção das bases de uma sociedade democrática. O segundo: modificações fundamentais nas formas e na qualidade da participação de inúmeros brasileiros, tanto na cultura quanto na vida econômica e política do país, eram uma condição fundamental para a melhoria dos indicadores de nossa situação de atraso e pobreza; a educação estendida a todos através de uma mesma escola: pública, laica e gratuita é um instrumento indispensável em tudo isto. (BRANDÃO, 1984, p. 61)

Com isso, os ideais republicanos buscaram uma educação igual para todos como base para uma sociedade democrática. Ainda assim, observando a sociedade atual e o problema do analfabetismo funcional, algumas questões nos provocam: houve tal democratização social através do acesso à educação escolar por parte das camadas mais populares da sociedade?. As pessoas menos favorecidas socialmente obtiveram acesso aos bens culturais das classes mais favorecidas apenas aprendendo a ler?. Que leitura foi essa?. leitura de palavras, codificação de letras e sílabas, ou leitura de contextos sociais?. e ambas as leituras devem estar separadas?. focando a educação e o ensino da leitura das palavras e da vida apenas na dimensão técnico-profissional?.

São questões abrangentes, mas que nos mostram possibilidades de perceber as desigualdades sociais presentes na época, e que persistem ainda hoje. Já que, ainda que a taxa de analfabetismo do Brasil tenha saído dos gritantes 85,2%, a taxa de analfabetismo funcional – de uma pessoa que sabe ler codificando sílabas e palavras, mas não compreende a mensagem global de um texto, nem consegue fazer inferências e interconexões do mesmo com outros textos e contextos – é significativa das desigualdades sociais e educativas na população brasileira. O Inaf (Indicador de analfabetismo funcional)⁶¹ aponta que, em 2018, 03 em cada 10 brasileiros eram analfabetos funcionais. Ou seja, são pessoas que, mesmo sabendo ler e decodificar palavras (grafemas e fonemas), não sabem interpretar um texto, e, com isso, não fazem as análises e inferências necessárias para poder escrever. Assim, também não leem contextos sociais. Sendo, com isso, prejudicadas no processo de observação e transformação de seus contextos de vida. Percebemos que tal problemática tem raízes no que Brandão analisa e expõe. O autor prossegue apresentando como o combate ao analfabetismo não gerou os resultados esperados pelos republicanos brasileiros:

A partir da “luta pela escola pública” e das primeiras iniciativas de “combate ao analfabetismo”, muitas conquistas foram obtidas. Mas o ideal de uma educação popular liberal foi um projeto nunca plenamente realizado no Brasil. Quase 70 anos depois, o nosso índice de analfabetismo é ainda grande, sobretudo nas áreas rurais e nas regiões menos atingidas por surtos de industrialização. Mesmo em graus elementares, a escola pública é deficiente e deixa ainda à margem de uma educação escolar adequada um número muito grande e persistente de crianças e adolescentes pobres. (BRANDÃO, 1984, p. 62)

Assim, o acesso aos saberes escolares não garante que o analfabetismo diminua, nem que o analfabetismo funcional, a outra parte do problema, seja cessado socialmente. Tais análises de Brandão continuam atuais quando vemos que, em 1983 (ano do estudo do autor), o analfabetismo prosseguia em áreas rurais não atingidas pelos surtos de industrialização no Brasil, fato social diretamente relacionado com acesso e posterior permanência das classes populares na escola.

Em uma possível relação nesta problemática do elitismo escolar e da falta de acesso das classes populares seja à própria escola, ou aos seus saberes de forma mais inclusiva e significativa, percebemos que, no atual no debate sobre alfabetização X letramento, falas apontadoras de que compreender um texto, ou a suposta ênfase neste procedimento (o letramento) é um vilão na erradicação do analfabetismo funcional são, na

⁶¹ Este é um relatório de pesquisa feito pela ONG Ação Educativa em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, que vêm desenvolvendo este estudo para medir e analisar os índices de analfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. Fonte: <https://ipm.org.br/relatorios>. Acesso: 15/12/2019.

realidade, uma tentativa explícita de focar apenas na dimensão metodológica deste problema. E, ainda assim, dando foco através de um debate de cunho bélico entre tendências metodológicas, uma guerra dualista entre um tipo de método, o fônico, e a abordagem do letramento, sem perceber que alfabetizar requer mais amplitude – inclusive metodológica – que meramente buscar uma única forma de aplicar esta prática educativa.

Se as pessoas não conseguem ler, meramente, decodificando letras entre si, ou se as classes populares, desde o início do século XX até atualmente entram, mas muitas vezes não permanecem na escola, como a problemática de não ler, ou de ler e não interpretar é apenas uma questão de aplicar um método em detrimento de outro?. Tal questão é muito mais social e cultural, e, também, política.

Segundo dados do IBGE⁶², em 2016, cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais idade (51% da população adulta) tinham, no máximo, o ensino fundamental completo. Grande parte da população entra e sai da escola sem concluir todas as fases da escolarização, seja por motivos econômicos, ou pelo acesso a uma escola ainda elitista e excludente. Já em relação ao ensino superior, apenas 15,3% da população tinha concluído o mesmo. Entre a população de pretos e pardos o número é ainda menor de concluintes do ensino superior: 8,8%. Ou seja, esses números nos mostram que a luta por uma escola pública de qualidade e por um acesso mais significativo culturalmente na leitura e na escrita para as classes populares ainda é um tema inquietante. E uma problemática presente. Fazem-se necessárias mudanças e observações mais ampliadas das noções de leitura e educação. E, para isso, pensar as articulações entre teoria e prática, entre saberes escolares e cultura (s) do (s) povo (s).

Nesta tessitura, notamos que a educação popular, ainda que tenha relevância na inclusão das classes populares na educação escolar, possui outras dimensões que valorizam e contribuem inclusive para esta problemática da escolarização das classes populares. Compreendemos que a educação popular é mais que um método e perspectiva de educação focado na presença, valorização e inclusão na escola dos saberes das classes menos favorecidas financeira e socialmente em nosso País. A educação popular também é uma perspectiva teórica e forma de intervenção educativa, seja escolar ou não escolar. Ou seja,

⁶² Encontrados no site da Agência de Notícias do IBGE. Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-no-maximo-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso: 17/12/2019.

além do conceito de educação popular, vigente e construído desde a década de 1920, como extensão da escolarização para as crianças e adultos das classes e sujeitos denominados populares a educação popular também é teoria e forma de intervenção educativa, tanto escolar quanto não escolar, que pode colaborar tanto para a inserção escolar das classes populares quanto para a mudança e contextualização social de suas compreensões e vivências de mundo, vida, ser humano e sociedade.

Ou seja, ampliar e contextualizar mudanças sociais concretas através da educação para as vidas de sujeitos das classes populares como camponeses, operários, assalariados rurais, posseiros, populações empobrecidas dos meios rurais e urbanos, entre outros (SOUZA, 2009). Além e junto disso, podemos delinear ampliações da concepção de educação popular. Já que ela é central na práxis pedagógica. Na construção da formação humana, segundo Souza (2009), a educação popular, ao tratar temas e expor sujeitos geralmente ignorados nos contextos sociais e nas pesquisas científicas, especialmente na educação, constitui uma teoria e reflexão da educação, já que

Em alguns momentos, foi a educação popular identificada com dinâmicas participativas. Noutras, como uma camuflagem para atuação política de esquerdistas, especialmente marxistas. [...] Muitos pesquisadores, praticantes de instituições entendem-na, hoje, como uma teoria geral da educação ou uma pedagogia. Serve de fundamento a atividades educativas, inclusive escolares, realizadas com as classes subalternizadas da sociedade latino-americana. Mas, também, em atividades escolares universitárias, nos movimentos sociais, políticos e atuação cultural. E, finalmente, se passa a entendê-la como uma das versões da teoria crítica da educação. (SOUZA, 2009, p. 121)

Diversos entendimentos e possibilidades de atuação da educação popular são dimensionados aqui. Desde sua compreensão como âmbito educativo de esquerdistas e marxistas, atualmente inclusive muito acusada e usada nas polêmicas da educação como doutrinação – feitas por grupos políticos reacionários no Brasil – até sua concepção como práticas de ensinagens e aprendizagens participativas. E sua concepção como pedagogia ou teoria geral da educação. Com possibilidades de atuação em contextos populares, escolares, universitários e não escolares. Também como uma das versões da teoria crítica da educação.

Temos afinidade com a compreensão da educação popular que desenvolve a práxis pedagógica buscando colaborar com a formação de sujeitos autônomos, críticos e compreensivos das realidades sociais; ajudando a superar as exclusões nas culturas e colaborando com a cidadania das diferenças. Desta forma, possibilita a ação e reflexão sobre as contextualizações necessárias à educação dos povos; e sua assimilação e vivência da diversidade cultural e epistemológica do mundo. Em sendo assim, a educação popular

colabora no debate e diálogo presente nos processos educativos, sua “questão nodal” (SOUZA, 2009, p. 123), que é seu compromisso com um modelo societal e de convivência humana.

Ou seja, a quais modelos e tipos de convivência humana, e mesmo de concepção de ser humano e sociedade têm nos conduzido os processos educativos vividos na escola e na sociedade?. Essa é uma questão que enreda as dinâmicas sociais e debates de narrativas e sentidos de vida e educações presentes nas escolas e sociedades. Neste cenário, a educação popular pode alcançar rebatimentos sociais contributivos para as problemáticas da vida e das relações sociais aprendentes e ensinantes.

Já que a educação popular funda-se na concepção de realidade social e de seres humanos que constituem os processos educativos, nesses buscam-se a autonomia e protagonismo social destes sujeitos. A discussão e construção da educação nesta perspectiva se dá ancorada nos corpos e contextos econômicos e culturais, nas realidades concretas dos sujeitos.

Trata-se de criar o “desenvolvimento das competências da compreensão, da interpretação, explicação e intervenção das/nas realidades pelas quais educadores e educandos, além de estarem nelas inseridos, são responsáveis e seus produtos/produtores.” (SOUZA, 2009, p. 124). Isto posto, a educação popular atua na conscientização do protagonismo social e cultural dos (as) educadores (as) e educandos (as), evidenciando sua responsabilidade como produtores de realidades. E, também, de atuarem complexamente como produtos ou consequências subjetivas e objetivas de seus contextos sociais.

Com esta compreensão, destacamos a importância da educação popular em seus campos de atuação nos movimentos sociais ou em outros espaços não escolares para colaborar com a construção da cidadania das diferenças e da democracia, na inclusão e no protagonismo de grupos sociais que sofreram diferentes processos de subalternização e exclusão social e política. Nesta esfera, a educação popular

Emerge, portanto, como a grande teoria orientadora e possível garantia de processos de educação escolar e não escolar. Afirma-se como uma Pedagogia e realiza-se por meio de atividades culturais para a humanização dos seres humanos como processos de ressocialização (reconhecimento e reinvenção) que podem ser vividos na educação escolar e na educação não escolar. [...] A Educação Popular, atualmente, portanto constitui uma teoria da formação humana do sujeito humano, comprometida, sobretudo, com a emancipação das maiorias oprimidas, exploradas, subordinadas, desiludidas de nossos continentes. Reafirma-se essa Pedagogia como fundamento de uma educação libertadora ou para a emancipação humana, contribuindo, inclusive, com a reinvenção da teoria da emancipação humana e reconhecimento das ciências sociais/humanas. (SOUZA, 2009, p. 132)

A partir desta reflexão do autor, entendemos que a educação popular atua como uma teoria e pedagogia da formação humana. Pois ela provoca ações e reflexões sobre os processos de educação e escolarização fazendo questionamentos e sugerindo compreensões críticas e contextualizadas das realidades e tramas econômicas e sociais das populações. Nesta direção, a educação popular passa a evidenciar as relações desiguais de saber e poder nas culturas e a concepção de humanidade e sociedade presente nestas relações que podem vir a desumanizar e subalternizar povos e culturas ao redor do mundo.

Assim, a educação popular atua na mudança de compreensão da própria educação e das ciências sociais; sendo estas engajadas e responsáveis pela autonomia e emancipação das pessoas de contextos violentos, opressores, desumanos, seja pela profissionalização dos (as) educandos (as), ou pela compreensão nova de mundo que eles (as) venham a ter em sua humanização.

Sendo assim, a educação popular é constituída “como um problema axiológico [...] Trata-se de um problema antropológico e pedagógico.” (SOUZA, 20019, p. 133). Ou seja, na formação humana comprometida com a emancipação das pessoas, a educação popular movimenta, questiona e reformula concepções de humanidade, por isso ela ergue questões antropológicas. Daí ela vir a questionar e provocar práticas e compreensões que deslocam os fatalismos das pessoas para uma observação, compreensão crítica e intervenções em suas realidades. Chegando a provocar percepções de que não há humanização das populações empobrecidas e subalternizadas em contextos de vida acoplados à exploração econômica e às hierarquizações socioculturais.

Por isso a educação popular é, simultaneamente, um problema axiológico. Ela lida com as estruturas e concepções de ser humano, mundo, sociedade, culturas. Desloca olhares e sensibilidades, e responde a opções éticas, ao que se escolhe fazer, acreditar, ser. Questiona tensões entre o que se diz e o que se faz. Entre teorias e práticas. Busca desatar os nós que prendem os sujeitos em suas algemas sociais e existenciais em que se consideram estrutural e imutavelmente constituídos e determinados. Seja por nascimento, por determinação cultural, herança familiar, ou até metafisicamente pela vontade de Deus.

A educação popular vai movimentar e questionar de forma axial – estrutural – as opções e valores concretamente atuantes nas vidas e corpos dos sujeitos. Provocando a conscientização de sua humanidade dentro da história, do mundo. Ao mesmo tempo que problematiza possibilidades e conflitividades estruturais, sejam estas humanas ou sociais. Mudanças econômicas, políticas, e as tensões daí resultantes nas relações entre a economia, o

exercício do poder, as hierarquizações sociais e as que promovem as diferentes instituições. Bem como as tensões e conexões presentes em tais escolhas e processos educativos; nas relações interpessoais, na construção de nossas emoções e processos de percepções e concepções de mundo; de nossas identidades e identificações pessoais e coletivas.

Nas problemáticas pedagógicas e nas interações humanas que envolvem os processos aprendentes e ensinantes, a educação popular move diferentes sujeitos em busca da construção da humanização do ser humano. Esta feita através da vivência da autonomia, emancipação e liberdade crítica-compreensiva sobre si e a realidade. Isso envolto em práticas culturais: de formas de vida e concepções de mundo e humanidade, movimentando-se nas experiências de ensino e aprendizagem. No fazer pedagógico das relações entre seus sujeitos protagonistas de ensinagens e aprendizagens, sejam estes sujeitos docentes, discentes, gestores (as), animadores (as) culturais, ou quaisquer outros que colaboram na produção de novos sentidos para a vida.

Nesse sentido, da ampliação dos alcances de suas problemáticas, sejam estas humanas ou sociais, a educação popular intenciona articular em sua práxis pedagógica, junto à categoria classe popular ou classe social, outras categorias e temas que estão a ela associados. Isso nas vigências e complexidades de suas possibilidades de aplicação educacional e investigação científica. Calado (1995), em estudo sobre a reproblemática dos conceitos de educação popular, vai nos ajudar nesta discussão. O autor vai afirmar o seguinte sobre esta articulação de categorias de estudos e aplicações da educação popular:

Referimo-nos a conceitos tais como: “gênero”, “etnia”, “religião”, “subjetividade”, “ética”, “nação/região/espacialidade”, “idade”, “ecologia”, “cotidiano”... E não propomos tal empreendimento de articulação por força de algum modismo, nem mesmo por motivação tática. Tampouco se trata de algo que brota da cabeça de um iluminado ou visionário. [...] entendemos que a cada dia faz menos sentido lidar com a categoria “classe popular” descolada daquelas categorias, ou pelo menos de algumas delas. (CALADO, 1995, p. 141-142, grifos do autor)

Deste modo, as categorias acima indicadas estão inter-relacionadas com a categoria classe social, ou classe popular. Em um estudo como o nosso, por exemplo, em que investigamos uma tradição religiosa (*Hare Krishna*) e suas traduções pedagógicas é importante considerar as especificidades da categoria religião em suas relações dentro e a partir da categoria classe social, na educação popular.

Em outros estudos, em que se abordem questões de gênero e de classe imbricadas, é fundamental esta abordagem apontada por Calado (1995), em que notamos a perspectiva complexa nas problemáticas e temas estudados na educação popular. A relação com o meio

ambiente, por exemplo, é central, ao estudarmos contextos rurais dentro de problemáticas como a degradação do meio ambiente, isso posto dentro da categoria ecologia. E tudo isso está incluso, faz parte do contexto social da formação dos sujeitos, da práxis pedagógica.

Por conseguinte, é a partir da educação popular, enquanto prática de leituras de vida e de contextos sociais que podemos ter percepções mais amplas e inclusivas de escola, leitura, pessoas e educação. Freire (1993) expõe uma noção de leitura muitas vezes incompreendida, ou por outras, deturpada em favor de interesses ideológicos e políticos específicos. Esta noção, em que a pessoa lê já antes de ser alfabetizada não exclui a alfabetização, apenas a contextualiza no cotidiano social, político e humano do (a) alfabetizando (a). A passagem que referencia esta concepção, por vezes polêmica e ou incompreendida, é a seguinte:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1993, p. 5)

Assim, na perspectiva freireana de leitura, o contexto do texto (a prática do letramento) está unido à leitura da palavra, ou seja, ambas as dimensões devem se construir juntas, não em dicotomia. Sendo assim, alfabetizar é unir a leitura da palavra à leitura de mundo que a pessoa já traz, construída em suas histórias de vida.

No contexto da alfabetização de adultos isso é mais presente, mas, com crianças tal prática também pode ser observada e vivenciada. Notamos que linguagem e a realidade, nas palavras do autor, se prendem dinamicamente. Por isso, os saberes escolares estando ancorados na cultura e realidade dos sujeitos podem ser instrumentos de leitura não apenas de palavras, decodificações textuais, mas de leituras de mundo, de vida. Sobre esta complexa e dialógica relação entre leitura da palavra e leitura do mundo, o autor prossegue dizendo:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 1993, p. 11)

Concordamos com Freire nesta reflexão sobre a dialógica da leitura e da palavra interseccionadas, da leitura como o encontro com a “palavramundo” (FREIRE, 1993, p. 4). Percebemos que a leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo, a possibilidade de construir uma leitura crítica. Aqui, mundo e palavra se inserem em um movimento de oposições, contradições e complementaridades. A própria palavra flui do mundo. Para além as dicotomias entre leitura e escrita, e teoria e prática feitas em uma educação e pedagogia de concepções mecânicas, reprodutivistas e miméticas, aqui somos convidados (as) a refletir sobre a leitura da vida mesma. Como as palavras e as coisas, a realidade e as palavras estão entrelaçadas.

Ou seja, a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma forma de escrever e reescrever o mundo, ou seja, de significar e ressignificar a realidade através da palavra, aqui, a escrita. Em nosso entendimento, a palavra falada também se insere aqui. Neste sentido, transformamos o mundo através de nossa prática consciente sobre o mesmo. Podemos observar também como a dicotomia entre palavra escrita e palavra falada e ou vivida se quebra nesta concepção Freireana de leitura, e desta como base para uma escrita e reescrita da realidade de quem lê. Sendo assim, aprender a ler a palavra escrita é fundamental, nesta dialética social ler/escrever, para uma maior inserção na leitura de mundo crítica, e, com isso, mais humanizante do (a) leitor (a).

É humanizante devido a que o ato educativo e de leitura não excluem as classes populares como sujeitos de criação e conhecimento. Da palavra ensinada na alfabetização vir carregada de suas experiências de mundo, de seus anseios e sonhos, e de sua inserção na e com a realidade em que vivem. Ou seja, de uma práxis, da transformação consciente da realidade, a partir de sua compreensão e interpretação. Tal perspectiva Freireana acima referenciada está incluída na noção de práxis. E é práxis pedagógica.

Freire (1993) conclui sua reflexão afirmando que o ato de ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido” (FREIRE, 1993, p. 11). Por isso, percebemos que mais que uma questão de conflitos de métodos, a leitura (e consequente escrita) na e a partir da educação popular, está unida à leitura de mundo. E pressupõe formar percepções e interpretações críticas/analíticas do lido e do vivido. Aproximando assim tal concepção do letramento, sem excluir a leitura e aprendizagem da palavra, já que, na perspectiva freireana, as duas andam lado a lado, sendo que a leitura da palavra auxilia na criação de novas realidades para quem acessa tal saber com consciência crítica.

Esta perspectiva da educação popular abre horizontes em que a concepção de compreensão textual, de ler a realidade e as palavras que a compõem e que criam a mesma, abarque uma noção em que a leitura, a escrita e a educação se fundem em práticas sociais de diálogo, humanização, leitura crítica da realidade social, e abertura à realidade cotidiana dos (as) educandos (as). Tal construção é inspirada e marcada por uma alteridade de ensino-aprendizagem a partir desta perspectiva freireana da pedagogia libertadora e dialógica, calcada em convívios culturais e sociais construídos a partir das perspectivas de mundo das pessoas presentes no ato educativo de ler e escrever as palavras e o mundo, ou do encontro com a palavramundo (FREIRE, 1993).

Nesta esfera educativa, em Simón Rodríguez⁶³, na Venezuela em tempos de colonização da América espanhola, temos a seguinte fala do mestre de Simón Bolívar: "Sem educação popular não haverá verdadeira sociedade! Ensinem, e terão quem saiba. Eduquem, e terão quem faça." (STRECK, ADAMS; MORETTI, 2010, p. 55).

Simón Rodríguez trabalhou como pedagogo/mestre e escritor para criar uma mentalidade de empoderamento popular e criação de uma sociedade republicana, e refletia sobre ensinar e educar o povo para a criação de uma nação que conhece, sabe e faz a sociedade. Inclusive em seu projeto de educação popular visava ensinar as crianças empobrecidas junto aos ofícios das letras os de pedreiro, carpinteiro e ferreiro, com uma abordagem de empoderamento e construção de vida educativa destas crianças da esfera social popular, enquanto protagonistas de suas vidas, tanto nos aspectos prático/profissional e de saberes da vida cotidiana, quanto de cultura letrada.

Vemos aqui já as sementes da autonomia e emancipação trabalhadas por Freire, inclusive o conceito de educação exposto por Simón Rodríguez se aproxima da educação dialógica em oposição à educação bancária refletidas por Freire em *Pedagogia do Oprimido*. Simón conceituou a educação levando em conta que esta difere de instrução, o autor nos diz:

⁶³ Simón Rodríguez (1771-1854) foi um educador, filósofo e político venezuelano. Ficou conhecido como o mestre de Simón Bolívar (este o líder político e militar venezuelano que ficou famoso como o propulsor da ideia e prática da descolonização e independência das nações da América Latina das nações Europeias). Simón Rodríguez, ainda na Venezuela colonizada pelos espanhóis, já desenvolvia ideias e práticas que desenhavam compreensões de educação popular orientadas pela emancipação das populações oprimidas e subalternizadas pelo processo colonial e suas desigualdades sociais. Ficou conhecido também como “uma figura emblemática da pedagogia latino-americana pela clareza de percepção do lugar da educação para o desenvolvimento das nações latino-americanas. [...] Ele concorda com o princípio da Ilustração de que cada pessoa deve ousar pensar por si mesmo, mas ao mesmo tempo afirma que essa atitude ganha sentido quando contribui para a formação social do indivíduo e para a transformação das condições materiais da sociedade.” (STRECK, ADAMS; MORETTI, 2010, p. 11). Para maiores detalhes, discussões e contextualizações pedagógicas e sociais sobre Simón Rodríguez e suas contribuições à Pedagogia Latino-Americana ver: Streck, Adams; Moretti (2010, p. 55-69.).

E na introdução a *Luces y virtudes sociales* insiste na diferença entre instruir e educar. Entende que instruir não é educar e que a instrução não é equivalente à educação, ainda que instruindo se possa educar parcialmente. Enquanto instrução significa "doação" de conhecimentos, educação é a formação de critérios, de consciência em vista da conduta social. (STRECK, ADAMS; MORETTI, 2010, p. 61)

Vemos a partir destes referenciais que a educação, sendo atividade social, não apenas doação de conhecimentos, existe para a formação de consciência coletiva tendo em vista critérios de convívio e humanização. E educação não é meramente instrução, ou doação de conhecimentos, embora esta seja uma das dimensões do processo educativo. A mesma inclui e trabalha a noção criativa, formativa, em que a pessoa vai formatando e reformulando seus critérios de vida e humanidade, dentro de contextos sociais. Aprendendo a viver e conviver como coletivo, em uma conscientização de sua existência e papéis sociais, fundados em critérios de vida aprendidos e construídos na educação enquanto formação humana.

A partir destes aportes, aferimos aproximações de práxis pedagógicas ensinantes e aprendentes de nosso campo de pesquisa, a Ecovila *Vraja Dhama* como espaço possível de vivências desta pedagogia centrada na formação humana, na perspectiva da sabedoria ancestral védica. Notamos que a categoria práxis pedagógica tem lugar na teologia da tradição, enraizada na noção de um aprendizado consciencial, isto é, acoplada à pedagogia que a sabedoria védica/*Hare Krishna* produziu milenarmente.

Neste sentido, a práxis pedagógica de formação humana e a educação popular não dicotomizam a relação entre teoria e prática, percebem suas inter-relações. Também trazem a contextualização de vida, crítica social e concretude corpórea dos sujeitos que participam do processo educativo como componentes de sua formação humana. Ademais que a própria práxis pedagógica relaciona conteúdos educativos com conteúdos instrumentais, no roteiro do aprendizado védico/*Hare Krishna*, através da leitura das escrituras, da prática do *yoga* e da vida comunitária.

Sobre a característica prática da espiritualidade enquanto *yoga* devocional na tradição *Hare Krishna*, Prabhupada (2001) vai afirmar como esta devoção *bhakti-yoga* (conexão em devoção) com o divino (*Krishna*) é um ato prático. Daí ele ter traduzido esta expressão (*bhakti-yoga*) também como serviço devocional, mostrando assim que a devoção não é apenas um processo subjetivo, mas simultaneamente objetivo e prático. O autor expressa como a pessoa que pratica este *yoga* devocional pode alcançar amor divino “através da prática do serviço devocional” (BHAGAVAD-GITA. 12.9, significado; PRABHUPADA, 2001, p. 622). Ou seja, é uma prática que desenvolve e faz brotar um sentimento, embora que

não exclua sua presença nas próprias práticas cotidianas e comunitárias. Assim notamos a devoção ou *bhakti-yoga* – o serviço devocional – como uma práxis, pois o mesmo relaciona teoria e prática de maneira complexa, dinâmica e consequente.

Prabhupada (1999) afirma que o serviço devocional, o *yoga* prático, não é apenas sentimentos, já que “sua essência é a atividade prática” (PRABHUPADA, 1999, p. 36). O que nos faz notar que as atividades encontradas nos templos e comunidades da tradição como eventos e cerimônias nos seus templos, a partilha de alimentos em comunidade, os encontros e palestras realizados durante suas festas de domingo, e os cantos de *mantras*, danças e celebrações religiosas, todas atuam neste princípio prático. Da devoção e suas ações como as acima descritas serem práticas que ensinam, cultivam e fazem brotar o amor divino (PRABHUPADA, 2001; 1999).

Estas práticas enquanto cultivo e desenvolvimento do amor divino são abalizadas por afirmações e conceituações do autor, ao interpretar e traduzir textos e contextos da tradição védica/*Hare Krishna*. Isso ao traduzir *bhakti* (devoção) como uma prática. Vejamos: “*Bhakti* é uma espécie de cultivo. Ao dizermos “cultivo”, referimo-nos necessariamente à atividade.” (PRABHUPADA, 1999, p. 36). Ou seja, aqui tanto o *yoga* (conexão em serviço devocional), quanto as meditações e demais ações devocionais realizadas nos espaços e comunidades da tradição *Hare Krishna* são cultivos concretos, objetivos, de amor divino. Daí a ocupação de *bhakti-yoga* – o serviço devocional – ser teoria e prática combinadas.

E essa combinação prática é também um aprendizado, expresso a partir da teologia da tradição e materializado em práticas de serviço devocional nos contextos comunitários de seus templos e comunidades. Esta característica prática da devoção também é expressa na *Bhagavad-Gita* da seguinte forma por *Krishna* a seu primo e discípulo *Arjuna* – o interlocutor dele no diálogo que compõe este texto da tradição: “Tudo o que fizeres, tudo o que comeres, tudo o que sacrificares, tudo o que presenteares, qualquer dificuldade a que te submeteres – faze disso uma oferenda a Mim.” (BHAGAVAD-GITA, 9.27; RESNICK, 2015, p. 237).

Com a referência deste texto da tradição, compreendemos que esta orientação de vida em devoção abalizada na *Gita* inclui o que a pessoa dá aos outros, o que ela faz para si, o que ela come, entre outras ações cotidianas. Aqui sacralizadas como *yoga*, serviço pessoal e coletivo. Assim é conceituada na tradição a noção de *yoga* como serviço devocional.

Ainda que haja nos saberes e conceituações da tradição *Hare Krishna* especificidades metafísicas de ontologia, uma percepção de vida que separa o corpo da alma,

ou que diz que a pessoa não é apenas seu corpo, notamos que o corpo e sua saúde são partes das disciplinas devocionais na tradição, as práticas de serviço devocional. Esta percepção é traduzida na tradição *Hare Krishna* na seguinte fala de Prabhupada:

O mundo material é às vezes comparado a um oceano, e o corpo humano, a um sólido barco projetado para cruzá-lo. As escrituras védicas e os acaryas, os preceptores santos, são comparados a hábeis barqueiros, e as condições propícias proporcionadas pelo corpo humano são comparadas a brisas favoráveis que ajudam o barco a navegar suavemente rumo ao destino desejado. (PRABHUPADA, 2010, p. 34)

Aqui notamos a presença do corpo como o barco das práticas devocionais. Na analogia do mundo como o oceano, o corpo é o condutor das sendas e travessias de vida no mundo sendo orientado por professores (as) espirituais e pelas escrituras védicas: os textos sagrados da tradição milenar indiana. As condições propícias do corpo são comparadas aqui às brisas favoráveis nesta condução de vida, no processo de *yoga* e serviço devocional. Nesta esfera, o corpo humano é visto como o barco que gradualmente conduz e colabora com a autorrealização, a compreensão de si e a vivência do amor divino nas práticas devocionais.

Dentro disto, notamos que a prática de serviço devocional atua junto com, e para o bem estar e saúde do corpo. E da consciência. Daí um aprendizado para o corpo e a consciência ser realizado em atividades como os cantos, rituais, a relação com os alimentos, com a natureza, tudo isso como *yoga* prático. Assim, o corpo na tradição *Hare Krishna* é um instrumento favorável; e suas condições de vida podem atuar como uma brisa que conduz o barco humano nos caminhos do serviço devocional, na *bkakti-yoga*.

Nesta compreensão, o corpo é visto como parte das práticas devocionais, o local em que estas práticas são realizadas, percebidas e vivenciadas. Já que o serviço devocional é cultivado na inter-relação do corpo com o mundo, a partir da percepção espiritual teórica e prática forjada nos *Vedas*, como ensinado na *Bhagavad-Gita* e outros textos canônicos da tradição *Hare Krishna*. Isso é ensaiado na Ecovila *Vraja Dhama*, em suas práticas orientadas dentro dos paradigmas teológicos da tradição, e nas relações de cuidado com a vida humana e a vida não humana, animais e a natureza.

Neste entendimento percebemos a característica antiutilitária do paradigma de vida rural da Ecovila, centrado na percepção social de vida simples e de pensamentos elevados, que embasa a existência da Ecovila e de sua relação com a sabedoria védica.

Este paradigma teológico tecido a partir das literaturas da tradição, nomeado de vida simples e pensamentos elevados (PRABHUPADA, 1996; BHAGAVATA-PURANA, 1.8.40; PRABHUPADA, 1995, p. 235), parte da noção de valorização da simplicidade enquanto

virtude e o foco dos pensamentos na conexão sagrada (*yoga*). Tal característica está em paralelo com a discussão de Mauss (2003) sobre o paradigma da dádiva nas sociedades antigas e milenares (Polinésia, e a própria sociedade Indiana/Hindu).

Mauss (2003) nos expõe que nem sempre o mercado e suas leis competitivas e de troca de serviços, bens, amizades e mesmo de posições e prestígios sociais regiam as relações coletivas, ou estas se faziam exclusivamente por meio do pagamento/lucro financeiro. Nas sociedades antigas, em que a prática da dádiva era presente, haviam trocas baseadas em outras formas de organização e relacionamentos sociais. Nas palavras do autor:

[...] o que eles (as pessoas morais presentes ao contrato) trocam não são exclusivamente bens e riquezas, móveis e imóveis, coisas úteis economicamente. São, antes de tudo, amabilidades, banquetes, ritos, serviços militares, mulheres, crianças, danças, festas, feiras, dos quais o mercado é apenas um dos momentos, e nos quais a circulação de riquezas não é senão um dos termos de um contrato bem mais geral e permanente. (MAUSS, 2003, p. 191-192)

Percebemos assim, segundo Mauss, que as sociedades nem sempre são baseadas em contratos sociais de lucro e competição. Fator, a nosso ver, que interliga este referencial com a práxis pedagógica e a educação popular, por serem referenciais anti-utilitários para as relações humanas, sociais e educativas. A partir do paradigma da dádiva em que as festas, os ritos, as danças, as feiras etc, são o foco dos contatos e contratos humanos, mostrando que uma sociedade pode se movimentar e buscar diversos caminhos que não apenas o meramente econômico, e que este fator pode vir baseado não apenas no lucro desenfreado, mas na troca de bens, serviços e contatos sociais baseados na troca e cooperação e não apenas na competição de um mercado, com um preço monetário.

Em nossa concepção, este paradigma da dádiva, exposto por Mauss (2003), é um elemento teórico e sociológico de fundamental importância dentro da percepção de outras possibilidades de organização social, de relações entre seres humanos, e destes com a natureza, como é a proposta de vida de uma Ecovila como a comunidade *Vraja Dhama* em estudo em nossa pesquisa, por exemplo. Comunidade esta que foca em ações dimensionadas no ritual, no alimento, na sensibilidade perante a natureza e na vida comunitária realizando iniciativas como *yoga* e rodas de diálogos sobre a sabedoria milenar védica, a transformação de si e a crítica aos modelos vigentes da sociedade consumista; na alimentação vegetariana, no cultivo de alimentos orgânicos e naturais, e em trocas de saberes e bens culturais não apenas baseadas em lucro monetário, entre outras iniciativas que podem ser localizadas neste paradigma anti-utilitário.

Este paradigma anti-utilitário pode estar presente também em práticas como economia solidária, ajuda mútua comunitária, negócios (como feiras de alimentos orgânicos) focados na manutenção financeira de uma comunidade a partir de princípios espirituais de vida, na preservação do meio ambiente e no aumento da saúde e qualidade de vida das pessoas, como observamos na Ecovila *Vraja Dhama*: doação de tempo/serviços em projetos e atividades educativas que não visem retorno de geração de capital, mas outras possibilidades de práticas focadas no coletivo.

Mauss (2003) expõe como a dádiva e sua interação baseada no doar e doar-se é presente nas formas Indianas de organização social e relacionamentos (especialmente entre determinados setores da sociedade, como os brâmanes/sacerdotes; assim como nas tribos e povos da Polinésia, por exemplo); tal cultivo de relações entre os Indianos/brâmanes, segundo o autor, mostra que “verdadeiro lucro implica renúncia de si” (MAUSS, 2003, p. 149). Este princípio de autodoação (renúncia de si) está presente na teologia *Hare Krishna* no princípio de *bhakti* (devoção) (PRABHUPADA, 2001; RESNICK, 2015), e é base do autoconhecimento e autorrealização ensinados e cultivados na tradição. Percebemos esta doação de si como uma dádiva, como atitudes gratuitas, solidárias e orientadas para o amor e a devoção⁶⁴.

Estas referências valorativas estão profundamente ligadas à educação popular, que considera a visão do outro em acordo com sua própria cultura e modo de viver como mostrada em sua própria tradição, visão de mundo, etc, sem levar em conta qual lente interpretativa a cultura hegemônica coloca para significar esta manifestação e expressão do saber. Assim, faz-se necessária uma experiência dialógica de amor, afeto e abertura entre sujeitos para a livre expressão de suas realidades culturais como elas são, sem intervenções opressoras.

Percebemos como as bases epistêmicas da educação popular abrem as portas para vermos nos espaços não escolares de educação a imagem de uma realidade mais próxima à

⁶⁴ Notamos que a devoção é uma das características que se faz presente nas ideias e práticas de vida das sociedades ancestrais que têm a religião como forma de expressão de suas concepções de vida, mundo e extra-mundo. Sendo a religião um fenômeno social, ela materializa a sociedade e seus princípios em seus rituais, formas de convivência, visões de mundo e práticas de vida como a alimentação, as relações humanas e de poder, entre outras. Por isso, as religiões são manifestações das práticas e ideias de vida das sociedades, em que as pessoas reafirmam seus sentimentos e ideias comuns sobre a humanidade, a natureza, a vida e a morte. E a devoção enquanto doação de si, vivência da graça Divina, sentimento de pertença cósmica e entrega emocional/espiritual, necessidade humana de plenitude e conexão geradora de sentido existencial ou experiência de mistério, vazio ou transcendência está inclusa nestes sentimentos e ideias comuns que as pessoas partilham e vivenciam juntas a partir da expressão e prática social da religião. Para maiores discussões sobre esta noção da religião como tradutora de necessidades humanas e princípios sociais em suas práticas de vida ver: Durkheim (2008).

vida mesma, que se fazem presentes em uma relação humana pautada pelo cotidiano das pessoas, em uma troca afetiva entre sujeitos que se mostram como são e buscam também um protagonismo político; abrindo espaço para sua vida como sujeito, não apenas objeto sócio cultural, mas alguém com autonomia nesta revelação de sua pessoalidade que abre o horizonte onde este oprimido, ou silenciado, mostra sua face cultural e humana, em práticas de resistência aos modelos hegemônicos de vida.

Assim concluímos que na relação da troca de saberes existe uma dimensão, também dialógica, abraçada pelas negociações culturais e simbólicas entre diferentes, que se fazem e perfazem unos e humanos dentro de uma abrangência experiencial de contatos de ensino-aprendizagem, pois “onde quer que sujeitos sociais troquem bens e serviços, há também trocas de símbolos através dos quais entre si eles se ensinam-e-aprendem.” (BRANDÃO, 1983, p. 97). Pois, onde há experiências transcendentais que fazem ponte com a vida, há indicativos de práxis pedagógicas que humanizam e alicerçam vivências comunitárias, aprendentes e antiutilitárias.

Fotografia 1 – Deidades⁶⁵ de *Radha-Krishna* (*Radha-Govinda*), situadas no altar principal do Templo da Ecovila *Vraja Dhama*



Fonte: Melina Angélica, 2018.

⁶⁵ A Deidade, ou imagem, segundo a tradição *Hare Krishna*, é uma forma imanente – presente em elementos materiais e naturais – da Divindade. Aqui, as formas consideradas, pela tradição, as origens de todas as outras formas divinas, e do cosmos, *Radha* (aspecto feminino da Divindade) e *Krishna* (aspecto masculino). A partir das conceituações da tradição sobre esses símbolos e arquétipos do sagrado percebemos que as Deidades/imagens representam e corporificam a Divindade, e possibilitam relações diretas através do olhar, dedicar cuidados e atenção, meditação, orações, cânticos sagrados, adoração ritualística, danças, e outras formas de relacionamentos concretos e experienciais dentro do plano cósmico terrestre. Para maiores detalhes, conceituações e discussões ver: Prabhupada (2001); e Valpey (2008).

5 ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo desenvolveremos o desenho metodológico de nosso trabalho. A problemática de nossa pesquisa e suas principais inquietações perpassam as questões da insensibilidade, dos fundamentalismos e dos binarismos morais que afastam a possibilidade da diversidade e estão entrelaçados com a resistência às diferenças, e questiona a presença de uma noção de educação que afasta a criatividade, a sensibilidade, o senso crítico e a imaginação emancipatória, possibilitando pessoas despersonalizadas e mecânicas, afastadas cada vez mais de si e do outro.

A partir desta problemática e de nosso objeto de estudo – as possíveis traduções pedagógicas dos princípios teológicos da tradição *Hare Krishna* na comunidade Ecovila *Vraja Dhama* – percebemos que a abordagem qualitativa se faz necessária e adequada para o alcance de nossos objetivos de estudo e análises, dentro da especificidade da relação entre educação e sabedoria a partir da tradição *Hare Krishna*. Assim, buscamos os elementos para análise a partir das vivências educativas da comunidade Ecovila *Vraja Dhama* em consonância com os referenciais teóricos apresentados anteriormente.

5.1 Pesquisa qualitativa

Nosso estudo se construiu metodologicamente em torno de uma abordagem qualitativa. Isso se dá devido ao fato do alcance e dimensões subjetivas de nosso objeto de pesquisa e das experiências humanas e sociais pautadas em torno das subjetividades das pessoas que compõem a comunidade Ecovila *Vraja Dhama* e o movimento *Hare Krishna* enquanto tradição concreta de espiritualidade, uma materialização específica da experiência humana com o sagrado, bem como a simbólica pelo viés socioeducativo.

Abordamos e construímos a metodologia de nossa pesquisa a partir do conceito de Minayo (2012, p. 14), que diz que a mesma é: “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Desta forma, ao abordar este caminho do pensamento, buscamos métodos de coleta e análise de dados que tragam compreensões da realidade condizentes com

nosso objeto de pesquisa e com suas características intrínsecas, dos pontos axiais de sua teologia e visões de mundo. Junto disso, percebemos que o olhar do (a) pesquisador (a) é formado e transformado a partir da prática de perceber o estranho no familiar e vice-versa.

Assim, ao investigar com o olhar novo, ver com olhos estranhos o que nos é familiar, ver de novo o que já é velho⁶⁶, buscamos adotar um olhar alimentado pelo sensível dentro das análises e conceituações científicas, a partir da experiência de observação da categoria central da sabedoria em relação com o objeto em investigação.

Desta forma, tendo em vista as possibilidades hermenêuticas da teologia e da tradição *Hare Krishna* (parte de nosso objeto de estudo) e as possíveis traduções educativas da mesma, pretendemos construir uma abordagem mais sensível e aberta, procurando perceber o cotidiano sob a ótica da sabedoria, razão/emoção/intuição, dentro da construção do caminho desta pesquisa (metodologia: construção do caminho).

Esta abordagem está embasada nas epistemologias do Sul que têm relação com a diversidade epistemológica do mundo e com a impossibilidade de compreendê-lo, fazendo uso tão somente dos saberes autorizados e valorizados pela ciência moderna, esta sendo resultado do capitalismo em sua relação colonial com o mundo. Uma relação que desvaloriza, desqualifica, invisibiliza, inviabiliza o saber dos povos colonizados descredenciados pela validação dos critérios científicos de base cartesiana.

Santos (2018) reflete sobre o lugar e a presença do corpo como o conhecedor, não apenas como objeto de conhecimento. Tal reflexão do autor vai além dos dualismos corpo X alma e cultura X natureza da modernidade ocidental, e nos propõe uma abordagem sensível para com a realidade da pesquisa, apoiando e sugerindo adotarmos posturas condizentes com a experiência (não apenas com o experimento frio e laboratorial), tanto no caminho teórico-metodológico, quanto na inserção/imersão nas realidades do campo empírico. Tal percepção não exclui as formas como os grupos sociais pesquisados veem e percebem a si mesmos e a vida, experimentam suas sociabilidades e se interconectam com as realidades sociais globais onde estão inseridos. Segundo o autor:

A experiência é tanto a vida subjetiva da objetividade como a vida objetiva da subjetividade. Como um gesto vivo, a experiência reúne como um todo tudo aquilo que a ciência divide, seja o corpo e a alma, a razão e o sentimento, as ideias e as emoções. Assim conceitualizada, a experiência não é passível de ser transmitida de

⁶⁶ Isso devido ao fato que o autor teve um histórico de ampla inserção nos cotidianos e dinâmicas internas da comunidade e tradição em estudo, conforme é explicitado nas páginas 20 a 26 da introdução do presente trabalho.

forma completa nem apreendida na sua totalidade. Quanto mais intensamente é vivida, mais difícil se torna percebê-la. Os limites da inteligibilidade e da transmissão são social e politicamente importantes, uma vez que circunscrevem o exercício da ética e a política do cuidado, ou seja, da solidariedade ativa, da reciprocidade e da cooperação. (SANTOS, 2018, p. 145)

Logo, através da experiência abrem-se as possibilidades para analisar e perceber o papel e afirmação das subjetividades dentro da pesquisa, desta não apenas como investigação científica fria e desengajada, cega aos contextos humanos e vivenciais dos sujeitos sociais pesquisados, levando, também, a percebermos como seus contextos e percepções são uma parte importante de uma globalidade de experiências humanas por vezes intraduzíveis e incomensuráveis, fora de suas exposições particulares de como enxergam o mundo e a vida. Ainda que tais exposições dos grupos sociais pesquisados constituam um fragmento da infinita diversidade epistemológica do mundo e da vida objetiva de suas subjetividades, o próprio ato de afirmação de suas vivências e epistemologias é um exercício de reciprocidade e cooperação, de uma solidariedade entre o (a) pesquisador (a) e o (a) pesquisado (a), uma cooperação intersubjetiva e cúmplice.

A partir desta abordagem sensível das epistemologias do Sul, da corporeidade do conhecimento em uma dada comunidade social a ser pesquisada, levando em conta a categoria experiência, somos confrontados (as) com o uso e ou escolha de uma metodologia e de procedimentos de coleta e análise de dados que não apenas busquem extrair informações de forma unilateral e fechada às visões de mundo dos sujeitos e seus cotidianos concretos. Mas que facilitem ouvir e analisar de forma sensível (sem perder a criticidade e as contextualizações necessárias) suas realidades e, em nosso caso, de tratar de forma dialógica e humana a construção de uma pesquisa que está focada na relação entre educação e sabedoria. Noutras palavras, uma pesquisa que busque evitar o extrativismo epistêmico, pois, nas palavras de Santos:

As metodologias extrativistas são orientadas para a extração de conhecimento sob a forma de matéria-prima – informação relevante – que é fornecida por objetos, sejam humanos ou não humanos. A extração é unilateral: os que extraem nunca são extraídos, por assim dizer; pelo contrário, controlam o processo extrativo. A extração pode ser intensiva ou extensiva, mas parte sempre do princípio de que as fontes de extração estão disponíveis até a sua completa exaustão; o que não apresenta interesse para o processo extrativo é irrelevante e pode ser eliminado como sendo inútil, como lixo ou joio, e, idealmente, não deve fazer perder tempo precioso de investigação. (SANTOS, 2018, p. 235)

Assim, a relação pesquisador (a) e pesquisados (as) passa a ser fundada no diálogo, para evitar o extrativismo de informações, que busque apenas coletar informações necessárias ao contexto de uma suposta investigação científica que não tenha ligação ou relevância para o contexto vivido da comunidade pesquisada. Percebemos que esta reflexão é alerta sobre o

extrativismo na metodologia é um aspecto fundamental em nossa busca de uma experiência de pesquisa voltada para a solidariedade e a formação humana, já que o campo de investigação é uma Ecovila – comunidade rural/religiosa – de forte acento em vivências intersubjetivas e comunitárias.

Sob esta esteira compreensiva, temos a possibilidade de investigação de uma experiência que busque superar as lógicas de competição tão presentes no paradigma capitalista/colonial através da partilha de convívios fortemente assentados em uma vivência de comunidade. Sendo assim, buscamos a construção de uma ciência/pesquisa focada na característica relacional da sabedoria, pois, na concepção exposta em nosso estudo, a sabedoria tem como uma de suas principais características a marca fortemente vivencial, auto referenciável e está imbricada diretamente com a experiência, não com o experimento (categoria e metodologia da ciência moderna de cunho cartesiano/positivista). Tal traçado teórico-metodológico sapiencial buscará estar em conformidade com nosso objeto de pesquisa e com os referenciais da educação popular: focados na formação humana, na construção ética de práticas pedagógicas construtoras de subjetividades dialogantes.

A partir deste trajeto teórico-metodológico, percebemos que quanto mais diversas são as problemáticas e necessidades das pessoas concretas envolvidas na pesquisa ou nas curiosidades epistêmicas dos (as) pesquisadores (as) em seus objetos de investigação acadêmica, maior a necessidade de metodologias – caminhos de construção de conhecimento – método na própria acepção e etimologia grega da palavra, *metà-ódos*: caminhar através do caminho⁶⁷, que sejam humanizantes e ou abertos às perspectivas de mundo e saber que o campo e pessoas que os integram pedem e mostram. Método abalizado igualmente na perspectiva de Gatti (2007, p. 44) que afirma: “Quando falamos de método, estamos falando da forma de construir o conhecimento.”.

Assim, objetivando aprender com as vivências e experiências e alargar o aprendizado, por meio do encontro da ciência com o cotidiano, optamos por uma abordagem qualitativa, pois, segundo Goldenberg, “Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.” (GOLDENBERG, 2001 p.14).

⁶⁷ Referência etimológica encontrada no índice alfabético de palavras em outras línguas em Dussel (1980, p. 279).

Nesta esfera, para Demo (2000), a pesquisa qualitativa não está limitada à mensuração de dados. Assim, acrescenta o autor, ela vai mais além, em seu estudo dos fatos que estão relacionados à realidade. Conclui dizendo que há fenômenos que primam pela qualidade no contexto social, como militância política, cidadania, felicidade, compromisso ético e assim por diante, cuja “captação exige mais que mensuração de dados” (DEMO, 2000, p.152).

Neste sentido, Allene Lage (2013) diz que a pesquisa é um caminho para o processo de construção do conhecimento sobre o mundo, assim como do autoconhecimento. Salienta ainda que o principal instrumento de investigação é, “sem dúvida, o olhar do(a) próprio(a) investigador(a)”. Todavia, alerta a autora, essa autonomia para construir versões sobre a realidade necessita ser revestida em um nível de dialogicidade com os sujeitos envolvidos, “de modo a transformar o olhar unilateral do(a) investigador(a) num olhar democrático”. Conclui destacando que é nesse âmbito que surge a ideia de “construção partilhada de dados” (LAGE, 2013, p.46-56). Ainda sobre a pesquisa qualitativa, a autora prossegue:

De fato, a pesquisa qualitativa tem um viés que leva ao encontro das subjetividades que não conseguem se esconder, como fazem no universo da pesquisa quantitativa. As subjetividades afloram fora das regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto com a realidade. Entender essas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras, que possam admitir a diversidade dos discursos, sentidos e sentimentos inéditos dos sujeitos de pesquisa em seus lugares de atuação (LAGE, 2013, p. 50)

Desta forma, a abordagem qualitativa atuou como trajetória epistêmica para nossa investigação, pois permite o encontro de subjetividades, sendo uma abordagem fundamental para a pesquisa de um contexto social e pedagógico como o da tradição *Hare Krishna* que demanda uma abordagem que abrace a diversidade de olhares e experiências humanas e educativas, comunitárias e interculturais.

5.2 A Ecovila *Vraja Dhama*: espaço empírico da pesquisa

A Ecovila *Vraja Dhama*, comunidade rural do movimento *Hare Krishna*, está localizada na Serra dos Cavalos em Caruaru-PE, próxima ao distrito de Murici, situada no entorno do Parque Ecológico – e reserva de proteção ambiental permanente – João Vasconcelos Sobrinho. Abaixo vemos a entrada da Ecovila, com uma porteira maior com o nome e *mantra Hare Krishna*, e uma menor com o nome da Ecovila *Vraja Dhama*.

Fotografia 2 – Porteira de entrada da Ecovila



Fonte: O Autor, 2019.

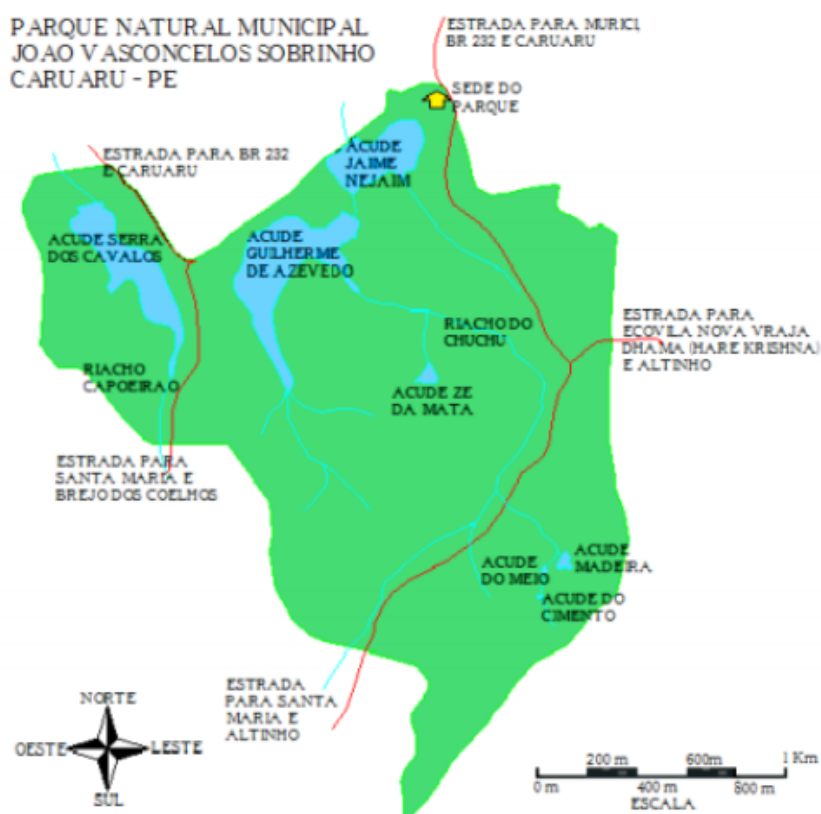
A região onde está localizada a Ecovila é muito peculiar, já que abriga uma mata atlântica dentro da região Agreste, um micro clima próprio, com espécies nativas de pássaros não encontradas em outras localidades, além de várias nascentes de água mineral – além de ser o local onde ocorre a formação de nuvens na região – propiciando tanto um verde exuberante, quanto uma umidade do ar característicos de uma localidade mais aquosa que seca.

De acordo com o documento da prefeitura intitulado “Parque Natural Municipal Professor João Vasconcelos Sobrinho - Manual de Conduta”⁶⁸, o Parque foi criado pela lei municipal de nº 2.796, de sete de julho de 1983. O nome do Parque é uma homenagem ao referido ambientalista pernambucano, um dos pioneiros na luta pela conservação ambiental na região nordeste e no Brasil. Este documento menciona que o parque é uma “reserva florestal serrana, remanescente da mata atlântica, localizada na área da antiga Fazenda Caruaru. Está inserida em um brejo de altitude conhecido por Serra dos Cavalos, entre 800 a 950m acima do

⁶⁸ Documento construído pela Secretaria de Administração e URB da Prefeitura Municipal de Caruaru em parceria com o Conselho de Defesa do Meio Ambiente (CONDEMA) de Caruaru em 2014. O mesmo visa provocar a conscientização ambiental das pessoas que visitam ou se interessem pelo Parque e orientar/esclarecer visitantes do Parque João Vasconcelos Sobrinho através de informações da história do Parque, de seus recursos hídricos, fauna, flora, procedimentos para estudos na área, seu mapa e a conduta solicitada durante a visita da reserva ambiental onde se localiza o Parque. Fonte: <https://docplayer.com.br/13070040-Parque-natural-municipal-professor-joao-vasconcelos-sobrinho-manual-de-conduta.html> Acesso: 13/04/2019.

nível do mar e ocupa uma área de 359 hectares” (PARQUE NATURAL MUNICIPAL PROFESSOR JOÃO VASCONCELOS SOBRINHO - MANUAL DE CONDUTA, 2014, p. 2). Abaixo vemos um mapa da localidade:

Mapa 1 - Mapa disponível no documento da prefeitura intitulado: PARQUE NATURAL MUNICIPAL PROFESSOR JOÃO VASCONCELOS SOBRINHO



Fonte: Manual de Conduta, 2014, p. 10.

Esta localidade tem peculiaridades específicas onde, junto às suas margens, há comunidades tanto urbanas (Murici), quanto rurais (Serra dos Cavalos com seus vários sítios e comunidades agrícolas). Ao vir de Caruaru temos acesso a estas localidades a partir da rodovia interestadual BR-232, indo em direção ao Município de São Caetano, e fazendo o retorno após o antigo Posto Agamenom. Depois, segue-se a estrada que dá acesso ao distrito do Murici, continuando em direção ao Parque João Vasconcelos Sobrinho.

A Ecovila está na região há trinta e dois anos. Sua localidade exhibe uma bela diversidade de espécies como pássaros, borboletas, árvores, flores, além da referida pluviosidade que gera uma singular sensação de conforto e frescor, além de possuir um lago

com flores de lis (parentes próximas do lótus), e a privilegiada experiência de respirar ar puro dentro do conturbado contexto planetário contemporâneo.

Há características próprias da localização da comunidade que também exercem significativa influência para os visitantes e para os residentes. Uma questão notável dentro disso é o acesso à comunidade. A estrada que leva até a Ecovila, iniciando na entrada da área do Parque João Vasconcelos Sobrinho, demarca cerca de 3 km até a área da comunidade; é de barro, com pedras e buracos íngremes.

Um terreno acidentado e irregular, com ladeiras, que não facilita a chegada de veículos baixos, e, para quem vai a pé oferece uma longa caminhada. O clima na região da Serra dos Cavalos é marcado por forte inverno com chuvas constantes (embora nos anos de 2009 a 2017 as chuvas tenham diminuído, a partir de 2018 retornaram com força).

Há ventos gelados, muito barro e lama, fazendo-se necessárias botas (galochas de preferência) para caminhar. No verão e primavera há forte sol e poeira. Ainda assim a partir do fim de tarde (e mesmo em alguns momentos do dia) também venta forte, ajudando a diminuir o calor. À noite e de madrugada chega mesmo a fazer frio (mesmo no verão).

Na comunidade vemos espaços específicos dotados de estética própria. Casas pequenas, com estilo rural nordestino que cercam as áreas sociais da Ecovila. Umas reformadas e construídas nos últimos dois anos, mais coloridas (verde, vermelha, amarela), outras mais antigas ainda marcando outras épocas do local. A atmosfera de vila nordestina predomina a partir da observação destas casas.

O templo, local central das práticas espirituais e educativas da comunidade, guarda uma aura que mistura um casarão nordestino com um espaço sagrado indiano, com suas curvas e colunas marcadas pela estética de contato com o sagrado em um ambiente rural e campesino. Abaixo vemos uma foto deste significativo espaço para a comunidade:

Fotografia 3 – Templo da Ecovila *Vraja Dhama*

Fonte: Pedro Cordeiro Ferraz, 2019.

Eis o templo – recentemente reformado – ele é um espaço central para as práticas de religiosidade/espiritualidade da comunidade, com cantos coletivos de *mantras*, rituais e atividades litúrgicas e de meditação, estudos e práticas espirituais coletivas, danças sagradas, palestras e diálogos sobre sua filosofia e percepções de mundo e extra-mundo, oriundas e embasadas em sua teologia e ancestralidade.

A busca por uma vida em equilíbrio espiritual com todas as espécies, e da convivência espiritual com as diversas comunidades humanas são marcas da Ecovila *Vraja Dhama*. Seu ambiente natural e o silêncio característico da floresta unidos aos diversos cantos dos pássaros no decorrer do dia – principalmente no verão e primavera, ainda que se escutem também suas melodias em outras estações do ano – trazem a oportunidade de vislumbrar e experimentar a união com a vida, a integração cósmica que se mostra rara na corrida frenética pela sobrevivência e demandas cotidianas presentes nas dinâmicas das cidades, que, muitas vezes desconectam as pessoas das suas subjetividades e buscas espirituais.

A Ecovila *Vraja Dhama* foi inaugurada no ano de 1987 no distrito rural de Caruaru-PE, a Serra dos Cavalos, visando ser um território de peregrinação sagrada para membros (as) do movimento *Hare Krishna*, centrado nos princípios expostos pelo mestre Prabhupada de vida simples e pensamentos elevados. Também foi intencionalmente criada para a sociedade em geral visitá-la e participar de suas atividades do *yoga* devocional (devoção por *Krishna*) e cultivo de uma vida mais natural, em contato com a terra, tendo como base os valores espirituais da ética da compaixão e não violência.

Inicialmente, a comunidade tinha um perfil exclusivamente voltado para uma experiência monástica, uma fazenda-mosteiro, sendo que, após a mudança social do movimento em fins da década de 90, com a saída massiva de monges e monjas dos templos e comunidades – por motivos socioeconômicos e de inadequações de convívio comunitário – *Vraja Dhama* sofreu um esvaziamento de residentes e até fechou do início até o final de 2015.

De 2016 até hoje, assumiu o nome de Ecovila, buscando se adequar aos paradigmas sustentáveis e ecológicos das Ecovilas, fazendo relação entre as vivências religiosas e ecológicas, relacionando ações como produção de alimentos orgânicos (feita desde o início da comunidade, com períodos de continuidade e interrupção desta atividade), e a proteção à natureza, desde que a comunidade abriu suas portas, ou porteiras⁶⁹. Hoje a comunidade têm oito residentes, nas faixas etárias dos 25 aos 59 anos⁷⁰.

Ainda sobre a criação da comunidade, temos a seguinte referência de Carvalho (2014) sobre a história dela em Caruaru:

O Movimento Hare Krishna foi introduzido na cidade de Caruaru após deliberação de seus líderes regionais do Nordeste sobre a necessidade de instalação de uma comunidade rural a fim de acomodar parte de seus membros no estilo de “Vida simples, pensamento elevado”, segundo orientação do fundador do movimento, Swami Prabhupada . [...] Assim, em uma reunião regional datada do início de 1985, a liderança da região decidiu que era de extrema importância a constituição de uma comunidade rural que abrigasse as famílias de devotos e os peregrinos da região Norte e Nordeste, uma fazenda que fosse “a Nova Gokula do Norte”. Eles queriam que fosse “nas proximidades de Recife ou qualquer outra excelente oportunidade”. A comunidade se chamaria *Fazenda Nova Vraja Dhama*. Assim, a cidade de

⁶⁹ Desde 2017 a comunidade constrói e busca cultivar uma nova identidade social com o nome: “Comunidades Sem Porteiros”, inspirada no contato e relações sociais com as comunidades do entorno da Serra dos Cavalos e Vila do Murici. Fonte: Pré-Regimento interno da comunidade (cortesia de residentes); e palestras do líder e principal orientador espiritual da comunidade, Dhanvantari Swami, em 20/03/2019, assistida pessoalmente pelo autor.

⁷⁰ A comunidade, no decurso desta pesquisa, chegou a ter quase vinte residentes. Houve, de 2018 a 2020, rotativa entrada e saída de membros (as) residentes, entre pessoas solteiras e famílias. De fins de 2019 a início de 2020, por exemplo, cerca de onze pessoas saíram da comunidade, de quatro famílias residentes. Três pessoas solteiras passaram a integrar o número de moradores (as) neste mesmo período. Fonte: Diário de Campo, 2020.

Caruaru foi escolhida para abrigar a comunidade que serviria aos membros do Nordeste por dois motivos principais: localização geográfica central no Nordeste (com proximidade de Recife); e pela oportunidade de compra de uma bela propriedade, distante cerca de 10 quilômetros da cidade, próximo de uma reserva ambiental, com água de qualidade e mais de 40 hectares de terra. Após terem visitado a propriedade conhecida até então como *Sítio Cruanhas*, na Serra dos Cavalos, próximo ao distrito do Murici, em Caruaru, alguns membros da liderança da ISKCON decidiram oficializar a compra da terra, a fim de acomodar a Fazenda Nova Vraja Dhama. (CARVALHO, 2014, p. 39-40, grifos do autor)

Desta forma, *Vraja Dhama* surgiu para ser o projeto rural da instituição ISKCON no Norte/ Nordeste, e suprir a carência de um espaço sagrado rural desta organização nestas regiões do Brasil, já que há uma fazenda mais antiga localizada em Pindamonhangaba-SP chamada *Nova Gokula*. Sendo assim, na percepção da liderança da ISKCON, o Norte/Nordeste necessitava de um local de peregrinações sagradas e inspirações espirituais aliadas ao contato com a natureza.

No decorrer de sua história, a comunidade já realizou atividades e distribuição de alimentos para pessoas carentes, ações de humanização penitenciária junto à pastoral católica carcerária na década de 90, palestras públicas na cidade sobre a filosofia e teologia da *Bhagavad-Gita* e temas correlatos da sabedoria védica; cânticos públicos do *mantra Hare Krishna* acompanhados por típicos instrumentos musicais indianos (atividades estas, atualmente, realizadas no último domingo do mês na Avenida Agamenom Magalhães), peças de teatro nas ruas encenando histórias que trouxessem ensinamentos de valores humanos presentes nos textos védicos⁷¹; uma caminhada com carros de boi nomeada caminhando e cantando pela paz na luta contra a fome, feita desde a Serra dos Cavalos até o local da peça de Teatro Paixão de Cristo em Fazenda Nova-PE.

Assim, por suas atividades beneficentes à sociedade Caruaruense, Carvalho também nos informa que: “a Câmara dos Vereadores da cidade aprovou uma lei concedendo o título de “Entidade de Utilidade Pública Municipal” para a comunidade Nova Vraja Dhama.” (CARVALHO, 2014, p. 50)⁷². Outra atividade muito presente no percurso da comunidade (que até hoje é realizada) é o diálogo inter-religioso. Seu principal marco histórico de início foi na década de 90, com o então Bispo de Caruaru Dom Costa. Carvalho, citando a fala de

⁷¹ Uma destas peças era “A lenda do Conde Drácula” (CARVALHO, 2014) foi encenada, em meio ao movimento da Avenida Rio Branco no Centro de Caruaru, próximo à conhecida Igreja da Matriz; esta peça visava a reflexão sobre o vegetarianismo, princípio central do movimento *Hare Krishna* inspirado em sua teologia de compaixão e empatia espiritual para com todos os seres.

⁷² Lei Municipal nº 3.414 de 30 de agosto de 1991. (CARVALHO, 2014, p. 50).

um membro que morava na comunidade na época e participou da visita do então bispo de Caruaru à *Vraja Dhama* nos revela que:

“A visita que mais nos impressionou foi a de Dom Costa, o bispo da cidade de Caruaru, aliás, de toda uma região que envolvia a cidade de Caruaru. Dom Costa nos visitou e nós o recebemos com grande satisfação. Até hoje é uma recordação agradável lembrar da visita dele”. “Ele fez questão de nos visitar e quando ele foi perguntado a público [...] ‘o que é que um arcebispo católico foi fazer em uma comunidade Hare Krishna?’, ele disse que: ‘eu vim aprender com estes jovens como se adora a Deus’. Então isso foi uma coisa muito impressionante. Também nós rezamos o ‘Pai Nosso’ junto com ele e criou-se uma relação muito próxima” [...]. (CARVALHO, 2014, p. 67)

Ainda sobre esta visita de Dom Costa e demonstrando a interação devocional baseada na alteridade e respeito mútuos, na vivência conjunta da comunhão com o sagrado, que houve entre ele e os (as) *Hare Krishnas*, há a fala de outro entrevistado que reproduzimos abaixo:

“Ah... Foi uma das pessoas mais incríveis que eu conheci na minha vida, porque ele era tão adorável, tão doce e tão interessado em aprender conosco alguma coisa que me fez entender que o sentimento amoroso dele por Deus estimulava ele a se aproximar de qualquer pessoa que tivesse interesse em desenvolver amor por Deus. Então, ele não conseguiu enxergar que nós éramos (entre aspas) ‘Hare Krishna’. Ele conseguiu enxergar apenas que nós éramos pessoas que estávamos interessadas em desenvolver o nosso relacionamento com Deus. Foi isso que eu percebi no comportamento dele. E as palavras dele foram muito amigáveis. E ele queria seguir todos os nossos costumes quando ele chegou lá. Realmente, o que eu pude perceber, com a minha humilde percepção, é que ele era realmente um grande devoto de Deus”. (CARVALHO, 2014, p. 67-68)

Em relação à sabedoria védica, especificamente, a comunidade foi criada visando à experiência de vida simples com pensamentos elevados⁷³. No livro homônimo de Prabhupada que reúne as reflexões do mestre sobre este tema (e que baseia os ensinamentos dados em outros livros pelo mestre que inspira a existência dos projetos rurais – ecovilas e fazendas – da ISKCON por todo o planeta), temos a seguinte afirmação:

Se temos suficientes cereais, frutas, vegetais e ervas, então qual a necessidade de manter um matadouro e matar os pobres animais? Um homem não precisa matar animal algum se ele tem suficientes cereais e vegetais para comer. O fluxo das águas de um rio fertiliza os campos, e isso é mais do que precisamos. Os minerais são produzidos nas montanhas, e as joias no oceano. Se a civilização humana tem suficientes cereais, minerais, joias, água, leite, etc., por que então deveria ansiar por terríveis empreendimentos industriais à custa do trabalho de alguns homens desafortunados? O avanço da civilização humana não depende de empreendimentos

⁷³ Um texto védico (além da *Gita*) que baseia esta ética e cosmovisão de vida simples e pensamentos elevados é o já mencionado, analisado e citado *Bhagavata-Purana*. Um verso dele, muito citado por Prabhupada, e falado pela rainha *Kunti* (mãe do guerreiro *Arjuna*, interlocutor e discípulo de *Krishna* no diálogo da *Gita*) em gratidão devocional, em um diálogo com *Krishna*, nos dá esta noção: “[Kuntidevi disse:] “Todas essas cidades e aldeias estão florescendo, sob todos os aspectos, porque as ervas e cereais existem em abundância, as árvores estão cheias de frutas, os rios estão fluindo, as colinas estão repletas de minerais e os oceanos plenos de riquezas. E tudo isso se deve ao Seu olhar sobre eles.” (BHAGAVATA-PURANA, 1.8.40; PRABHUPADA, 1995, p. 235).

industriais, mas sim da posse de riqueza natural e alimentos naturais, os quais são supridos pela Suprema Personalidade de Deus de modo que possamos poupar tempo para a autorrealização e o sucesso neste corpo de forma humana. (PRABHUPADA, 1996, p. 42)

Assim, em acordo aos princípios védicos de vida simples e natural, em harmonia com a Terra, os demais seres vivos e os valores espirituais da devoção, a Ecovila desenvolve suas atividades há 32 anos em Caruaru-PE. Como vimos no capítulo 3 deste trabalho, segundo a teologia da *Gita*, todas as pessoas e seres (incluem-se aqui, além dos seres humanos, os animais e a natureza) são almas, na terminologia de Prabhupada “entidades vivas” (PRABHUPADA, 2001, p. 94).

Em sintonia com estes valores ético-teológicos, a Ecovila tem no sagrado e sua vivência o elemento central de suas práticas e visões de mundo, construindo uma rotina social e coletiva da comunidade: inicia às 4:30 da manhã com uma cerimônia litúrgica e de meditação realizada no templo central da comunidade. Tal prática alimenta o *yoga* e a consciência da comunidade pelo resto do dia, atuando como veículo educacional, já que também há uma palestra/aula do *Bhagvata-Purana* às 5:15 da manhã feita por um (a) integrante da comunidade. Esta prática visa alimentar a devoção e alargar o conhecimento dos propósitos védicos da vida em si e da própria comunidade, além de colaborar com o autoconhecimento e cultivo da sabedoria espiritual para as pessoas participantes. Esta prática ritualística e meditativa realizada de madrugada por residentes é percebida diretamente na imagem abaixo.

Fotografia 4 – Prática de meditação, cânticos de *mantras*, e ritual de adoração matinal no Templo da Ecovila



Fonte: O Autor, 2019.

Outra vivência do ritual é a abertura aos domingos para pessoas visitantes quando há a participação na liturgia a partir do meio-dia, e antes com uma palestra e ou roda de diálogos também pública. Dentro da liturgia acontece a adoração às formas (Deidades) de *Radha-Krishna* no altar principal da Ecovila, acompanhada de cânticos sagrados de *mantras* e de danças. Estas celebrações funcionam como educação para o corpo e o coração das pessoas já devotas e residentes na comunidade, bem como para as pessoas que visitam a Ecovila nestes eventos. São momentos de importância fundante em termos de aprofundamento espiritual e de fortalecimento da identidade da comunidade.

Esta vivência comunitária do ritual aberta para receber o público em geral trata-se do festival de domingo da tradição *Hare Krishna* (especificamente feito na instituição ISKCON); trata-se de um encontro realizado semanalmente na Ecovila. Os visitantes e moradores (as) da comunidade interagem, dançando e cantando para as Deidades do altar da Ecovila, em uma prática chamada na tradição de canto congregacional de *mantras* (em sânscrito *Kirtana*), em que as pessoas participantes dançam e cantam como parte do ritual de adoração e oração a Deus, com corpo, mente e palavras. Abaixo uma imagem que retrata um destes momentos interativos de canto e dança entre a comunidade e visitantes em um festival de domingo.

Fotografia 5 – Canto e dança congregacional de *mantras* no Templo em um festival de domingo



Fonte: O Autor, 2019.

Recentemente a comunidade esteve, em parceria com a prefeitura de Caruaru e o programa Qualifica Caruaru – Mulher que Faz – sediando um curso de agricultura agroecológica para mulheres, com o intuito de dar subsídios para a independência financeira e qualificação profissional dentro dos paradigmas da alimentação orgânica para as mulheres da Ecovila e dos sítios vizinhos a ela, que possibilita a comercialização dos alimentos produzidos a partir de uma horta comunitária que foi efetivada como resultado dessa aprendizagem agrícola das mulheres.

A comida, na comunidade, atende aos referenciais de uma relação simbólica com a divindade; a comida corporifica uma relação direta com a divindade de *Krishna*, já que a mesma é considerada como tanto uma energia direta da divindade, quanto uma manifestação da graça da mesma, já que esta comida foi “provada” ou saboreada diretamente por Deus, após ser oferecida em ação devotada⁷⁴. Assim, as refeições comunitárias e a participação da comunidade em feiras de venda de produtos alimentícios trazem, para os sujeitos da comunidade, uma significação e sacralidade, de contato amoroso com a divindade através do alimento dado por Deus em sua presença, tanto na natureza, quanto na própria oferenda em que Deus se alimenta desta preparação devocional, geralmente lacto-vegetariana.

⁷⁴ Conforme, discutimos e apresentamos no tópico 3.4 do terceiro capítulo do presente trabalho.

Os encontros comunitários se dão principalmente em torno do templo nas atividades litúrgicas e de meditação. Também acontecem em atividades coletivas como refeições comunitárias, quando parte da comunidade alimenta-se num refeitório comum, e parte dela come em suas casas particulares; embora um dia da semana algumas famílias residentes cozinham para o restante da comunidade e visitantes que aí estiverem neste espaço coletivo. E, para quem participa diretamente, há também o trabalho nas reformas e construções que, desde 2017, têm sido frequentes e provocaram muitas transformações nas estruturas físicas da comunidade, do templo e em seus entornos. Além disso, houve a construção de outras casas para abrigar novos residentes, uma hospedaria para visitantes, e uma lanchonete para os encontros de domingo e retiros espirituais, recentemente construída. Outras atividades que ocorrem são aulas de *Hatha-Yoga* (com exercícios físicos e respiratórios) para homens e mulheres da comunidade e visitantes, que acontecem fora dos horários de liturgia e trabalhos comunitários e também em retiros organizados na comunidade, como vemos na imagem a seguir.

Fotografia 6 – Aulas/Práticas de *Hatha-Yoga* na Ecovila *Vraja Dhama*

a)



b)



Fonte: Página de *Facebook* da Ecovila⁷⁵.

⁷⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/ecovila.vrajadhama/>. Acesso: 19/12/2019.

Além disso, há atividades feitas em parceria com a Associação Cultural Educação pela Arte de Servir o Agreste Pernambucano (AC Seva), como o programa de alfabetização de adultos, feito com homens e mulheres do entorno da Ecovila em 2017-2018, além de um projeto de extensão com a UFPE de formação de Arte Educadores em parceria com a Igreja Católica local, do Murici, que já realizou oficinas de capacitação e formação artística, cultural e profissional para crianças e adolescentes da Serra dos Cavalos e Murici, de 2014 a fins de 2018, continuando em 2019 com aulas de *yoga* para o coletivo de mulheres da Serra dos Cavalos denominado “Mulheres do Araçá”.

Outra atividade realizada pela comunidade é a participação na feirinha musical e cultural que acontece mensalmente no Parque Municipal João Vasconcelos Sobrinho, no terceiro domingo de cada mês. Esta feira, criada pela Associação Conhecer e Preservar⁷⁶ junto com a comunidade local, visa incentivar o turismo ecológico, o contato das pessoas de Caruaru e regiões com a Serra dos Cavalos e suas comunidades e também impulsionar a economia solidária e a sustentabilidade financeira das populações locais, já que há vendas de artesanatos, comidas, verduras, legumes e de outros produtos feitos e cultivados por pessoas destas comunidades. A feira acontece na sede do parque, em um local que cerca o prédio da mesma.

A parte musical acontece abaixo de uma construção com bancos de cimento feitos para descanso da comunidade e a observação da natureza. A construção atua como palco das atrações musicais no dia da feirinha. No telhado desta construção, foi colocada uma palhoça que lembra as utilizadas nas quadrilhas durante o São João, trazendo um clima regional e de integração com o forró (há inclusive uma banda composta por moradores locais de forró pé de serra que se apresenta na feirinha também) e a cultura popular Pernambucana. A comunidade *Hare Krishna* participa desta feira comercializando alimentos e participando da parte musical com canto de *mantras*.

Já nos encontros aos domingos no templo da comunidade, há a experiência das pessoas com a simbologia e ícones/imagens do templo. Aqui vemos as diversas manifestações e encarnações de *Krishna* representadas no altar enquanto onipresenças personificadas. Uma espiritualidade corporificada, imanente, presente nos elementos simbolizados ali naquelas

⁷⁶ Associação ecológica e de cuidado ambiental que atua na sede do Parque João Vasconcelos Sobrinho. A mesma realiza reuniões mensais na sede do Parque e, em parceria com a Secretaria do Meio Ambiente da Prefeitura de Caruaru, ações educativas ambientais como palestras e encontros, trilhas ecológicas focadas no conhecimento e preservação ambiental, e preservação do Parque, entre outras ações e projetos.

formas das imagens. Demonstrando assim a unidade múltipla do divino, corporificada nestes símbolos sagrados.

O ritual no templo traz a dança, o canto e as orações como elementos comuns para serem experienciados por todos (as) presentes. O canto dos *mantras* orienta e direciona a dança para *Krishna*/Deus. Assim acontece a oferta do fogo, dentro da liturgia da tradição como uma das maneiras de oferecer a consciência, o olhar, a inteligência e a força vital para Deus. A imagem abaixo expressa a ação ritual e aprendizagem compartilhadas entre os (as) devotos (as) e pessoas visitantes.

Fotografia 7 – Visitante oferecendo fogo sagrado em ritual junto ao altar do Templo da Ecovila



Fonte: O Autor, 2019.

Expressamos assim, nesta descrição do campo de nossa pesquisa, algumas das vivências da comunidade, além de um breve histórico e características da mesma. Afirmamos que estas vivências da comunidade não são focadas em um programa específico, mas em ações produtoras de um aprendizado dinâmico, embasado em princípios espirituais, solidários e comunitários de vida.

Em geral, estas são as características encontradas no campo de nossa pesquisa e que foram de importância fundante no processo das análises e observações da Ecovila *Vraja Dhama*.

5.3 Sujeitos colaboradores da pesquisa

Ao perceber a importância de certas pessoas no campo e seu entorno, e tendo como foco analítico a tradição *Hare Krishna* e seus princípios axiais traduzidos em práticas pedagógicas, pretendemos compreender a questão-problema de nossa pesquisa – das possíveis contribuições da teologia da tradição *Hare Krishna* e sua tradução em práticas pedagógicas na perspectiva de uma educação centrada na sabedoria – tanto a partir das observações das atividades acima expostas, no cotidiano da comunidade e seu entorno, quanto das falas de sujeitos residentes na Ecovila *Vraja Dhama* e vizinhos (as) mais próximos (as).

A escolha das pessoas que colaboraram com a pesquisa se deu principalmente por nossa compreensão de que elas podem fornecer percepções diversas sobre o mesmo lugar e a mesma filosofia de vida. Ou seja, foram escolhidas por entendermos as mesmas como intérpretes diversificadas das atividades exercidas no interior dessa comunidade religiosa.

Buscamos a escolha das pessoas, além do acima exposto, a partir das categorias surgidas da concepção de sabedoria e de sua relação com a educação: a ancestralidade, o diálogo e a vivência, a proposta pedagógica de aprendizagem espiritual, cognitiva e vivencial, ao mesmo tempo filosófica e prática da pedagogia consciencial. Da sabedoria como uma concepção que toca dimensões humanas do pensar e do fazer, do inteligir e do existir, vindas através da inspiração de pessoas que corporificam a ancestralidade de uma dada comunidade humana.

Outro critério de escolha foi a dos participantes que possam dialogar sobre práxis pedagógica e educação popular. Ou seja, pessoas que possam contribuir com suas práticas e suas vivências sociais a partir de um prisma comunitário, e focado na formação e transformação humana e social. Sendo a práxis as ações e concretudes das vivências das comunidades humanas: transformação, reflexão, crítica e conscientização social.

Levando em conta tais categorias e a conformação da comunidade, escolhemos como possíveis sujeitos residentes para diálogos na pesquisa:

- a) Um líder/monge residente; natural de Natal-RN, na faixa etária acima dos 50 anos, membro do movimento desde 1982 que viu a comunidade nascer e tem vasta experiência com comunidades *Hare Krishnas* desde a década de 80; atualmente ele tem papel formativo e atua como elo corporificador da ancestralidade da tradição

para a comunidade. Além de liderar espiritualmente, ele está à frente das reformas estruturais e construções da comunidade há dois anos, atuando como pedreiro e mestre de obras, além de monge e líder espiritual. Identificaremos ele como Yamunacharya Goswami⁷⁷.

- b) Outra colaboradora foi escolhida por exercer um protagonismo feminino. Por participar das atividades sacerdotais no templo, realizar palestras da teologia e filosofia da tradição, além de cozinhar e exercer ações diretas em relação ao alimento sacralizado. Também é professora de *hatha-yoga* na cidade de Caruaru, dando aulas em encontros e retiros também na Ecovila. É integrante da administração da Ecovila, sendo a primeira mulher a exercer a função de presidenta na comunidade nestes pouco mais de 30 anos de história de *Vraja Dhama*. Tem 34 anos e é casada. Será identificada como Lakshmi Priya⁷⁸.
- c) Outra colaboradora também exerce protagonismo feminino na comunidade. Percebemos a importância de sua participação aqui por ser uma voz da congregação, dos (as) moradores (as), e por isso pode oferecer perspectivas diversas sobre temas da pesquisa do que as pessoas acima elencadas. Não exerce nenhuma função de liderança institucional, mas é sacerdotisa iniciada na tradição, tendo realizado serviços no templo, no almoço e festivais de domingo, e ter sido secretária do departamento de cuidados aos devotos da comunidade. Tem 27 anos, é natural da Argentina, é casada e mãe de um filho de 3 anos. É estudante de Fisioterapia, e também está cursando facilitação de aulas de *Hatha-Yoga*. Ela foi escolhida como protagonista feminina do alcance e da corporificação das práticas pedagógicas da comunidade em nível local e internacional, o que pode propiciar maior abertura e horizontalidade nos diálogos interpessoais e compreensões além do território local. Será identificada como Sita Rubino. Ela preferiu seu nome civil, que também traz um nome *Hare Krishna* (Sita, uma forma feminina de *Krishna*) já que ela é filha de devotos, nasceu dentro do movimento e tradição *Hare Krishna*.

⁷⁷ Goswami, ou Swami, é um título, e função social, de monges na tradição *vaishnava* e védica. Significa, em sânscrito, mestre, alguém que direciona e ou controla a mente e os sentidos.

⁷⁸ Nome que recebeu após sua iniciação e batismo espiritual na tradição *Hare Krishna*. Esses nomes representam a memória da relação das pessoas com *Krishna* e alguma de suas encarnações e manifestações, masculinas ou femininas, ou mesmo devotos (as) dele. O nome Lakshmi Priya significa “querida serva da deusa da fortuna”. Ela prefere ser identificada com este nome. Afirmamos também que todas as pessoas aceitaram ser identificadas diretamente na pesquisa, fato que temos comprovado através das gravações das entrevistas e devidamente abalizado pelo termo de consentimento assinado e anexado neste trabalho.

Os sujeitos vizinhos da comunidade que escolhemos para colaborar em nossa pesquisa foram:

- d) Um morador da casa vizinha mais próxima à comunidade. Nascido e criado na região, já residiu na Ecovila e, atualmente, trabalha em um restaurante bem conhecido da Serra dos Cavalos (Diamante da Serra) na função de garçom. Também é *Hare Krishna*, mas tem uma relação pessoal e secular de identificação com a doutrina e os ensinamentos da tradição, sendo um membro não-institucionalizado. Tem 23 anos e nasceu na região e vizinhança da Ecovila, conhecendo seu cotidiano e diferentes fases da mesma desde criança. Foi escolhido como membro da juventude. Por ter relação com as ensinagens e aprendizagens da comunidade desde criança, e ser alguém ao mesmo tempo vinculado e semi-alcançado pelos dogmas e práticas sociais da comunidade. Além disso, planta e cultiva mudas e frutíferas em uma terra que tem nas imediações da Ecovila, sendo uma voz dos saberes ecológicos a partir da juventude. Será identificado como Jeferson Gopala⁷⁹.
- e) A segunda pessoa da comunidade vizinha é o presidente da Associação Conhecer e Preservar. Foi escolhido por ter nascido e sido criado na região da Serra dos Cavalos (embora more em Caruaru atualmente) e também por ter acompanhado a vinda da comunidade religiosa para o local desde sua chegada, ainda em sua infância. E, além disso, ele realiza ações de educação ecológica no Parque Natural Municipal João Vasconcelos Sobrinho e tem alguma relação em termos de vivências ecológicas e educativas com a Ecovila desde alguns anos. Tem 49 anos e será identificado por seu nome civil, Ademário Torres.
- f) A terceira pessoa é uma mulher, tem 41 anos, casada e mãe de uma filha de 15 anos. É dona de casa, artesã, costureira, cozinheira e produtora de licores artesanais. Foi escolhida por residir na comunidade do Bambu/Araçá, e ter acompanhado a comunidade *Hare* também desde sua chegada na Serra dos Cavalos, por isso conhece a comunidade Ecovila *Vraja Dhama* desde o seu início na região em 1987. É líder comunitária, dona de casa e artesã. Produz licores artesanais, travesseiros aromáticos e outros produtos que vende na feirinha musical do Parque Natural João Vasconcelos Sobrinho. Sendo assim, é outra representante da sabedoria local. É líder comunitária de um coletivo feminino local chamado Mulheres do Araçá.

⁷⁹ Nome civil e nome de batismo *Hare* juntos. *Gopala* é um nome de *Krishna* que significa aquele que é um pastorzinho de vacas.

Também foi escolhida por ter participado como aprendente de oficinas e aulas de *Hatha-Yoga* promovidas pelo projeto educativo já mencionado aqui, de membros da comunidade *Hare Krishna* em parceria com o departamento de extensão da UFPE-CAA. Suas contribuições poderão revelar possíveis contribuições e tensões sociais das pedagogias, relações humanas e saberes desenvolvidos pelos *Hare Krishnas* na região. Também será identificada pelo seu nome civil, Lourdes Pereira.

Em síntese, temos 03 participantes devotos (as), residentes da Ecovila e 03 outros que possibilitarão um olhar externo dos panoramas diversos sobre a comunidade Ecovila *Vraja Dharma*, suas práticas e ações enquanto coletivo social e suas possíveis contribuições e possibilidades educativas e sociais.

5.4 Tipo ou finalidade de estudo

A pesquisa é do tipo exploratória e explicativa. Exploratória porque a ideia é proporcionar a verificação do universo da produção científica sobre o tema. Esta forma de investigação leva em consideração os diversos aspectos que cercam o problema de nossa pesquisa, como também nos situa no universo dos estudos realizados. Na perspectiva de Gil (2009), esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, já que tem a finalidade de proporcionar “a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação” (GIL, 2009, p. 61).

Nossa pesquisa também é explicativa, já que, de acordo com Gil (2009), essas pesquisas “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Afirma ainda que esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque “explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2009, p. 42).

5.5 Método da pesquisa

Servimo-nos, em nossa pesquisa, do Método do Caso Alargado, segundo Santos (1983), cujo método foi desenvolvido, inicialmente, pela antropologia cultural. Tal método foi utilizado pelo autor na pesquisa em que ele realizou no Recife, na Favela Skylab em 1983. O autor acrescenta que a riqueza do caso não está no que há nele de generalizável, mas sim, na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam por meio da multiplicidade e profundidade das interações que o constituem (SANTOS, 1983, p.12). Tal método é condizente com nosso percurso teórico-metodológico até aqui trilhado.

Lage (2009, p.07) diz que o “Método do Caso Alargado é caracterizado por um estudo de caso convencional que tem alargada as suas implicações quando das suas conclusões”. Sendo assim, este método parte de um estudo de um caso específico e alarga, a partir de suas conclusões em pesquisa, suas possibilidades compreensivas e implicações sociais, articulando-o com outros casos e com os contextos estruturais e simbólicos dos mesmos.

O Método do Caso Alargado abarca análises tanto estruturais como fenomenológicas. Sendo, com isso, possibilitador de análises e observações da comunidade e tradição em estudo não apenas em suas características materiais, quantificáveis, mas também em seus aspectos subjetivos e simbólicos, da própria especificidade de sua sociabilidade mais ampla, dos fenômenos possíveis de percepção em suas dinâmicas e tensões comunitárias, próprias de sua inserção mais global no campo social onde se insere, que é uma área rural da cidade de Caruaru, no Agreste Pernambucano, pois segundo o autor:

Ele opõe à generalização positivista, pela quantidade e pela uniformização, pela generalização pela qualidade e pela exemplaridade. Em vez de fixar a quantidade de casos (observações) adequada, o método de caso alargado escolhe um caso ou um número limitado de casos em que se condensam com particular incidência os vetores estruturais mais importantes das economias interacionais dos diferentes participantes numa dada prática social setorial. Em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou mesmo de único. (SANTOS, 1983, p. 11)

Nosso trabalho tem como objetivo central compreender os pontos axiais da tradição *Hare Krishna* e suas traduções em práticas pedagógicas nas vivências da Ecovila *Vraja Dharma* na Serra dos Cavalos em Caruaru-PE. Sendo assim, a escolha do Método do Caso Alargado é propícia para o alcance dos objetivos geral e específicos que pretendemos para nosso estudo, já que o mesmo abarca um estudo compreensivo e estrutural das dinâmicas,

tensões e vivências sociais de uma dada prática social distinta, fazendo uma articulação entre fatores subjetivos (fenomenológicos) e objetivos (estruturais) do fenômeno estudado, captando e abrangendo a complexidade – a multiplicidade de sentidos e experiências – necessária às sociabilidades, traduzidas em práticas pedagógicas de alcance local, intermediário e mais amplo quando vistos a partir das particularidades compreensivas e práticas das inspirações de *Krishna* na Ecovila *Vraja Dhama*.

5.6 Técnicas de coleta

Como uma das técnicas de coleta de dados nossa pesquisa serviu-se da observação participante. Isso levando em conta que a pesquisa é de abordagem qualitativa, e orientada pelo Método do Caso Alargado, e por estarmos diretamente implicados enquanto percepção, vivência e análise imbricados, percebemos que este procedimento emergiu da problemática da pesquisa, dos objetivos e da filiação teórico-metodológica da mesma.

No horizonte de Gil (2008, p. 102), a observação participante consiste “na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”. O autor ainda traz um abarcamento conceitual da observação participante como “a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida do grupo a partir do interior dele” (GIL, 2008, p.103).

Já Minayo (2012, p. 70) conceitua a observação participante como “um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. No caso de nossa inserção no campo, percebemos os desafios de tal observação em manter um equilíbrio entre engajamento e distância, já que nossa proximidade com a comunidade e tradição em estudo é histórica e implicada. Pretendemos nos orientar neste equilíbrio a partir de uma ética investigativa sensível e inteligível, que busque alargar as percepções do que conhecemos no campo percebendo-o, ao mesmo tempo, através da sensibilidade e olhos das pessoas participantes, e de um exercício de percepção de novidade dentro do já conhecido, além de um exercício de distanciamento do campo, embora este não seja total, dada a imersão existencial do pesquisador no campo e em seus saberes.

Dentro desta realidade e contexto, percebemos que nossa observação participante está em proximidade com a concepção de observação participante existencial de Barbier (2007),

embora nosso trabalho não seja diretamente uma pesquisa-ação, nem sejamos um pesquisador coletivo (na concepção de Barbier). Mas percebemos que nossa investigação comunga com esta modalidade de pesquisa a partir de sua abordagem filosófica dialógica e sensível. Barbier (2007) desenvolve três aspectos da observação participante existencial: um em que “o pesquisador aceita uma implicação parcial para poder ser considerado como “membro” sem, entretanto, ser admitido no “centro” das atividades do grupo.”; no segundo “o pesquisador tenta, por meio de um papel desempenhado no grupo, adquirir um *status* no interior do grupo ou instituição que ele estuda. Ele está simultaneamente dentro e fora do grupo”. O terceiro aspecto é que “o pesquisador ou está implicado desde o início, porque já era membro do grupo antes de começar a pesquisa; ou ele se torna membro do grupo por conversão” (BARBIER, 2007, p. 126-127).

Nossa pesquisa porta e traceja nestes três aspectos, pois, não estou em certas atividades de “centro” do grupo (liderança administrativa da instituição e Ecovila em estudo); tive alguns papéis de *status* (como sacerdote e ex-monge estudante, como mencionado na introdução deste trabalho); mas, ao mesmo tempo, me situo atualmente como um não-membro da comunidade, o que me dá a posição de estar, nas palavras de Barbier (2007, p. 126) “simultaneamente dentro e fora do grupo”. No terceiro elemento exposto pelo autor me situo estando implicado desde o início, pois já havia sido um membro da comunidade antes da pesquisa, sendo esta gestada e nascida de minhas curiosidades epistêmicas e experiências sociais, existenciais e religiosas com a tradição e comunidade em questão.

Assim, compreendo que minha implicação e engajamento na pesquisa atua como fator sugestivo para visitá-la e revisita-la no processo orgânico da pesquisa de campo. Percebo que o equilíbrio entre engajamento e distanciamento é um exercício de construção desafiante – em não construir um relatório parcial de um membro devotado de uma religião que trará dados propagandísticos de sua relevância social, escondendo, talvez, a organicidade de suas contradições e tensões internas e com isso atropelar a verticalização e extensão do olhar compreensivo já que meu contato prévio com a comunidade e tradição traz maiores/menores possibilidades de observar detalhes cotidianos das tensões, contradições e sutilezas entre teoria e prática, propostas e efetivações, avanços e recuos nas vivências e práticas educativas do campo em estudo.

Retomando o que refletimos em nossa introdução, percebemos que este caminho de pesquisa possibilita e demanda um amálgama dos olhares objetivos e subjetivos das experiências oriundas de inquietações existenciais e epistêmicas. Nesse movimento,

construímos uma experiência de pesquisa científica que não exclua a subjetividade do (a) pesquisador (a) e esteja pautada em uma noção de ciência que abranja a concepção de que todo conhecimento científico também é sabedoria e autoconhecimento (SANTOS, 2006a; 2008). Ou seja, uma ciência que esteja entrelaçada com a experiência: “vida objetiva da subjetividade, e vida subjetiva da objetividade.” (SANTOS, 2018, p. 145).

Esta reflexão e referencial da experiência não exclui o recuo epistêmico necessário para a pesquisa, já que nossa participação prévia na comunidade que constitui o campo empírico da investigação exige que marquemos um equilíbrio entre proximidade e distanciamento, e uma vigilância epistêmica redobrada. Deste modo, compreendemos que o que vamos fazendo na pesquisa é construir novos significados e possíveis aproximações de compreensões destes fenômenos que nos inquietam, ainda que tenhamos alguma experiência e familiaridade com os mesmos. Isso é possível a partir dos nossos caminhos de formação e das contribuições dos sujeitos sociais com quem interagimos na pesquisa, já que, nas palavras de Minayo (2012) na observação participante:

Se incluem coisas como a rotina de um dia de trabalho, os detalhes do cuidado com o corpo, a maneira de comer e de preparar as refeições; o tom das conversas e da vida social ao redor das casas (ou em outros espaços que são objeto da pesquisa), a existência de hostilidades, de simpatias e antipatias entre pessoas; a maneira sutil, mas inquestionável em que as vaidades e ambições pessoais se refletem nas reações emocionais dos indivíduos. (MINAYO, 2012, p. 72)

A partir deste trabalho de observação, o registro de campo é percebido por nós como sendo de fundamental importância, pois contribui para reunir todas as informações do campo. É também uma maneira de assegurar uma análise dos dados, na medida em que o campo é lugar de significativas aprendizagens. O diário de campo pode conter experiências, aprendizados e reflexões que trazem diversos significados e símbolos que enriquecem a pesquisa. É também um momento introspectivo, de interiorização, trazendo a experiência sensorial para dentro de si e, depois, transformando esse aprendizado em registro escrito.

Neste sentido, Lage (2005) diz que tal registro é fundamentalmente um instrumento de análise de todo o campo e de um trabalho diário que vai sendo construído e redescoberto a cada consulta que se faz dos dados, dando grande satisfação ao pesquisador com tal construção (LAGE, 2005, p. 452).

Sendo o foco da observação e análise de nossa pesquisa voltados para a construção dos saberes e suas heranças e desdobramentos, Lage (2013) nos adverte que a cada encontro, deve-se observar, “além das falas e dos silêncios, os espaços, os atores, as atividades, a atmosfera do ambiente, os comportamentos e os sentimentos” (LAGE, 2013, p. 59).

Outro procedimento de coleta que utilizamos foram as entrevistas semi-estruturadas. A entrevista semi-estruturada, nas palavras de Minayo (2012, p. 64) “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. A escolha deste procedimento se dá pela abordagem dialógica na percepção da tradução em práticas pedagógicas da sabedoria a partir da tradição *Hare Krishna*, da materialização de seus pontos axiais, tema central da nossa investigação.

Daí percebermos que tal técnica nos possibilita maiores alcances de diálogo com os sujeitos, tendo como foco a relação entre educação e sabedoria, já que, a partir de um roteiro construído para as entrevistas, as pessoas poderão discorrer de forma aberta sobre o tema proposto com a possibilidade de desenvolver os temas. Junto disso, observamos que há a abertura nesta técnica para o entrevistador propor outras questões a partir das perguntas e respostas das entrevistas, colaborando assim para a ampliação das interpretações das temáticas dialogadas.

5.6 Análise dos dados

Neste procedimento metodológico utilizamos a análise de conteúdo, através da análise temática. Laurence Bardin (1977) salienta que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Segundo a autora, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN. 1977, p.38). A análise de conteúdo trabalha a palavra no sentido da prática da língua realizada por emissores identificáveis.

Este procedimento possibilita uma organização dos dados emergidos no campo levando em consideração as sutilezas dos conteúdos diretos e indiretos das linguagens dos sujeitos do campo. Sendo assim, percebemos que o mesmo colabora com a análise das práticas pedagógicas da tradição *Hare Krishna* observadas e construídas na Ecovila *Vraja Dharma* – dentro da inter-relação entre educação e sabedoria – a partir tanto das falas dos sujeitos escutados quanto das informações percebidas a partir da observação participante do pesquisador (registradas no diário de campo), já que a análise de conteúdo é “um método empírico dependente do tipo de fala que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (BRADIN, 1977, p. 32).

Organizamos o traçado metodológico com a análise de conteúdo a partir de três procedimentos estruturantes: 1- A pré-análise. 2- A exploração do material. 3- O tratamento dos resultados. Iniciamos com o procedimento da pré-análise a partir da organização e seleção dos dados coletados a partir dos seus sentidos e significados que se repetiam ou que revelavam novos e provocadores dados de interpretações mais ampliadas. Em seguida, organizamos, por categoria, as falas e registros de campo, clasificando-os. Por fim, realizamos as inferências, fazendo interligações significativas entre a literatura védica e da educação popular com as contribuições dos (as) colaboradores (as) da pesquisa, acrescentando-se ainda às minhas percepções, vivências e distanciamentos do campo para melhor entender a pedagogia sapiencial na Ecovila *Vraja Dhama*.

Nestas tesituras, construímos as análises dos dados a partir dos enlaces, amplitudes e aprofundamentos temáticos das categorias de análise de nossa pesquisa que são a sabedoria, a pedagogia consciencial e a práxis pedagógica, conforme será explicitado a partir dos dois capítulos seguintes de nosso trabalho.

6 A SABEDORIA E A PEDAGOGIA CONSCIENCIAL ENTRELAÇADAS A PARTIR DOS ENCONTROS E DIÁLOGOS COM O CAMPO E SEUS SUJEITOS

Acho que foi um aprendizado bacana de ver
o simples, a natureza, como a riqueza.
(JÉFERSON GOPALA, 04/12/2019)

Este capítulo constitui o início da dimensão empírica de nosso trabalho. Orientados por nossos objetivos de investigação, delinearemos aqui as tessituras da parte teórica com as observações, entrevistas e dados coletados no campo de pesquisa. Iniciamos nossa pesquisa de campo na Ecovila em 03/11/2019, e finalizamos as entrevistas em 09/01/2020. Tendo como recursos orientadores nossos objetivos gerais e específicos, e nossa discussão e referenciais teórico-metodológicos, observamos as dinâmicas religiosas e sociais internas da comunidade e suas relações com o seu entorno na Serra dos Cavalos.

Focando em nossos objetivos específicos de caracterizar a tradução em práticas pedagógicas dos princípios axiais da teologia da tradição *Hare Krishna* e analisar as práticas pedagógicas da tradição *Hare Krishna* na Serra dos Cavalos em Caruaru-PE, elegemos algumas situações e atividades comunitárias em que a produção e partilha de ensinagens e aprendizagens deram-se com mais vigor pedagógico emblemático. Deste modo, as atividades observadas foram: o encontro matinal no templo que inicia às 4:30 da manhã, quando se praticam orações, meditação e há uma palestra sobre uma das principais literaturas sagradas da tradição; o encontro realizado aos domingos, em que a comunidade abre espaço para receber visitantes, quando há partilha de alimentos em um refeitório comunitário e o funcionamento de um restaurante vegetariano. Em geral, nessa ocasião também é realizado no templo um ritual litúrgico e uma palestra e ou roda de diálogos sobre a *Bhagavad-Gita*.

Para focar em nossos objetivos de caracterização e análise da tradução em práticas pedagógicas da teologia da tradição e seus possíveis desdobramentos, interações e alcances na região da Serra dos Cavalos, fizemos a observação da feirinha musical e cultural que acontece

mensalmente no Parque Municipal João Vasconcelos Sobrinho, no terceiro domingo de cada mês.

Notamos que essas atividades são orientadas e vivenciadas junto às pessoas como formas de experimentar Deus em que tanto nas palestras como nas rodas de diálogos que acompanhamos o processo de *yoga* (conexão) em devoção é para unir, e não isolar, as pessoas. Adicionam-se a isto a relevância das rodas de diálogos em que explicitamente a busca e trocas de conhecimentos são vivenciados dando-se conta que o intelecto não é o único fator a predominar. Por vezes, ele não alcança as possibilidades e alcances da experiência e realizações do divino. Neste ponto, notamos que nestas palestras e rodas de diálogos a comunidade expressa suas compreensões e vivências sobre a vida, o mundo e os modos de inserção e de transformação.

Assim notamos nestas atividades convites e ensaios de ações focadas em uma possível produção de novas formas de existir, sentir e inteligir. A partir de, e intercaladas com as atividades observadas, fizemos entrevistas semi-estruturadas com três pessoas residentes e três vizinhas da comunidade, que tinham/têm alguma relação e ou participem ou tenham participado destas atividades que escolhemos como caminhos aproximativos e explicativos das vivências pedagógicas desenvolvidas por esta comunidade religiosa.

Neste trabalho, tecemos concepções sobre a sabedoria e, em nossa percepção, sua companheira direta, a pedagogia consciencial. Verificaremos agora, a partir das falas dos sujeitos, suas presenças enquanto traduções pedagógicas e duas das categorias orientadoras do campo empírico a partir da teologia da tradição *Hare Krishna* traduzida dentro e a partir da *Ecovila Vraja Dhama*.

As características da sabedoria percebidas a partir do exposto em nosso estudo podem ser sintetizadas como: a conscientização dialógica do pertencimento ético e cósmico; a ligação com a ancestralidade; e o alargamento da noção de racionalidade, unindo os fatores vivenciais, sensoriais, espirituais e cognitivos.

Notamos que a sabedoria e a pedagogia consciencial são entrelaçadas, já que a pedagogia consciencial é a pedagogia do autoconhecimento e a sabedoria envolve a noção de como a ancestralidade de dada cultura foi assimilada e incorporada tornando este processo vivencial. Estão interligadas porque o autoconhecimento e a expansão da consciência se constroem através de um processo de aprendizagem que é movido por práticas que geram vivências.

A partir de agora, vejamos os tópicos que caracterizam a materialização das categorias da sabedoria e da pedagogia consciencial na Ecovila *Vraja Dhama*. Isso a partir: da ancestralidade, do autoconhecimento e da consciência de si e da dimensão vivencial da sabedoria; do modo de viver comunitário que gera a experiência da integralidade e percepção ecológica que tece ensinagens e aprendizagens como a pedagogia da alimentação, que ensina e pratica um modo de viver diferenciado através do alimentar-se em união com o sagrado e a natureza.

6.1 Ancestralidade

A sabedoria é expressão da ancestralidade e esta é conhecimento herdado que ao mesmo tempo produz conflitos, tensiona crenças e práticas, e também acende caminhos de novidade, já que ela não é um museu de antiguidades mortas expostas para consumo de bens culturais congelados em um passado idealizado. A ancestralidade é um elemento fundamental na construção da sabedoria. A ancestralidade de dada cultura humana traz as heranças do coletivo, seus valores, crenças, experiências e interpretações sobre a vida. Mas, ao mesmo tempo, o choque e conflito crítico – e por vezes o conformismo e o conservadorismo – com os valores e práticas sociais vigentes. Ainda assim, a ancestralidade guarda os tesouros das vivências humanas e traz as novidades das heranças culturais para as novas gerações.

Estas heranças culturais são memórias vivas e ativas construídas no corpo. Notamos que para a ancestralidade o conhecimento, os saberes e as práticas de vida têm como materialização e lugar de experiência o corpo. Este corpo cotidiano, vivo, movente, sofredor, gozador e necessitado de sentir, se alimentar de vida, preservar e perpetuar suas experiências, denunciar, anunciar e amar. Corpo que reza nos rituais e dança nas festas, que transforma elementos naturais para se unir à vida/natureza ou satisfazer suas necessidades de alimentação, moradia ou abrigo. Corpo que chora e ri; que briga, acolhe, sentencia, humilha, ofende, agradece, entenece ou enaltece. Este corpo que é a expressão e concretude da vida, e onde se experimentam as ambiguidades, conflitos, temporalidades, integralidades e multidimensionalidades da existência.

Corpo que é sabedor das dores e alegrias do viver e do morrer e que compreende certos temas e questões de forma diversa – mas não separada – do cérebro e da razão. Corpo que não é só cabeça, e sim também mãos, pés, pernas, fêmures, dedos, joelhos, calcanhares,

boca, ouvidos, língua, garganta, nariz, pescoço, ventre, tripas, calor digestivo e erótico, genitálias, pele, odores e perfumes, rugas, estrias, pêlos, sangue, ossos, saliva, tronco, costas, ombros, omoplatas, bacia, fígado, rins, coração, pulmões, movimentos, transpirações e respirações das músicas e silêncios da vida.

Corpo que questiona as opressões que sofre, e sabe com o sangue pulsante e os pés no chão da terra o que necessita e cria, o que cultiva, gera e destrói, o que alimenta, faz crescer ou morrer. Corpo que – vindo da terra e sendo também barro – gera poesia com as mãos transformando e parindo da terra obras de arte/artesanato; as mesmas mãos que pintam quadros, cerâmicas e peças de barro cozido; mãos que escrevem textos, fabricam móveis, assentam tijolos, plantam, adubam e regam sementes, dirigem veículos, ferem, carregam lixos, acalentam, massageiam, cuidam e curam, tocam peles de pessoas amadas e instrumentos musicais, amassam pães, espremem e descascam frutas, e cozinham as alimentadoras refeições do dia a dia. Tudo isso neste corpo que guarda em si as dores da existência e expressa em seus gestos, músculos, articulações e órgãos os sorrisos e tristezas acumulados, afirmados, negados e incompreendidos.

Corpo que não é apenas carne e estruturas físicas e sim também dimensões existenciais, crenças, significados, espacialidades, temporalidades psíquicas e estruturais diversas, modos de interpretar e sentir a vida e a morte; este corpo que também é pessoa e sabe o que nem a razão ou o coração conhecem. E é neste espaço, dimensão e presença concreta do corpo que a sabedoria se expressa através da ancestralidade. E no contexto da fenomenologia religiosa/espiritual – a partir das tessituras de saberes elaborados pelos (as) autores (as) colaboradores (as) de nossa pesquisa – compreendemos que o corpo em relação é o local da experiência e realização do sagrado, de Deus, a expressão da sabedoria. Ou seja, o corpo é a espacialidade/temporalidade que a ancestralidade se mostra, materializa-se em cada indivíduo com suas histórias e trançagens.

Deste modo, a partir do corpo e suas materialidades a experiência ancestral evidencia que a existência humana é misturada; nela, natureza e cultura se reúnem; múltiplas dimensões se reúnem no corpo; nosso corpo faz parte da existência da natureza. Por isso, as materialidades dos nossos corpos – não apenas seus símbolos – evidenciam a percepção de que não tiramos férias de nós mesmos. Onde vamos nosso corpo está conosco, eu sou este corpo e ele vai a todo lugar comigo; ele tem afetos imediatos; este corpo que se firma no cruzamento de uma história e cultura; corpo biológico dentro de uma história cultural que dentro e nas superfícies de suas porosidades traz imaginação, resistência, desejos.

E o ponto de partida e expressão das vivências ancestrais é o cotidiano: o chão possibilitador dos corpos. É no cotidiano que os saberes, sabores e dissabores da vida se entrecruzam realizando os enredamentos do dia a dia. Nos micro – nada pequenos existencialmente – do cotidiano se fazem e refazem as tramas da vida. Cotidiano este que é temporalidade presente e faz parte da própria vida incorporada no aqui e agora.

Por isso, compreendemos que os corpos engendram, portam-se e traduzem a sabedoria e a pedagogia consciencial entrelaçadas e inter-relacionadas. A ancestralidade e sua presença enquanto corpo é a materialização da tradição transmitida e vivida. Tradição que não é passado congelado, mas presente vivo nos contextos de um agora movente, prenhe de possibilidades, relacionamentos e acontecimentos que se atualizam e expõem os desafios do viver e do conviver. Ou seja, na ancestralidade o corpo pertence tanto ao passado quanto ao presente, sendo materialização de uma memória viva, historicizada, encarnada. Neste sentido, a ancestralidade é o entrelaçamento do que é milenar com o que é atual, com todos os seus choques, conflitos, equilíbrios, tensões, novidades e negociações culturais, humanas e sociais.

Em relação a este traço do pertencimento ancestral como característica da sabedoria, temos a fala de Jéferson Gopala que, nascido e criado no campo, na área da Serra dos Cavalos – ainda que conviva e tenha convivido também na área urbana de Caruaru –, demonstra experiência ancestral. Ainda que com idade cronológica jovial (23 anos), convive e conviveu com pessoas mais experientes e jovens tanto na vida no campo nesta região (pais, avós, etc), quanto com membros mais velhos e jovens na tradição *Hare Krishna*. Vejamos o que ele expõe sobre a ancestralidade e sabedoria:

Todas as pessoas que vêm conversar comigo sempre vão ter algo pra me ensinar. Vamos dizer, os meus amigos, hoje, na faixa de 15, 20 e 25 anos, eles têm um assunto. Mas o pessoal que eu mais gosto de conversar é o pessoal da terceira idade: de 60, 80, 90 anos. Porque eles vão contar uma história de muito tempo atrás, quando eles eram crianças. O que os pais deles faziam, os avós. E estão ali contando histórias, segredos, tanto da terra, da vida, que eu chego a dizer assim: – rapaz, eu nunca ouvi isso na minha vida. Aí, toda vez que eu estou conversando, eu estou ouvindo alguma coisa nova. Sabedoria pra mim é experiência de vida. Aprender o novo, e sempre saber que você pode aprender cada vez mais. (JÉFERSON GOPALA, 04/12/2019, grifos nossos)

A fala de Jéferson Gopala expressa conteúdo direcionado à sabedoria e seu assento na ancestralidade. Inicialmente, podemos notar que a sabedoria no e do sujeito se expressa como abertura ao diálogo. Ele apresenta a humildade epistemológica – mostra que não sabe/conhece tudo – ao mencionar diretamente que: “Todas as pessoas que vêm conversar comigo sempre vão ter algo pra me ensinar.”. Sendo assim, sua fala tem relação com a noção freireana de pedagogia dialógica. Já que esta humildade epistemológica, e postura aprendente

do sujeito remete ao aprendizado mútuo entre educadores (as) e educandos (as), da proposta freireana de educação no e através do diálogo (FREIRE, 1987; 1996; 2008).

Esta tessitura está, por isso, presente na noção e cultivo de *bhakti* – conexão, vínculo em devoção (PRABHUPADA, 2001; RESNICK, 2015). Aqui, o (a) devoto (a) é orientado (a) a assumir, buscar e cultivar a postura de humildade como início da experiência devocional. Daí, o conhecimento adquire uma dimensão comportamental, em que a vivência atua enquanto experiência e acesso a realidades internas manifestas em posturas observáveis, tanto pela pessoa quanto por outras, conectadas com a ancestralidade e com a divindade (BHAGAVAD-GITA, 13.8-12; RESNICK, 2015, p. 261-262).

Ou seja, este texto e sabedoria milenar Oriental evidenciam que a pessoa é continuamente aprendente. E que, muitas vezes, não compreende como sabe o que pensa que sabe. Pois, sendo a espiritualidade uma vivência, experiência, revelação divina, a presença do sagrado (*Krishna*) em tudo pode ensinar sempre mais para a pessoa em seu processo de conexões espirituais/existenciais (*yoga*), seja com os processos religiosos e ou ritualísticos, ou com os mitos e histórias dos textos sagrados. E, também, diretamente com os seres humanos e a natureza/cosmos. Isso está diretamente expressado na fala de Jéferson, que a sabedoria é “experiência de vida. Aprender o novo, e sempre saber que você pode aprender cada vez mais.”.

Notamos a partir da fala de Jéferson a possibilidade de percepção da revelação de Deus como dinâmica, ou seja, do que é novo a partir do que se considera como velho; revelação esta que é experiência dinâmica e inexaurível do mistério do Divino. Um aprendizado de novidades a partir do que é milenar; fato que notamos a partir das experiências de Deus e suas presenças expressas nas escrituras sagradas das religiões a partir da concepção do que é ancestral também pode ser atual. Compreendemos que as escrituras religiosas são autorrenováveis – antigas e ao mesmo tempo atuais – já que trazem sempre algo novo para os dias de hoje. Logo, as revelações de Deus são dinâmicas e profundas, e, assim como as pessoas mais velhas ensinam coisas novas, as velhas escrituras religiosas e as revelações Divinas milenares podem trazer novidades para as contemporaneidades e juventudes, sinalizando os valores éticos essenciais.

Ou seja, a experiência e revelação Divina é, ao mesmo tempo, antiga e atual, e traz a novidade e amplitude do aprendizado e experiência do antigo e milenar para as situações cotidianas do tempo presente. Isso a partir deste diálogo do novo com o velho exposto na fala de Jéferson, da novidade vinda através da ancestralidade viva das pessoas idosas que ensinam

o novo a partir de suas ricas experiências acumuladas durante suas existências. Logo, a sabedoria de Deus e as experiências de vida das pessoas sábias são inesgotáveis, já que elas conseguem ser atuais ainda que tragam consigo as heranças culturais das experiências milenares que sobreviveram ao longo do tempo.

Percebemos também na contribuição de Jéferson, a presença da percepção ecológica, de sabedoria. Ele pronuncia-se que aprende mais com as pessoas idosas do que com as jovens, através das histórias de vida e dos segredos da terra contados pelos (as) idosos (as). Demonstra, desse modo, a valorização dos saberes orais, ancestrais, evidenciando também que a sabedoria é experiência de vida, vivência, herança e, ao mesmo tempo, um conhecimento vivo que dialoga com a contemporaneidade. Por isso, nesta tessitura de pertencimento ancestral da sabedoria como simultânea vivência e herança, notamos que tradição não é conservadorismo, e sim a memória ativa e presente das vivências ancestrais e atuais das dinâmicas vivas de dada cultura, povo, comunidade.

Esta ligação com as pessoas idosas, dita pelo sujeito, evidencia este pertencimento, vivência de ancestralidade. Sendo esta tanto corporificada, quanto dialogada e aprendida com as pessoas sábias da comunidade, isto é, os (as) *sages/sábios* (as) (SANTOS, 2006a; 2018). Percebemos a presença das experiências de aprendizado orientadas pelo respeito e coexistência com os (as) mais velhos (as) enquanto vivência de sabedoria.

Outro sujeito que expressou este pertencimento ancestral foi Ademário Torres. Também nascido na Serra dos Cavalos – hoje residindo em Caruaru – demonstrou este pertencer ancestral e percepções vivenciais da sabedoria. Durante a entrevista estava com seu pai, João Torres, de 86 anos, representante da memória viva do coletivo da região local. Em sua fala sobre o significado de sabedoria, ele expõe que:

Hoje as pessoas têm uma mania muito grande do julgamento sumário. Ouvir e já condenar a pessoa de maneira sumária. Sem ouvir o outro. Conseguir essa sabedoria para discernir, dar a oportunidade ao outro da fala etc, é uma coisa muito importante. E que está faltando muito hoje. Esse diálogo. Isso é buscar a sabedoria. Repensar. Pai sempre diz uma coisa muito interessante. Que quando ele ouve uma conversa de alguém, ele espera pelo menos umas dez pessoas repetirem a mesma coisa para poder ele pensar em reproduzir. Isso é sabedoria. Vê que sabedoria isso que pai fala. Aí, não precisa ir para a faculdade. E isso é um ensinamento para mim grandioso. Ao invés de eu ouvir uma conversa e sair reproduzindo ela sem conferir, sem dar oportunidade ao outro de fala, ver o que ele diz. (ADEMÁRIO TORRES, 22/12/2019, grifos nossos)

Esta fala de Ademário nos leva a refletir sobre o processo do discernimento como uma das características da sabedoria. Nesse sentido, sua fala também vai ao encontro da percepção Oriental: a sabedoria é parar, ouvir, sentir e refletir sobre si, o outro e a vida.

Discernimento que aproxima a pessoa de si e do outro gerando autoconhecimento e conexão entre diferentes em uma dinâmica de escuta de si e do outro, de alteridade.

O sujeito cita diretamente seu pai como um sábio/*sage*, afirmando que ele ensina sabedoria através de ouvir o outro. Não falar algo sobre alguém sem conferir se o que falam da pessoa é real, verdade. Ou seja, não partilhar histórias falsas (*fake news*) sem ouvir as mesmas de muitas pessoas diretamente. Tal fala remete-nos tanto à característica vivencial, quanto à ética da sabedoria. E demonstra o pertencimento ancestral: Ademário Torres expõe a sabedoria através da fala de seu pai idoso e mais experiente na vida.

Ele também relaciona a busca e experiência da sabedoria com o diálogo, estando assim diretamente relacionado com as análises acima expostas sobre o diálogo em mútuo aprendizado e experiência de respeito e pertencimento humano. O diálogo para o sujeito, enquanto exemplo de sabedoria, é ouvir. E também um cuidado com o falar, já que “Ao invés de eu ouvir uma conversa e sair reproduzindo ela sem conferir, sem dar oportunidade ao outro de fala, ver o que ele diz.”.

Como dito, o fator ético e o pertencimento ancestral expressos aqui relacionam a sabedoria corporificando-a na pessoa e fala do pai do sujeito, sendo este um sábio/*sage*. O ensinamento trazido pelo pai de Ademário, citado diretamente em sua fala, é vivencial. Toca dimensões do convívio humano, do diálogo e respeito à humanidade do outro. É um saber das experiências, pois o sujeito enfaticamente nos diz: “Vê que sabedoria isso que pai fala. Aí, não precisa ir para a faculdade. E isso é um ensinamento para mim grandioso.”.

Por isso, a fala de Ademário, ao evidenciar seu pai idoso e sábio, nos remete diretamente à noção sapiencial exposta por Santos (2018) dos *sages/sábios* (as), e suas experiências de vida individuais e coletivas. Vemos uma aproximação com a filosofia da sagacidade de Odera Oruka e dos conceitos de autores e superautores – situados em um contexto e conceito de autorias cognitivas outras – referidos por Santos (2018), em que os (as) sábios(as)/*sages*: “são autores nas suas comunidades, nas quais a autoridade de seu conhecimento é por todos reconhecida. Não são nem se apresentam como autores para além desse contexto” (SANTOS, 2018, p. 316).

Verificamos que Ademário e o seu pai supracitado são sábios/*sages* da comunidade Serra dos Cavalos, evidenciando em suas falas e presenças a corporificação sapiencial da ancestralidade através do diálogo, da escuta, do discernimento e do cuidado. Neles está expressa a noção experiencial da autoria cognitiva outra, em que a ética está presente através

do convívio humano. Não uma autoria meramente intelectual. Mas a criação e vivência de uma sabedoria voltada ao mútuo conviver e pertencer, tanto em sua comunidade, como na própria família estendida aos demais agrupamentos e membros da comunidade local.

6.1.1 A dimensão vivencial

Anteriormente, trouxemos o cotidiano como uma das espacialidades/temporalidades da ancestralidade em que se dá a dimensão vivencial da sabedoria. Nesta direção, verificamos de modo significativo para nossa pesquisa também as contribuições de Lourdes Pereira. Sobre a sabedoria ela nos expressou: “Penso que a sabedoria é o dia a dia. Nosso dia a dia é um saber, uma sabedoria. A sabedoria das pessoas também. Temos de aprender com elas a conviver e a respeitar.” (LOURDES PEREIRA, 09/01/2020).

A fala de Lourdes está entrelaçada com a concepção oriental: a sabedoria é vivencial. Junto disso, sua contribuição relaciona convívio humano, ética, respeito mútuo e diálogo com experiência do cotidiano. Ela expressa a importância de aprender com as pessoas a conviver e a respeitar, e demonstra como a sabedoria também vem através do outro, do encontro com o outro, no mútuo pertencimento.

Devido a esta orientação sapiencial e dialógica, percebemos a fala de Lourdes como uma corporificação da noção de ecologia dos saberes de Santos (2006a; 2010; 2018). Ela expressa como aprende com outras pessoas, que estas possuem saber, e que no dia a dia, no cotidiano, produz-se sabedoria. Logo, sabedoria para ela é viver a vida nas entrelinhas experienciais do cotidiano. Por isso, sua fala, sendo ao mesmo tempo ética e dialógica, nos remete à ecologia dos saberes.

Conforme discutimos em nosso trabalho, a ecologia dos saberes consiste na transformação dos saberes ausentes, e tornados invisíveis, em saberes evidenciados nas experiências sociais tornadas visíveis pela sociologia das ausências e emergências. A sociologia das ausências estaria no trabalho de identificar e operacionalizar no cotidiano os saberes das experiências sociais tornadas ausentes e não-existentes, superando a identificação destes saberes como ignorâncias. Esta relação saber X ignorância, ou saberes tornados

ignorâncias pela ciência e pela razão ocidentais, e suas relatividades epistêmicas, uma dialógica da sabedoria e da ignorância, é expressa pelo autor nas seguintes palavras:

[...] não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber. (SANTOS, 2008, p. 78)

Sendo assim, uma ecologia dos saberes consistiria no trabalho artesanal de reconhecimento dos saberes tornados ignorantes, em confronto com saberes validados como “superiores” por outros grupos e sociedades que possuam critérios epistêmicos próprios para tornar estes saberes inferiores através de um confronto paradigmático: como a objetividade e a neutralidade das ciências modernas fizeram e fazem com os saberes do cotidiano, do senso comum, das artes e das espiritualidades, em uma relação de inferiorização epistemológica. Ainda assim, em confronto com a razoabilidade de uma vivência camponesa, religiosa, espiritual, artística/artesã cotidiana, a própria razão e a objetividade científicas podem se tornar ignorâncias, já que em confronto com as necessidades práticas das comunidades e pessoas que experimentem e construam seus saberes cotidianos, a frieza científica pode vir a ser inútil, ou ignorante, perante suas experiências concretas com o mundo.

Por isso, a fala de Lourdes, artesã e sábia/*sage* na Serra dos Cavalos, corporifica esta noção de vivência dos saberes cotidianos enquanto sabedoria. Ela expressa a sabedoria como uma experiência livre de hierarquizações epistemológicas, e inferiorizações humanas e sociais. Já que para ela “Nosso dia a dia é um saber, uma sabedoria. A sabedoria das pessoas também. Temos de aprender com elas a conviver e a respeitar.”. Por isso, sua percepção nos ensina o caminho de amplidão do conhecimento, convivendo e aprendendo com o outro. Logo, sua fala expressa e orienta a humanização dos sujeitos mediante a alteridade.

A fala de Lourdes já traz esta característica de forma latente, viva. A convivência e alteridade fazem-se presentes nesta dimensão vivencial, que expressam concretude de experiências de vida, evidenciando que a sabedoria necessita ser vivida, não só compreendida intelectualmente.

Nesta mesma direção vai a fala de Lakshmi Priya, residente e presidenta da Ecovila *Vraja Dhama*, que corrobora esta percepção e características vivenciais da sabedoria. Ela nos diz que: “Sabedoria é como e quando utilizar o conhecimento. Dar aplicabilidade a algum tipo de conhecimento, tirando do plano das ideias e saberes teóricos e trazendo para as situações práticas da vida.” (LAKSHMI PRIYA, 18/11/2019).

Aqui percebemos o fator vivencial da sabedoria. A fala pode soar inicialmente como um discurso pragmático e dicotomizador entre teoria e prática. Mas, numa perspectiva integradora, percebemos que ela advoga que as dimensões profundas da vida não são alcançadas apenas pelos conhecimentos teóricos. Mas, principalmente, através das vivências que pressupõem reflexões e que se exprimem nas situações reais da vida. Contudo, uma vez vivenciadas, nem sempre são iguais às idealizações que delas fazemos.

A partir da fala de Lakshmi Priya sobre a dimensão vivencial da sabedoria, notamos que o conhecimento sem materialidade na vida, sem experiência, apenas gira nas dimensões das ideias e, muitas vezes, não faz a diferença nas vivências existenciais e sociais piores de um verniz isomórfico e aparente. Ademais, distante dos dilemas e problemáticas das comunidades humanas. Saber quando (o instante e momento), e como (de que formas) utilizar e aplicar os conhecimentos constitui a sabedoria como sendo um desafio para todos (as) nós. Além e junto disso tomam corpo: as surpresas, indefinições e incompletudes das vivências humanas, situadas, datadas e ambivalentes.

A característica formativa desta fala de Lakshmi Priya também é notável. Aqui a sabedoria atua na interdependência da compreensão, percepção, conhecimento e prática de modo imbricado, sendo o saber curtido e vivenciado o que caracteriza a sabedoria e pedagogia consciencial. O chão, o *locus* aprendente/ensinante é a vida em sua dinâmica própria, ora repetitiva, ora surpreendente.

Contrariamente, na perspectiva ocidental os processos educativos são desenvolvidos em um lugar específico enquanto materialização direta e objetificante. Na perspectiva da sabedoria as aprendizagens se dão em qualquer lugar. A espacialidade é oniabrange: onde houver relacionamentos abertos aos processos da vida, a sabedoria é tecida e assimilada. Este lugar é, fundamentalmente, o corpo, a consciência das pessoas, e os diálogos construídos a partir da ancestralidade em consonância com a vida.

Outra fala de um membro da comunidade, o monge e líder espiritual Yamunacharya Goswami, também nos remete à característica vivencial da sabedoria, pois,

Sabedoria pra mim significa conhecimento realizado, na nossa tradição chama-se *vijñana*.⁸⁰ O conhecimento que diz mais respeito ao ser humano. Quando isso começa a ser internalizado, começa a fazer parte da vida da gente. Podemos ter conhecimento, por exemplo, que é importante respeitar o outro, mas a sabedoria ela existe quando na verdade nós agimos assim com respeito com todos. É quando o conhecimento se torna vivo, se torna presente. Não é simplesmente uma informação, mas é algo que já faz parte do ser, da atitude, do comportamento do indivíduo. (YAMUNACHARYA GOSWAMI, 15/12/2019, grifos nossos)

A noção de sabedoria tem característica fortemente vivencial, auto referenciável. Assim, percebemos que a fala do líder espiritual está imbricada diretamente com a sabedoria enquanto experiência. Não um experimento frio, mas uma experiência que une a razão com o coração, a subjetividade com a objetividade, conforme refletem Santos (2006a; 2006b; 2010; 2018), e Capra (1995; 2006). Percebemos a possibilidade destes horizontes teóricos serem delineados como sabedoria das experiências, das vivências de base espiritual e de alcance formativo, humanizante e aberto à transcendência.

Notamos também que esta fala corporifica as reflexões e ensinamentos da teologia da tradição *Hare Krishna* e está articulada com as reflexões e os referenciais expostos e refletidos acima: a sabedoria, em suas características vivenciais, atua como o saber vivenciado, experienciado, sentido na vida cotidiana. Na concepção de sabedoria, a racionalidade é ampliada para abarcar a vivência. Esta noção nos mostra que o conhecimento intelectual não é suficiente para as experiências da humanização e da educação.

A fala de Goswami também expressa que a sabedoria é o conhecimento que “diz mais respeito ao ser humano”, sendo por isso conhecimento vivencial, sentido no corpo, prenhe de uma espiritualidade encarnada e tecida com as vivências concretas do cotidiano. Quando este mestre advoga que “Podemos ter conhecimento, por exemplo, que é importante respeitar o outro, mas a sabedoria ela existe quando na verdade nós agimos assim com respeito com todos.”, isso faz refletir sobre a necessidade de posturas e práticas voltadas à sensibilidade e objetivos ético-políticos: necessidades humanas e sociais de respeito e apreciação por todos (as) enquanto vivência, sabedoria. Esta fala é de vital contribuição quando confrontada com a insensibilidade dos nossos contemporâneos em termos socioambientais e de valoração de abordagens pedagógicas tecnicistas com fins mercadológicos.

⁸⁰ Significado: conhecimento realizado e ou vivenciado. Para ampliação e discussão desta noção, ver no capítulo 3 deste trabalho o tópico 3.6: O conhecimento enquanto vivência da revelação divina.

Este foco interpretativo de Goswami remete-nos, diretamente, a Santos (2018) em sua exposição e reflexão sobre a noção do *corazonar* (“razão quente”) advinda do povo Sul-Americano *Kitu Kara*, já que:

Corazonar é uma forma amplificada de ser-com, pois faz crescer a reciprocidade e a comunhão. É o processo revitalizador de uma subjetividade que se envolve com as outras, destacando seletivamente aquilo que ajuda a fortalecer a partilha e a ser co-responsável.[...] *Corazonar* é um sentir-pensar que junta tudo aquilo que as dicotomias separam. [...] Na verdade, *corazonar* é tanto a ponte quanto o rio que esta atravessa, já que, com a evolução do *corazonar* junto com a luta, a mistura emoções/conhecimentos se encontra em permanente mudança. (SANTOS, 2018, p. 178)

Destacamos a correspondência entre a fala de Goswami como a visão do *corazonar*. *Corazonar* é não só conhecer intelectualmente, mas viver, através do sentir e pensar interconectados. A sabedoria caracterizada como um agir, não apenas um conhecer, com respeito ao outro, remete a uma postura e percepção senti-pensante, um *corazonar*. Uma “razão quente” que junta pensar e sentir, ética e sensibilidade. Um agir que tem como base a internalização do conhecimento do “ser-com, que faz crescer a reciprocidade e a comunhão” apontado por Santos (2018), e exposto por Goswami como “agir com respeito com todos”. Este agir *corazonante* une conhecimentos e emoções, caracterizando-se como uma sabedoria.

Quando Goswami apresenta que a sabedoria não é apenas informação, mas é algo que está internalizado, e já faz parte do “ser e comportamento do indivíduo”, nos confirma a percepção da sabedoria enquanto vivência da espiritualidade e o conhecimento expresso enquanto saber das experiências que caminham articulados com a formação humana, abarcando assim dimensões vivenciais e unindo ao fator compreensão o pertencimento ético e cósmico. Trata-se de uma espiritualidade encarnada, historicizada, pois a sabedoria está endereçada a desenvolver “O conhecimento que diz mais respeito ao ser humano.”.

Deste modo, o *corazonar* está conectado a esta noção de um conhecimento, saber, e sentir vinculados ao todo da existência, às interrelacionalidades ampliadas e multidimensionais. Este *corazonar*, em nossa concepção, está interligado à noção da tradição *Hare Krishna* de *bhakti* (devoção). Pois, a mesma engloba viver sentimentos, concepções, percepções e práticas de humanidade, espiritualidade e pertencimento coletivo, cósmico e existencial.

Sendo assim, é o ser humano que sente/pensa e que cria, intui, organiza, organiciza, caotiza, individualiza, coletiviza. São as pessoas que vivem, tendo consciência do viver e do sobreviver e que podem apropriar-se da consciência que tem sobre o viver e o morrer, do existir, resistir, co-existir e re-existir. Noutras palavras, a sabedoria expande a consciência

social e cósmica, fornecendo caminhos de integralidade dos sujeitos históricos em processo, portanto, de humanização.

6.1.2 Dimensão intercultural/inter-religiosa

Outro traço presente na sabedoria a partir das falas dos sujeitos é a dimensão intercultural. Na ancestralidade e sua característica vivencial notamos que há a prática da ecologia de saberes em que diferentes conhecimentos e pessoas dialogam e expressam aberturas e alteridades. Nesse processo, diferentes saberes se misturam em tessituras não hierarquizadas piores de diálogos. Nessa prática ecológica de construção de conhecimentos e relacionamentos há a mistura cultural dos significados, heranças, experiências e práticas de vida de diferentes pessoas e grupos sociais. Neste sentido, há uma dimensão intercultural tanto na Ecovila *Vraja Dhama* quanto na teologia *Hare Krishna* que a embasa, já que ambas se pautam pela noção da espiritualidade dialógica, em que a unidade e a diferença caminham juntas nas percepções de vida, do cosmos e do sagrado/Deus.

As práticas religiosas da tradição *Hare Krishna* misturam e utilizam vários elementos culturais como música, dança, culinária entre outras. Também é notória a abertura para a percepção de Deus de modo plural, tanto em forma de energia como personalizada e à perspectiva de perceber como sagradas as atividades diversas como o alimentar-se e cozinhar, o cantar, dançar e meditar; isso faz, a nosso ver, a espiritualidade *Hare Krishna* aproximar-se da noção intercultural, já que abre-se para a dialogicidade como contribuição da ecologia de saberes e de uma visão e prática religiosa/espiritual inter-religiosa.

Esta percepção dialógica é notada na sensibilidade das práticas espirituais *Hare Krishnas*, nas experiências piores de uma espiritualidade liberta de ritualismos fundamentalistas e expressas na livre expressão do experimentar Deus nas redes e tessituras do cotidiano, em seus pesos e levezas, sem se prender exclusivamente a um fator e obrigatoriedade institucionais; embora que esta espiritualidade aberta aos diálogos entre saberes e culturas seja também coletiva, comunitária.

Esta dimensão sensível, dialógica e intercultural presente na teologia *Hare Krishna* e na comunidade Ecovila *Vraja Dhama* aparece na possibilidade de tecer diálogos com outras tradições religiosas através de suas noções do sagrado e do Divino abrangentes e marcadas

por uma espiritualidade dialógica, a característica axial da teologia *Hare Krishna* de conceituar o Divino como sendo ao mesmo tempo pessoal e impessoal, a presença da unidade múltipla ou a inconcebível unidade e diferença simultâneas do Divino/sagrado e da vida. Isso abre possibilidades para a revelação Divina ser dinâmica, marcada por temporalidades presentes no aqui e agora e por espacialidades oniabangentes, e ser atravessada por experiências marcadas pela realização do experimentar Deus no corpo e cotidiano das pessoas, mesmo sendo de outras tradições espirituais.

Soma-se a isto, a crítica aos ritualismos secos, maquinais, sem experiências vivas. Esta crítica aproxima a pessoa de ouvir e estar aberta à perspectiva cultural de outras tradições religiosas e seus modos de viver e experimentar a espiritualidade, independente de discordâncias metafísicas de interpretações literais dos textos religiosos e suas falas sobre os destinos pós-morte das pessoas que diferentes religiões propagam e impõem como a “verdade única e absoluta que liberta do pecado e da morte”; ou seja, a conhecida “salvação”.

Este é o ponto nas teias culturais de significados de mundo e pós-mundo em que as religiões discordam e muitas vezes criam guerras de narrativas de verdades: para onde vamos após a morte? Um diálogo intercultural e inter-religioso pautado pela expressão da experiência espiritual e sagrada do outro, que seja sensível e presente, preche de humanidade e cotidianidade histórica e de concretude social não levará em conta esta diferença enquanto inferiorização e hierarquização do outro. E sim abrirá perspectivas para a percepção da infinita diversidade do mundo e das experiências humanas e sociais demonstradas nas várias culturas e religiões, já que as religiões são intérpretes e construtoras de múltiplas narrativas e experiências culturais e sociais que inspiram controles comportamentais e também chaves de releituras culturais.

Por isso, notamos que a sensibilidade marcada nas formas de perceber Deus, as práticas diversas para a possibilidade desta experiência e a noção da unidade múltipla que conceitua Deus/*Krishna*, para a tradição *Hare Krishna*, fazem aparecer e evidenciar esta dimensão intercultural e inter-religiosa na comunidade e nas características teológicas e culturais *Hare Krishnas*. Desta forma, observamos a presença da noção de ecologia dos saberes (SANTOS, 2006a; 2018) nas falas das pessoas que colaboraram com nossa pesquisa e, com isso, a viva demonstração feita por elas desta percepção de uma espiritualidade sensível, dialógica e intercultural.

Esta preocupação com a vivência da sabedoria, sua percepção humana, viva, sensível e diversa, com uma ampliação do *locus* do experimentar Deus e do ouvir o outro e suas experiências de Deus e da vida, faz-se notar nas falas das mulheres sábias/*sages* da comunidade Ecovila *Vraja Dhama*. Estas mulheres – Sita Rubino e Lakshmi Priya – transpareceram e evidenciaram uma espiritualidade sensível, uma mística corpórea e vivencial marcada por experiências cotidianas que ampliam possibilidades do relacionar-se de forma terna, crítica, afetiva e amorosa, liberta das imposições mecanicistas de rituais e dogmas meramente institucionais.

Evidenciando esta construção da ecologia de saberes e da sabedoria e seu despontar de visões e percepções de mundo a partir da Ecovila *Vraja Dhama* há uma fala significativa de Lakshmi Priya. Ela expõe como a comunidade dá acesso às múltiplas facetas da experiência humana para quem a visita e lá reside. Ela destaca:

Dentro do que a comunidade se propõe, ela consegue alcançar várias frentes da experiência humana. Então, falamos sobre alimentação, mas também tem o lado mais espiritual, do conhecimento em si, filosófico. Tem o aspecto da convivência, do contato humano; o aspecto ambiental, da natureza, e por aí vai. Tem eventos que são “culturais”, meramente entre aspas assim, ainda que tenham um vínculo com a gastronomia, ainda que tenham um vínculo com a filosofia; tem o aspecto cultural, que é visto como cultural, que pode ser espiritual do ponto de vista de quem está praticando, mas também do ponto de vista de quem está assistindo. Ele está tendo uma atividade cultural, de música. Essa é uma característica da comunidade, que ela abrange muitos aspectos da experiência humana. (LAKSHMI PRIYA, 18/11/2019, grifos nossos)

Ela expõe como a comunidade Ecovila *Vraja Dhama* realiza atividades que abarcam várias “frentes” da experiência humana. Interpretamos essas “frentes” como múltiplos saberes e possibilidades experienciais, desde a música até a culinária, passando e sendo atravessadas pelo conhecimento teológico vindo dos textos sagrados da tradição, expostos aqui por ela como filosófico. Neste conhecimento – em textos como o já citado *Bhagavad-Gita* – há a exposição sobre a relação tanto de separação, quanto de união, entre a natureza (matéria) e o espírito. Por isso é chamado na tradição de filosófico.

Embora tenha uma característica por vezes existencial – e por isso se aproximando da dimensão de estudos da filosofia ocidental chamada de ontologia, que são os estudos do ser – percebemos que na tradição estes temas são, ao mesmo tempo, metafísicos, naturais e humanos. O que na tradição *Hare Krishna* muitas vezes chama-se filosofia se aproxima mais de estudos e vivências sapienciais, embasados em uma teologia que é, ao mesmo tempo, ética, estética, existencial, social e cósmica.

Interpretamos assim, como vivências sapienciais, devido a que nesta tradição – e nas do oriente como os budismos, taoísmo e outras em que há aproximações e distanciamentos do campo da filosofia ocidental, distante dos saberes vividos, apresentados e refletidos textual ou oralmente nas tradições orientais – a sabedoria védica é embasada em dimensões orientadas por uma imbricação entre ética, reflexões e experiências. Não é filosofia apenas por realizar reflexões especulativas, mas por experimentar as teorias e tessituras reflexivas através das vivências. Sendo por isso mais sapienciais do que exclusivamente intelectivas.

Vemos assim a aproximação desta concepção sapiencial das tradições orientais com a noção de sabedoria tecida por Santos (2016a; 2018). Sabedoria esta que é vivencial, corporificada. Esta sabedoria atua também enquanto ecologia de saberes, já que há nesta experiência misturas não hierarquizadas entre diversos saberes. Na tradição *Hare Krishna* traduzida na Ecovila há uma conectividade profunda entre música, dança, rituais, culinária, junto às reflexões/provocações éticas, metafísicas, cósmicas e existenciais sobre o ser humano, o sagrado, a natureza e a vida. É o que apreendemos a partir da fala de Lakshmi, e das vivências e observações em eventos e cerimônias religiosas da Ecovila.

Ela acrescenta que há os olhares das pessoas que “assistem”, e os das que participam dos eventos na comunidade são culturais. Titubeia um pouco para conceituar estas experiências como culturais. Coloca, inicialmente em sua fala, esta noção como “cultural meramente entre aspas”. Notamos aqui em sua fala a tensão entre o religioso e o cultural: se as práticas realizadas na Ecovila se caracterizam unicamente como festa ou como um ritual religioso. Esta tensão presente se aloca a partir da noção do embate sutil entre o sagrado e o profano, também presente de forma leve – mas notável – na fala de Lakshmi Priya.

Embora a comunidade exponha e abarque as múltiplas frentes da experiência humana, há a presença em sua fala de certa dimensão deste choque que resvala a tensão entre a festa e Deus, muito presente nas civilizações e muitas religiões Ocidentais como algumas linhas dos Cristianismos. Rudolff Otto (2007) e Mircea Eliade (1992) abordam esta tensão que, a nosso ver, repousa e se entrelaça na separação entre o cultural e o religioso, entre o sagrado e o profano já exposta e estudada por estes teóricos clássicos nas áreas da fenomenologia e do imaginário das religiões; percebemos assim que esta dicotomia sagrado X profano ainda se faz presente neste trecho da fala de Lakshmi Priya. Pensamos que isto ocorreu porque há com muita força no imaginário ocidental este choque intercultural entre a religião/metafísica e a cultura/mundo, entre o que é cultural e o que é religioso; choque este

que permanece conosco antropológica, social e culturalmente, e que observamos na fala dela ao utilizar este termo “cultural meramente entre aspas” ao se referir a certa dicotomia entre quem assiste e quem pratica os rituais, danças e cânticos religiosos nas cerimônias realizadas na Ecovila *Vraja Dhama*.

Apesar deste choque entre o cultural e o religioso notado em sua fala no trecho acima, as experiências vividas na Ecovila *Vraja Dhama* em seus eventos comporta algo distinto trazendo a sabedoria em suas várias dimensões: com a comida, a música, a teologia e conhecimentos milenares.

Nota-se que não há assim uma hierarquia experiencial nesta tessitura de saberes. A música não é superior à culinária, nem esta está acima dos conhecimentos teológicos da tradição ensinados, dialogados e vivenciados nestes eventos. Ambos ressoam e caminham dançando juntos em uma ecologia entre saberes teológicos, antropológicos, culinários, musicais e ambientais. Notamos que estes saberes realizados na Ecovila e transparecidos na fala de Lakshmi Priya são indicativos de que esta experiência religiosa reúne a festa e a adoração de Deus e produz interculturalidade, já que entrelaça múltiplas dimensões de experiências e expressões humanas, criando concepções e práticas híbridas entre componentes dos saberes Ocidentais e Orientais, combinados e pautados pela dimensão vivencial e ancestral da sabedoria.

Estas múltiplas dimensões das experiências humanas expressas pela devota constituem as vivências da comunidade como parte da expressão ancestral da tradição *Hare Krishna* que são, ao mesmo tempo, culturais. Não apenas culturais enquanto dimensão e expressão conceitual unicamente artística – em suas variadas expressões criativas. Também de sentido e tessitura de vida. Tal concepção de cultura se aproxima, em nosso olhar e percepção, da noção de Geertz (2019) sobre cultura.

O autor traz uma concepção de cultura como sendo “teias de significados” (GEERTZ, 2019, p. 4), que o ser humano tece e em que está enredado. Ou seja, trata-se de um conjunto de significados partilhados que são produzidos e que reverberam individual e socialmente. O autor ainda expõe que a humanização é um fator que está incluído nestas teias culturais: “[...] tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (GEERTZ, 2019, p. 37). Desta forma, a partir deste autor, outra metáfora para cultura são as teias. Essas interligam em suas

complexas tessituras os fazeres, nomeações, normatizações padronizadoras, valorações e sentidos de vida das sociedades humanas no decorrer de suas histórias de vida.

Assim, o fenômeno religioso, fortemente marcado e inserido nestas teias culturais, é uma das fontes de sentido das pessoas humanas em suas buscas de horizontes e sonhos para as experiências do viver e conviver. De tornar cosmos – enquanto ordem – o caos existencial. Este fenômeno é um dos fios que oferecem sentidos possíveis para as teias da vida. Tecidos finos e frágeis em que a humanidade se agarra – ou que dança em cima dos abismos – para dar significado à vida. Ela que oferece e impõe suas experiências abissais, absurdas, espantosas, dolorosas e sem respostas únicas e simples – o sem sentido da existência – como o mal e o sofrimento, as injustiças sociais, a morte, entre outras.

Nesta esfera reflexiva, a partir de Geertz (2019) percebemos que os símbolos são os veículos da cultura. São construídos socialmente através de processos contínuos, contextualizados historicamente, e passíveis de interpretações e reinterpretações nas culturas e religiões. Por isso interpretamos que a fala de Lakshmi Priya está entrelaçada com esta noção de cultura como teias de significados. Porque ela expressa que as vivências da comunidade – seja na gastronomia, nos conhecimentos partilhados, ou na música – são culturais. Vivências marcadas por símbolos que dão sentidos à vida. Assim, a vivência religiosa *Hare Krishna* está marcada por características culturais e interculturais que produzem teias de sentidos de vida entrelaçadas por arte, teologia, alimentação/saúde e cuidados com a natureza. Ou seja, aqui cultura não é, tão somente, intervenção, domínio ou transformação da natureza, e sim dar significado e interpretar a vida e a natureza.

Esta noção cultural sobre as vivências da comunidade, que aparece na fala de Lakshmi Priya, está apoiada na teologia da tradição *Hare Krishna*. Isso conforme expõe Prabhupada (1980). Segundo ele:

Faz-se ideia errada do movimento para a consciência de Krishna ao apresentá-lo como religião hindu. Entretanto, a consciência de Krishna não é alguma forma de fé ou religião que procure destruir qualquer outra fé ou religião. Pelo contrário, é um movimento cultural essencial para toda a sociedade humana e não se considera nenhuma fé sectária particular. Este movimento cultural destina-se especialmente a educar as pessoas como elas devem amar a Deus. [...] Deve-se compreender claramente que o movimento para a consciência de Krishna não está pregando a suposta religião hindu. Estamos apresentando uma cultura espiritual que pode resolver todos os problemas da vida, e por isso ela está sendo aceita em todo o mundo. (PRABHUPADA, 1980, p. 121-127, grifos nossos)

A tradição *Hare Krishna* é aqui conceituada pelo autor como o “movimento para a consciência de *Krishna*”. À parte possíveis intenções proselitistas desta fala de Prabhupada

(que é o mestre fundador do movimento *Hare Krishna* no ocidente através da instituição ISKCON⁸¹), percebemos nas entrelinhas, fissuras e espessuras de sua voz, aberturas para o diálogo. E para vivências inter-religiosas e ecumênicas. Ele menciona a característica educativa do movimento e tradição *Hare Krishna*. E deste como um “movimento cultural”. Afirmar que este movimento (e tradição) apresenta uma “cultura espiritual”.

Cultura esta que pode atuar na resolução de problemáticas humanas. Ainda que não sejam como o autor afirma, “todas” as problemáticas humanas. As vivências do movimento em suas comunidades como a Ecovila *Vraja Dhama* em estudo, embasadas nesta noção cultural que envolve música, teologia, alimentação e ecologia, colaboram educativamente, possibilitando experiências e provocando reflexões que dialogam as múltiplas dimensões das experiências humanas em uma ecologia de saberes religiosos, ambientais, gastronômicos, artísticos, teológicos e existenciais. Ou seja, teias culturais, sapienciais e interculturais que demonstram abertura às diferentes culturas humanas.

Por isso na fala de Lakshmi Priya ressoa esta citação de Prabhupada (1980), uma vez que ela menciona diretamente que as pessoas que assistem, ou que praticam os saberes apresentados e feitos nas cerimônias e eventos na Ecovila *Vraja Dhama* têm uma experiência cultural. Seja com a gastronomia na forma da alimentação vegetariana; ou nas músicas, os cânticos de *mantras* e danças feitos durante os rituais que acontecem nestes eventos; ou na experiência religiosa com as imagens/Deidades das manifestações de *Krishna* presentes no templo, que são parte dos rituais de cantos, orações e danças.

Ela menciona como quem está nessas cerimônias praticando a religiosidade *Hare Krishna* tem uma vivência espiritual e cultural ao mesmo tempo. E que quem “assiste” tem uma vivência apenas cultural. Notamos aqui o pertencimento ancestral de Prabhupada (1980) nesta fala de Lakshmi Priya. Dela como *sage/sábia* que representa a expressão sapiencial da tradição em sua fala que, assim como o mestre da tradição que corporifica sua ancestralidade, caracteriza a vivência *Hare Krishna* com alcance cultural, educativo, festivo e transcendente.

⁸¹ No inglês *international society for Krishna consciousness*, ou sociedade internacional para consciência de Krishna.

6.2 Pertencimento amplificado: interpessoal/intrapessoal e cósmico

Outro aspecto a ser considerado em nossas análises, a partir das falas dialogadas e de nossos aportes teóricos, é a sensibilidade abrangente que reúne o ético e cósmico. A sensibilidade é base para uma postura ecológica, dialógica. Percebemos tal postura e noção na percepção de Loudes Pereira e de outras pessoas entrevistadas.

Uma dessas pessoas foi Sita Rubino. Sobre o pertencimento ancestral, ela evidencia seu aprendizado na tradição sobre a meta da pedagogia consciencial da *Gita*, a prática de *bhakti* (*yoga* em devoção) e amor por Deus/*Krishna* (LOUNDO, 2014). Diz como aprendeu esta meta e prática de amor já com sua família:

Eu aprendi a reconhecer e tentar lembrar que por mais que eu viva no mundo assim, que faça todas as minhas coisas igual a todas as pessoas fazem, a tentar não esquecer da meta suprema, que é, como humana, me purificar para conseguir voltar pra Krishna, pra Deus. Onde eu for, vou levar essa ideia, essa meta pra mim. Isso é o que aprendi não só dentro da instituição, não no Templo, na convivência nesses anos quer tive aqui no Brasil, em Vraja Dhama. Mas na minha família, que meus pais já eram devotos. Meu pai sempre me ressaltou, e me demonstrou de alguma forma pra quê que eu vim, qual que era a razão da existência. Eu aprendi isso, ficou marcado. Depois aprendi que fanatismo não presta. A pessoa tem que fazer com o coração mesmo. (SITA RUBINO, 04/12/2019, grifos nossos)

Nesse sentido, interpretamos que ela demonstra como aprendeu os ensinamentos da teologia da tradição já com seu pai. Que aprendeu com ele o sentido e propósito de sua existência humana. Trazendo assim o pertencimento ancestral da sabedoria da tradição enquanto vivência ao mesmo tempo institucional e familiar. Um ensinamento central na *Gita* é lembrar-se de *Krishna* e pensar nele (BHAGAVAD-GITA, 18. 65; PRABHUPADA, 2001, p. 817).

Sita Rubino menciona aqui como aprendeu essa lembrança de *Krishna* de seu pai e família. Não apenas dos templos e comunidades *Hare Krishnas*. Ela demonstra como a característica da sabedoria como expressão da ancestralidade é presente na teologia da tradição e nas práticas de vida de seus (suas) adeptos (as). Já que as vivências e ensinamentos percebidos e aprendidos são corporificados e ensinados através de contatos/encontros com a ancestralidade de praticantes e professores (as) de *bhakti-yoga* (conexão em devoção), sejam estes religiosos/institucionais ou mesmo com a família e comunidade. Em uma vivência de sabedoria e pedagogia consciencial, já que demonstra a consciência espiritual e sapiencial, a sensibilidade do “fazer com o coração” como abertura de experiência espiritual já que “o fanatismo não presta”; expressa igualmente o aprendizado vivo com a ancestralidade e a

ampliação do *locus* do sentir Deus, demonstrando assim profundidade existencial em sua fala e uma evidência notável dos imbricamentos entre a sabedoria e a pedagogia consciencial.

Ainda conversando sobre a sabedoria, ela expõe sua percepção estabelecendo relação entre sabedoria e vivência ética, a partir das características de uma pessoa sábia. Vejamos:

Uma pessoa sábia é uma pessoa que consegue ter uma consciência espiritual. Ser uma pessoa com qualidades humanas, ter sensibilidade. Pra mim, uma pessoa sábia tem noção de tudo isso e muito mais. Uma pessoa que consiga ouvir o outro. Que tenha ouvido aberto. Que consiga falar de uma forma não violenta. Envolve muitas coisas. É uma pessoa consciente de Deus e de todos os aspectos que envolvem Deus. (SITA RUBINO, 04/12/2019, grifos nossos)

A percepção de Sita Rubino sobre a ligação da sabedoria enquanto sensibilidade e humanidade está conectada com as tessituras acima expostas e analisadas. Especificamente, ela expõe o fator da escuta, do ouvir, e das qualidades humanas como ligadas à percepção do sagrado, da consciência de Deus. Este é fator central na teologia da tradição *Hare Krishna* e seu texto basilar: a *Bhagavad-Gita* (PRABHUPADA, 2001; RESNICK, 2015).

Esta percepção de Sita Rubino sobre a pessoa sábia como alguém que corporifica o ouvir e falar de maneira empática, amorosa, nos remete à característica de empatia espiritual por todos os seres presente na teologia da tradição *Hare Krishna*. Há passagens na *Gita* que demonstram a dimensão ética da amorosidade para com o outro. Vejamos: “O devoto de Krishna é amigo de todos” (BHAGAVAD-GITA, 11. 55, significado; PRABHUPADA, 2001, p. 608); pessoas sábias “deleitam-se com o bem de todos os seres” (BHAGAVAD-GITA, 5.25; RESNICK, 2015, p. 229). Aquele que trabalha em devoção e é autocontrolado, é “querido por todos e todos lhe são queridos” (BHAGAVAD-GITA, 5.7; PRABHUPADA, 2001, p. 296); e na tradução da *Bhagavad-Gita* de Resnick (2015): “este *yogi*⁸² puro torna-se um ser, sendo o eu de todos os seres.” (RESNICK, 2015, p. 96).

A característica sapiencial da não violência mencionada por Sita Rubino também é parte central da ética da *Gita*. O princípio da compaixão, na sabedoria da *Gita*, é embasado na ética de *ahimsa*, a não violência, que consiste em evitar ferir ou prejudicar desnecessária ou planejadamente outros seres vivos com atos e palavras. Consistindo na base ética da empatia espiritual e da conexão com a natureza e com os seres humanos, a *ahimsa* “quer dizer não impedir a vida progressiva de ninguém” (BHAGAVAD-GITA, 13. 8-12, significado;

⁸² A palavra *yogi* significa praticante de yoga (conexão), ou pessoa vinculada à espiritualidade. Ou seja, uma pessoa conectada espiritualmente. Alguém que busca, pratica e/ou está em conexão.

PRABHUPADA, 2001, p. 743), gerando uma possível abertura para o respeito e a alteridade, bem como uma sensibilização perante a natureza e a vida em geral. A *Gita* expressa esta fala não violenta/compassiva como “fala verdadeira, agradável e benéfica, que não perturba” (BHAGAVAD-GITA, 17.15. RESNICK, 2015, p. 274). Assim, a fala não violenta, compassiva, atua como um *corazonar* (SANTOS, 2018). A compaixão/conexão, segundo percebemos, é significativamente interligada com o *corazonar*.

Associamos também a contribuição de Sita Rubino diretamente conectada com a noção de pedagogia consciencial. Suas falas atuam dentro da participação amorosa da existência na consciência divina, de *Krishna*. Eis a pedagogia consciencial da *Gita* e sua meta de aprendizagem: o amor pela divindade (LOUNDO, 2014, p. 77) que se traduz numa proposta pedagógica de aprendizagem espiritual, cognitiva e vivencial e, ao mesmo tempo, filosófica e prática. Assim, nesta fala de Sita transparece uma espiritualidade dialógica corporificada na sensibilidade, na escuta e na ternura.

Dá-nos a entender que a sabedoria está conectada à pedagogia consciencial, ocupando a sensibilidade como elemento central, caracterizador e gerador da experiência sapiencial. Retomando a fala anterior em que diz que aprendeu que “o fanatismo não presta”, Sita Rubino vai prosseguir nos dizendo que

Isso que falei sobre fanatismo é porque muitas vezes a pessoa quando fica no lado fanático termina esfriando o coração. Ela fica baseada nas escrituras, mas não fica com sentimento, não amolece o coração. E eu, nas minhas experiências recentes, falo que pra mim isso não tem nada de espiritual. Porque se você não tiver seu lado humano desenvolvido, mesmo que você seja um praticante Hare Krishna, ou praticante de qualquer religião, é muito difícil você ser uma pessoa com qualidades vaishnavas (devocionais). Porque a pessoa tem que ter esse lado humano mesmo, porque é necessário para lidar com tudo, não só como pessoas assim baseadas só nas escrituras. A minha realização atual é isso. Que a pessoa não tem que se basear só no fanatismo. No que as escrituras falam de uma forma fanática. Pra compreender de fato o que quer ser passado e o que a gente tem que fazer com sensibilidade, no nosso processo espiritual. (SITA RUBINO, 04/12/2019, grifos nossos)

Destacamos que esta fala Sita Rubino evidencia que as experiências da sabedoria e da pedagogia consciencial rompem com o fundamentalismo religioso através da contextualização e da sensibilidade. Ou seja, ela nos faz refletir sobre o papel da hermenêutica, da contextualização das múltiplas possibilidades de interpretar e sentir um fenômeno; aqui o fenômeno da relação com o Divino e com o sagrado enquanto aprendizado de si, do outro e da vida enquanto experiência sensível, orgânica, pessoal, criativa e irrepetível para cada pessoa, por isso passível de múltiplos significados. Ou seja, é a sensibilidade que vai separar a experiência da espiritualidade do fundamentalismo religioso, já que é a sensibilidade do hoje que vai fazer com que a pessoa leia as escrituras religiosas em uma

perspectiva contextualizada e não literalista e apenas interpretadas e aceitas acriticamente e mecanicamente tal qual estão escritas “ao pé da letra”.

Esta percepção de Sita caminha junto e dentro do *corazonar* (SANTOS, 2018) acima referido. É fala e postura centrada e orientada na “razão quente”, sensível, do *corazonar*. Sua exposição corporifica uma epistemologia e experiência sentipensante: para compreender e viver o espiritual, é necessário fazer/agir com sensibilidade. Não apenas basear-se no aprendido através do que está literalmente escrito nos textos sagrados de determinada religião. Mas agir com sentimento, sem coração frio. Com coração quente e sensibilidade. Com corpo e consciência. Desenvolver seu lado humano para viver qualidades devocionais/espirituais.

Notamos que viver a religiosidade apenas observando de forma ortodoxa e inflexível o que está escrito é conceituado por Sita Rubino como fanatismo. Que esfria o coração do (a) religioso (a); ela expõe a necessidade direta de humanidade para a espiritualidade: aquecer o coração é libertar-se de seguir literalmente o que os textos religiosos dizem de forma descontextualizada, desumana, inorgânica, reprodutivista, maquinal. Ou seja, a espiritualidade é vivência humana, corporificada, evidenciada em sentimentos e posturas éticas. Tal percepção de Sita Rubino nos remete diretamente à sabedoria ancorada na ancestralidade védica.

Nesse sentido, a fala dela evoca-nos a percepção preconizada por Maffesoli (1998) sobre a “razão sensível”. O autor, nessa linha diz que a racionalidade, quando aberta e plural, nos faz experimentar a vida de forma mais ampla, com intuições. Uma racionalidade mais larga, expandida. E, também, corporificada. Uma razão que não está separada da emoção. O autor expõe como o intelecto e a sensibilidade são inseparáveis em nossas vivências humanas. Que o real “é uma mistura de natureza e de cultura, de “*physis*” e de “*logos*”, e que o ato de conhecimento não poderia escapar a uma tal organização.” (MAFFESOLI, 1998, p. 191).

Esta noção da mistura de natureza (o que somos/estamos humanamente) e cultura (o *logos*, a palavra; o que é e foi escrito e nomeado), a partir da fala de Maffesoli (1998) acima referida, vai ao encontro da percepção de Sita Rubino. Em sua fala, podemos observar a palavra/*logos* como as escrituras religiosas, e a natureza/humanidade como a razão quente, a intuição, o *corazonar* sentipensante. Este alarga a vivência humana através de uma sabedoria corporificada, uma razão sensível. Plural. Palavra vivida. Não só nomeada em um texto religioso (ou outro), por vezes engessado em normatizações institucionais. Mas palavra

reinterpretada e organizada contextualmente que produz um fazer sensível, orgânico, vivenciado e espiritualmente encarnado.

Assim, através da fala de Sita Rubino e suas reflexões e críticas sobre a vivência religiosa, podemos costurar sentidos para a noção de sabedoria que entrelaça dinamicamente razão e emoção, sentir e intuir. Sabedoria como um *corazonar* sentipensante na linha de Santos (2018).

Ainda nessa linha de sensibilidade e corporeidade da vivência espiritual – não apenas da religião como prática institucional – temos outra fala de Lakshmi Priya. Sobre a diferença entre conversa, postura de vida e atividades espirituais, ou meramente religiosas e ritualísticas, assim ela questiona e desenvolve:

O que seria uma conversa espiritual? De repente você está ali ouvindo sobre a família da pessoa, sobre o pai dela que está com uma dificuldade. Você está dando um tipo de afeto, de cuidado pra que aquela pessoa se sinta acolhida e perceba que dentro daquele ambiente que ela vive ela tem também amizade. Que é um ambiente em que ela não precisa se defender tanto, ela pode mostrar suas fraquezas porque a outra pessoa vai saber acolher, e não usar aquilo pra ferir ela. Então isso pode ser muito mais espiritual do que a pessoa estar com um livro sagrado na mão, mas também com interesse de mostrar o conhecimento só pra dizer que é o bom. E de repente algo que podemos achar que é uma relação básica e corriqueira, ali pode estar tendo uma transformação espiritual para aquelas duas ou mais pessoas envolvidas. Muito maior do que ela frequentar um programa espiritual. Que ela bater cartão em todas as orações matinais, em todos os momentos. De repente é muito mais espiritual outra coisa que ela está fazendo. Depende também da consciência da pessoa. Porque se ela está fazendo algo que é aparentemente espiritual, com uma consciência espiritual não é só aparentemente, ela está de fato fazendo uma atividade muito transformadora. (LAKSHMI PRIYA, 18/11/2019, grifos nossos)

O que Lakshmi Priya quer dizer aqui é como a escuta e o acolhimento, o aspecto afetual e sensível, é característica presente na consciência espiritual. Ela ressoa o que Sita Rubino afirma acima: o acolhimento, a escuta e a empatia são vivências de sabedoria.

Seu questionamento do “que seria uma conversa espiritual” provoca reflexões e transparece experiências diretas de uma espiritualidade relacional, do cotidiano. Demonstra também o entrelaçamento e presença da consciência de si e do outro em *Krishna*/Deus, da presença de Deus dentro do outro. Notamos que esta postura, percepção e prática de espiritualidade do cotidiano expressada aqui por Lakshmi Priya é, simultaneamente, uma vivência sapiencial, um aprendizado consciencial e uma “atividade muito transformadora”.

Por isso, sua voz caminha nas categorias sabedoria e pedagogia consciencial, sintonizadas com o *corazonar* e a razão sensível acima referidos. Ela diz como a consciência da pessoa é parte do que pode ser percebido como espiritual, em suas práticas da vida cotidiana. Com atitudes e falas de compaixão, não violência, cuidado e sensibilidade. Ou seja,

não basta fazer e participar de rituais em templos para ser uma “pessoa espiritual”. É necessário vivência, ética, consciência, sensibilidade.

Lakshmi Priya também expressa como uma conversa espiritual está baseada na compaixão enquanto não violência, materializando assim o princípio axial da teologia da tradição *Hare Krishna*, isto é, da empatia espiritual por todos os seres. Ouvir sobre os dilemas humanos de uma pessoa, sobre problemas e desafios em sua família, nas palavras de Lakshmi Priya, são espirituais, pois incorporam acolhimento, afeto, cuidado.

São posturas assim, de sensibilidade e cuidado, que estabelecem vínculos espirituais. E expressam real cuidado. E, nas palavras dela, experiências de transformação humana para ambas as pessoas que vivenciam esta conversa e interação desprovidas de censuras morais. Encontro de sensibilidades e humanidades. Possibilidades formativas e transformativas abertas para as pessoas participantes desta interação de espiritualidade enquanto comportamento e vivência sapiencial.

Compreendemos que ela infere a atividade transformadora quando há moção interior pelo instrumento do acolhimento e do cuidado. Sua fala também exerce uma crítica à religiosidade e espiritualidade meramente institucionais que expressam rituais vazios de sentido. Isso por focarem que os significados existenciais da religião estão em cumprir uma agenda – em suas palavras “bater ponto” – em eventos e encontros como cultos, meditações coletivas, cerimoniais, entre outras ações coletivas de cultivo religioso externo. Ou seja, espiritualidade não é um mecanismo único ou totalmente institucional; tampouco proferir um discurso eloquente a partir dos livros sagrados de determinadas religiões e tradições meramente para, em suas palavras, “dizer que é o bom”.

Por conseguinte, esta postura sapiencial de espiritualidade abarca a consciência e as atitudes, vivências. Não só a crença e ou vivência focada nos fatores externos. Embasadas em posturas simultaneamente egoístas, insensíveis e forçadamente coletivistas. Ou seja, não é uma vivência e consciência de manada, ou meramente de pastoreio vazio de relações e de consonância com a vida concreta das pessoas e da comunidade local.

Sendo assim, não basta frequentar cerimoniais sagrados, e ou repetir com motivações egocêntricas textos religiosos. É necessário viver a espiritualidade destes textos. Que se corporifica em significados vivos; relações de afeto, cuidado, alteridade e encontro. Estas reflexões ressoam as categorias de sabedoria e pedagogia consciencial.

Percebemos que a fala de Lakshmi Priya em correspondência com os depoimentos acima postos por Sita Rubino, remetem ao *corazonar* sentipensante – que trata destes encontros afetivos e sensíveis de relações compassivas, de conexão, que se vive, ensina e aprende a espiritualidade enquanto uma “atividade transformadora”. Atividade que possibilita provocar mudanças de consciência – pedagogia consciencial – e alargamento da racionalidade e sensibilidade unindo compreensão e vivências – sabedoria.

Desta forma, apreendemos que a contribuição pedagógica destas falas anunciam um caminho pedagógico, ou seja, – enquanto sabedoria e sensibilidade – a teologia da tradição *Hare Krishna* demonstra possibilitar sentidos e ressignificações de vidas, de relações, de visões de mundo e das práticas.

Isso se manifesta através dos conteúdos corporificados enquanto conexão e não violência; amizade humana e espiritual em que a sabedoria e a pedagogia consciencial dos aprendizados formam consciências das vivências sensíveis e aprendentes que resultam transformações recíprocas, também, possivelmente, socioambientais e políticas.

6.3 Comunidade: lócus aprendente e orante

Notamos em nossa pesquisa através das observações no campo e das falas dos (as) colaboradores (as) um dado significativo: a comunidade Ecovila *Vraja Dhama* é um espaço aprendente e ensinante. Como podemos notar principalmente a partir das falas acima citadas por Lakshmi Priya e Sita Rubino e, inclusive, também das pessoas vizinhas da comunidade que há vivências sapienciais e de pedagogia consciencial a partir das práticas e relações humanas tecidas na Ecovila *Vraja Dhama* enquanto chão possibilitador de experiências de sabedoria e materialização e tradução pedagógica dos princípios axiais da teologia *Hare Krishna*. Ou seja, é principalmente no espaço da comunidade que a sabedoria e a pedagogia consciencial são tecidas e vão se incorporando nas pessoas.

Lugar este que prioriza o bem comum e o autoconhecimento, a transformação de si e a experiência espiritual e existencial dos (as) seus/suas integrantes e do coletivo que visita a Ecovila. Na comunidade é central a prática e valores da vida e percepção de mundo mediante, sobremaneira, da prática do *yoga*, que consiste principalmente em um processo de internalização e consciência de si, do outro, do Divino e do cosmos/natureza, processo esse que sai pelos poros das pessoas, pois vem das vivências.

Nessa perspectiva, a comunidade é um lugar que ensina e provoca aprendizados sobre a importância de valores como a alteridade, a solidariedade, o cuidado e a preservação da vida; além de uma presente crítica social aos valores vigentes na sociedade capitalista: consumo excessivo, exploração da natureza e competição desumana, desigual.

A comunidade é um espaço aprendente, pois, há todo um processo pedagógico através das vivências práticas das relações que se configuram no plantio e cultivo de alimentos orgânicos, na postura de seus (suas) integrantes de cuidado com a natureza, ou mesmo nos seus hábitos de alimentação vegetariana. Notamos que a Ecovila traduz a sabedoria da teologia *Hare Krishna* no Agreste Pernambucano/Serra dos Cavalos, através de um modo de vida comunitário, com alimentação diferenciada, em diálogo com o modo de vida da população campesina local. Podemos perceber que a educação através da sabedoria na comunidade vai se incorporando através da herança ancestral, dos aspectos convivenciais comunitários e das práticas que evocam e tecem sentidos existenciais, sentimentos e afetos humanos, questionamentos e vivências sociais e a transformação de si e dos modos de viver e significar/experienciar a vida.

Os rituais e as dimensões religiosas da comunidade também despertam aprendizados e questionam concepções mais conhecidas de determinadas religiões sobre a ritualística e simbólica dos espaços sagrados e templos nas formas de se relacionar com Deus. Em nossas experiências e observações de campo, podemos notar como este espaço do templo é lugar de aprendizagens e relacionamentos com o sagrado e entre as pessoas, sobretudo, na transmissão da sabedoria védica e nas orações comunitárias.

Há nos elementos sagrados do templo uma relação direta com o Divino/*Krishna*. O tambor que toca durante os cânticos musicais nos festivais e encontros de domingo é considerado na tradição como uma expansão de Deus que manifesta em sua força, potência e presença energética geradora de som, do alcance vibracional da música Divina. Os materiais usados para oferecer elementos no altar para *Krishna* como fogo, água, as flores representando a terra, entre outros, também são considerados energias expansivas de Deus, e elementos de uma ação meditativa orante; uma oferenda ritual viva de conexão/*yoga*, lembrança e conscientização da relação direta com Deus e suas energias como presenças vivas, mesmo nos elementos da natureza.

Isso ocorre também com outros instrumentos presentes no templo usados para os cânticos sagrados de *mantras* como os címbalos de mãos; o corpo das pessoas e a prática de bater palmas ritmadas nos cânticos sagrados, também são considerados nas dinâmicas

musicais como instrumentos e elementos presentes dentro de uma ação de entrega e conexão/*yoga* com o Divino, que está no altar do templo através das imagens/Deidades que são as manifestações imanes de *Krishna*, presentes em elementos materiais visíveis, sensíveis e tangíveis.

O canto de *mantras* e as danças praticadas aqui são formas de relação direta com a Divindade, sendo, por isso, práticas centrais no templo da comunidade e nelas a fala, a voz e o corpo das pessoas são instrumentos para o relacionamento com Deus. Por isso, há nestes encontros da comunidade o canto e a dança coletivos para Deus que constitui uma prática de rezar dançando. Prática essa que combina gestos, cânticos e movimentos que evocam a presença do Divino e fazem uma oferenda ritual viva dos corpos, palavras e intenções mentais das pessoas para Deus/*Krishna* em gestos que rezam dançando em uma meditação ativa, preche de significados e dinâmicas espirituais.

Esta meditação ativa e reza dançante é um diferencial e característica advinda da teologia *Hare Krishna* e vivenciada na Ecovila. Tal prática produz tanto estranhamentos em relação a determinadas religiões e culturas que visitam a comunidade ou interagem com os (as) *Hare Krishnas*, quanto gera novidades de relações outras com o Divino. Relações e experiências focadas em uma vivência de alegria existencial focada no corpo, com gestualidades e sincronicidades de mãos, pés, pernas, bocas, braços e movimentos com vozes que possibilitam formas dinâmicas de experimentar e sentir Deus no pulsar do corpo e nos arrepios da pele. Independente da pertença religiosa os (as) participantes envolvem-se nos cânticos e danças nos encontros de domingo da comunidade Ecovila. Notamos em nossas observações que os (as) visitantes podem ter suas próprias experiências a partir desta possibilidade de rezar dançando e cantando como um modo distinto do Cristianismo que inibe a participação do corpo no processo orante.

Nestes termos, há toda uma pedagogia nas práticas da comunidade que evidenciam concepções de vida, mundo, sagrado, natureza e corpos humanos ligados a Deus. E, a partir desta perspectiva Oriental integrativa, criam-se possibilidades de aprender e ensinar valores e percepções que expandam a consciência e produzam sentidos de vida e vivências novas e transformadoras para as pessoas. Desta maneira, compreendemos que a comunidade é espaço central de ensinagens e aprendizagens através dos rituais, das prédicas e da vivência acentuadamente comunitária, participante e incluyente.

6.3.1 Integralidade: a educação ecológica

Desenvolvemos dois subtópicos específicos que estão contidos no tópico comunidade. Eles atuam como elementos surgidos a partir deste dado e característica da comunidade como espaço pedagógico. São traços notados e emergidos a partir das tessituras já desenhadas em nossas análises e agora transparecidas e advindas das falas das pessoas sobre as contribuições e ensinamentos que têm e tiveram com e na comunidade. Eles são as características e traços da integralidade/educação ecológica e da pedagogia da alimentação.

A partir da teologia *Hare Krishna* e das vivências da Ecovila *Vraja Dhama* verificamos que há uma característica fortemente ecológica na comunidade. Uma ecologia fundada e tecida a partir da empatia espiritual com todos os seres. Aqui a natureza e os seres vivos que a compõem – mesmo as plantas e animais – são considerados vivos por serem partes integrantes da existência de Deus. Ou seja, cada ser vivo é considerado como uma centelha divina viva, presente, que, a seu modo e especificidade, sente e mesmo compreende e interage com a vida.

Esta sensibilidade engloba um respeito onabrangente pela vida centrado na compaixão, fraternidade e solidariedade. Ou seja, sugere cooperação, respeito, cuidado, atenção e presença em discrepância da lógica do consumo e lucro; vida compartilhada, não mercadorias exploradas e compradas. Esta percepção ecológica respeitosa é vivida e ensinada na comunidade Ecovila. Isso fica evidente a partir das falas dos sujeitos. Há inclusive um termo neste sentido apresentado pelo monge Yamunacharya Goswami para caracterizar esta atuação do ensino e aprendizagem na comunidade da interdependência de tudo que vive e de suas relações com Deus: a educação ecológica.

Educação esta que se configura nas práticas de vida e ensinamentos da teologia da tradição realizados na Ecovila e entrelaçados com esta noção de que tudo que vive está relacionado com Deus: da natureza como ser vivo e centelha divina, e não como produto e objeto frio, morto e manipulável. Nesta compreensão, a terra é um ser vivo e a mãe de todos os seres de onde tudo e todos vêm e para onde todos voltam, seja como terra ou como cinzas.

Em concordância com esta concepção sapiencial de sensibilidade ecológica e evidenciando como aprendeu com a comunidade e tradição esta sensibilidade abrangente, temos a seguinte fala de Jéferson Gopala. Ele assim expressa o que aprendeu com e na comunidade:

Nessa minha experiência na tradição Hare o que mais aprendi foi uma forma de ver o mundo de um jeito melhor. Principalmente como tudo se relaciona à natureza. Em outro tempo, eu estava ali comendo alguma coisa, algum salgado que tinha plástico, já pegava, amassava e jogava na estrada. Você via alguma coisa, queimava, cortava árvore, fazia isso e aquilo. E um aprendizado muito bom que eu tive foi ver a natureza como a mãe de tudo, tanto em uma terra fértil, numa água, numa sombra, numa árvore. Aí, tem muita gente que fala assim: - eu tenho aquela casa bacana... Mas é apenas a casa. O portão você entra, fecha, não tem nada. Aqui no sítio você tem as árvores, você tem o ar puro, tem sombra, tem frutos, tem uma terra fértil. Acho que foi um aprendizado bacana de ver o simples, a natureza, como a riqueza. (JÉFERSON GOPALA, 04/12/2019, grifos nossos)

Jéferson, em sua percepção, apresenta suas experiências de aprendizado ecológico em sua região de nascimento e vida, a Serra dos Cavalos. Ele se situa a partir de dentro da convivência com a tradição *Hare Krishna*, sendo vizinho da Ecovila *Vraja Dhama* e conhecendo e convivendo com a comunidade desde criança.

Isso se dá na e através do espaço de aprendizagem e prática de vida da comunidade: a Ecovila *Vraja Dhama*. Principalmente a referida empatia espiritual por todos os seres que caracteriza notadamente a teologia que orienta a ética *Hare Krishna* enquanto sensibilidade perante a natureza.

Percebemos aqui que o sujeito afirma ter aprendido com a tradição não uma concepção religiosa institucional, mecanicista ou, unicamente, a crença metafísica do pós-morte. Aprendeu “uma forma de ver o mundo de um jeito melhor.”.

Assim, a aprendizagem da ecologia, do cuidado e conexão com a natureza é perceptível na fala de Jéferson Gopala. Diz que aprendeu com a tradição *Hare Krishna* que “tudo se relaciona à natureza”. Por isso, apresenta sua mudança de comportamento: de alguém que jogava lixo, plástico na estrada, cortava e queimava árvores, para um sujeito ecológico, sensível e empático perante a natureza. Essa sensibilidade ecológica é confirmada em sua afirmação de que “um aprendizado muito bom que eu tive foi ver a natureza como a mãe de tudo, tanto em uma terra fértil, numa água, numa sombra, numa árvore. [...]. Acho que foi um aprendizado bacana de ver o simples, a natureza, como a riqueza.”.

Notamos nesta fala de Jéferson, a presença experiencial da profundidade e amplitude existencial/espiritual do simples, do aprender a perceber que a riqueza está nas coisas mais simples que torna a pessoa mais sábia e orienta sua vida para percepções e concepções voltadas ao cuidado e sensibilidade; seu olhar amplia-se com a noção de riqueza como o contato com os elementos da vida, em respirar ar puro, tomar água pura e desfrutar da sombra de uma árvore; riqueza como relacionamento com a vida que nos rodeia, a natureza;

não riqueza como capital financeiro e bens de consumo retirados da exploração desmedida da natureza.

É uma fala de sabedoria e de consciência ecológica, evidenciando assim a pedagogia consciencial vivida e ensinada na comunidade Ecovila *Vraja Dhama* como uma tradução pedagógica da teologia da tradição *Hare Krishna*. Sua percepção aproxima-se e tem bases no paradigma teológico tecido a partir das literaturas da tradição, nomeado de vida simples e pensamentos elevados (PRABHUPADA, 1996; BHAGAVATA-PURANA, 1.8.40; PRABHUPADA, 1995, p. 235). Esta noção que valoriza a simplicidade enquanto virtude e ética e o foco dos pensamentos na conexão sagrada (*yoga*) que facilita a prática de vida ecológica e sensível à natureza fundamentada nos princípios védicos da vida simples e natural, em harmonia com a Terra, com os demais seres vivos e os valores espirituais da devoção.

A voz de Jéferson Gopala ressoa esta noção de vida simples e pensamentos elevados presente na tradição. Percebemos que sua afirmação de que o simples, a natureza é a riqueza, está ligada a esta noção de cuidado e pertencimento a Terra, nossa mãe e casa comum. Em harmonia com a natureza, o sujeito aprofunda e alarga a experiência de valorizar a vida.

Sendo a natureza – a terra fértil, a sombra, a água, a árvore, o ar puro, os frutos, os pássaros – a riqueza, notamos que Jéferson Gopala apreendeu com a tradição que o todo se inter-relaciona e com isso constrói um estilo de vida. A natureza como mãe é presente tanto na teologia da tradição *Hare Krishna* como no pensamento da ecologia profunda. Em culturas ancestrais, como as dos povos originários da América do Sul, vemos esta noção como basilar nas relações comunitárias e ambientais.

Na teologia da tradição, há passagens em que a natureza é tratada e exposta e conceituada como mãe (BHAGAVATA PURANA, 1. 10. 4, significado. PRABHUPADA, 1995, p. 157; PRABHUPADA, 1996, p. 23); e como energia divina (BHAGAVAD-GITA. PRABHUPADA, 2001; RESNICK, 2015), sendo conectada diretamente com a divindade, enquanto personalidade viva. Há, inclusive, nestas literaturas, a menção de que a natureza é a esposa de Deus/*Krishna* em sua encarnação/manifestação como *Vishnu* (significando o onipenetrante; mantenedor do universo). Nesta esteira teológica, entendemos que o aprendizado dos (as) integrantes da Ecovila está em conexão com a teologia da tradição, traduzida pedagogicamente enquanto sensibilidade ecológica, socioambiental.

Esta concepção e percepção também remetem a Capra (1995) em suas interconexões entre ecologia e espiritualidade. Aqui, o autor menciona como a espiritualidade, ou o espírito humano, caracteriza-se como “o modo de consciência em que nos sentimos unidos ao cosmos como um todo.” (CAPRA, 1995, p. 90). Este modo de consciência de união ao cosmos como um todo é expressado na fala daquele que aprendeu, desde criança na tradição *Hare Krishna* e na Ecovila “como tudo se relaciona à natureza.” Por isso, sua inteligência é correspondente a de Capra (1995), em que há uma íntima conexão com a natureza, um *ethos* ecológico, da inter-relação de tudo: seres humanos, animais, plantas, natureza, cosmos. Trata-se de um *ethos* do cuidado e da horizontalidade dos seres em relação.

A noção do *ethos* é central para perceber aqui a tradução pedagógica da teologia da tradição em estudo enquanto ecologia, sensibilidade perante a natureza. Na concepção de Gertz (2019) *ethos* é: “o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo e suas disposições morais e estéticas” (GEERTZ, 2019, p. 66-67). Desta maneira, o tom e caráter e qualidade das disposições morais e estéticas percebidas nesta pedagogia consciencial, advinda da teologia da tradição *Hare Krishna*, é sensível, intuitiva, cooperativa e incentivadora de conexão e respeito por tudo que vive, pela natureza. É um *ethos* ecológico.

Contrariamente, posiciona-se o *ethos* moderno e contemporâneo capitalista que é centrado na visão exploratória e na lógica de consumo mercadológico desmedido, infinito, em que tudo e todos – pessoas e natureza – acabam sendo objetos destituídos de vida e sensibilidade, servindo ao prazer e “felicidade” de quem pode possuí-los. Este modelo trouxe a lógica da exploração e dominação da Terra como um motor para o avanço econômico e técnico-científico, que, ao invés de mãe – como é vista nas culturas ancestrais, como a Indiana de onde advém a teologia e tradição *Hare Krishna*; as Africanas, Andinas e outras detentoras de saberes milenares integrativos com a natureza – reduziu-se a ser produto explorado e matéria prima de inúmeros objetos de consumo. Leonardo Boff (2002, p. 3) nos aponta a urgência da necessidade de cuidar da Terra, e resgatar a visão respeitosa dela como “uma mãe”.

Capra (2006) aponta que a crise ambiental entrelaça, como em uma teia, os aspectos sociais e econômicos, em que ambos existem em relação de interdependência. O *ethos* explorador desta crise aponta para uma crise de visão de mundo e valores espirituais de nossa civilização, sendo necessária uma transformação paradigmática desta percepção objetal da natureza para buscar a construção de um *ethos* ecológico.

Conforme Capra (2006), a ecologia profunda, ou ecologia espiritual, percebe o universo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos interconectados, interdependentes. Assim, podemos observar o fato de que a ecologia espiritual atua como uma base de transformação para a atuação do ser humano no planeta, tendo em vista a vivência mais harmônica com a realidade que nos cerca, em que nós, humanos, somos reconhecidos não como centro da existência, mas “apenas como um fio particular na teia da vida.” (CAPRA, 2006, p. 17).

Com isso, uma educação ambiental, ou ecológica, contribui para fazer do ser humano parte da vida e, ao mesmo tempo, inventor de novos paradigmas que atuam como resistentes ao que até então se aceitou acriticamente como verdade para uma cultura hegemônica, nos tons capitalistas e industriais. Esta constatação está harmonizada com a fala de Jéferson Gopala, em que ele afirma que aprendeu a “ver o simples, a natureza, como a riqueza”, sendo a vida, a natureza, uma riqueza que não prima pelo acúmulo de bens excessivos, de tecnologias que desperdiçam energias e geram lixo excessivo e danos ao meio ambiente. Também não são riquezas os agrotóxicos que danificam o solo e trazem muitos danos patológicos aos seus consumidores.

Vemos assim a conexão da ecologia profunda com a teologia *Hare Krishna*, sendo esta traduzida enquanto pedagogia consciencial que ensina sensibilidade perante a natureza. Ambas sendo por isso fontes de reflexão, inspiração e aprendizado para experiências humanas transformadoras que produzem vivências cuidadoras, críticas dos valores sociais vigentes, resistentes à cultura exploratória.

Seguindo por estes caminhos, temos uma fala de Goswami que melhor traduz esta interligação. Vejamos:

Agora a comunidade está tendo oportunidade de receber muitos convidados, de fazer retiros, de encontros. Isso está proporcionando às pessoas também esse contato com a natureza, com o conhecimento de ecologia. Com um conhecimento um pouco diferente, no sentido de que nós percebemos, em nossa tradição, que todo ser vivo é vivo porque existe essa centelha de Deus. Há um sentido de preservação desenvolvido a partir desse conhecimento, dessa compreensão, uma ecologia mais abrangente. Não só o respeito ao ser humano, mas o respeito a todas as entidades vivas. Isso de certa forma também contribui trazendo um conceito mais profundo de respeito ao meio ambiente, educação ecológica. (YAMUNACHARYA GOSWAMI, 15/12/2019, grifos nossos)

Nesta fala, percebemos a materialização da tradição na comunidade Ecovila *Vraja Dharma* enquanto ecologia profunda e sabedoria ancestral. Compreendemos que o monge expressa aqui a percepção de vida da teologia e da tradição em que a vida está localizada e

pode ser percebida e sentida nos seres humanos, como também nos animais, na natureza, no cosmos. Ou seja, ele afirma que tudo que vive é vivo por ser, e conter dentro de si, a centelha divina. Ser parte de Deus. Assim, tudo que vive tem Deus dentro de si, sendo por isso vivo.

Por conseguinte, olhar e sentir a vida em conexão – dentro desta concepção da centelha divina presente em tudo – traz contributos ecológicos. São contribuições que sugerem uma “ecologia mais abrangente”. Sendo esta compreensão de ecologia uma sabedoria, pois expressa e reflete conexão com a vida apoiada em concepções que instigam e possibilitam o alargamento da racionalidade através de percepções sensíveis, empáticas e respeitosas de que tudo que vive está ligado com o divino, o sagrado.

Outro aspecto relevante é a referência de que nos retiros e encontros promovidos pela comunidade Ecovila *Vraja Dhama*, as pessoas entram em contato com este conhecimento milenar – encontrado em textos como a *Bhagavad-Gita* e ensinado na Ecovila – sobre a presença divina em tudo e da interconexão de tudo que vive com a divindade. Esta compaixão/conexão enquanto empatia espiritual por todos os seres, aqui nas palavras do monge, é compreendida como “Não só o respeito ao ser humano, mas o respeito a todas as entidades vivas.” Em nossa compreensão, tal *ethos* expõe a possibilidade de relações outras com as pessoas e a vida, pois apresenta o tom, o estilo, o caráter e as disposições morais e estéticas de uma arte existencial de respeito, fraternidade e alteridade perante a vida.

Este entendimento de interconexão e alteridade resulta em relações de aprendizagens e ensinagens promovidas nos encontros e retiros da comunidade Ecovila *Vraja Dhama* em que a sabedoria contida nesta tradição possa provocar reflexões sobre uma ecologia mais abrangente, que inclua e perceba como seres vivos outras formas de vida que não apenas a espécie humana, do *homo sapeins*.

Goswami também destaca esta ecologia mais abrangente, refletida e expressa nos encontros e retiros da comunidade “contribui trazendo um conceito mais profundo de respeito ao meio ambiente, educação ecológica.”. Esta educação ecológica estabelece o vínculo socioambiental da comunidade e corrobora a característica pedagógica da comunidade: nela se ensina e aprende uma ecologia abrangente, espiritual.

Nessa direção, a comunidade Ecovila *Vraja Dhama*, materializando a empatia espiritual por todos os seres realiza uma educação ecológica. Esta educação que está conectada e embasada com um conceito de respeito mais profundo pelo meio ambiente. Tal interconexão com tudo que vive é expressa na tradição e permeia as práticas da comunidade,

sejam as vivências com a natureza, ou mesmo nas palestras e rodas de diálogos realizadas no seu templo. Ou ainda nas conversas nos espaços comunitários como seu restaurante e lanchonete, onde muitas vezes se fala do porque do vegetarianismo enquanto prática de *yoga* – conexão.

Nesta mesma direção, Jéferson Gopala pronuncia seu ponto de vista ecológico sobre Deus. Uma divindade encontrada na naturalidade da vida e na materialidade da natureza. Vejamos:

Meu ponto é que todo esse mato que tem aqui, essas árvores, eu já vejo elas como um pedacinho de Deus. Porque é algo que é interessante demais. Uma sementinha pequena, ela germina, cresce, vira uma árvore que dá fruto e você vê aquilo ali e fala: “– Essa árvore toda veio de uma sementinha que cabia na palma da minha mão”. E hoje eu subo em cima dessa árvore e fico olhando, quanta grandeza que tem. E, ao lado dela tem outra árvore, e tem outra árvore. E aqui tem um solo fértil que você coloca aquela semente. Aí tem uma água pura, uma água limpa, e você bebe da água, você rega a planta, essa planta cresce e você vê que existe vida naquilo. Aí nesse ponto você apenas não olha assim pro céu e fala: “– Deus está ali.” Eu quando olho assim estou vendo Deus em todo local. Eu estou vendo em uma árvore, em um pássaro. Estou vendo o barulho que o vento faz. Pra mim tudo isso está interagindo com Deus. Se tudo emana dele, eu estou vendo tudo isso como uma benção que ele fez e tá aí. (JÉFERSON GOPALA, 04/12/2019, grifos nossos)

Ele diz que enxerga o mato e as árvores como “um pedacinho de Deus”. Sendo assim, notamos como ele está conectado com a fala de Yamunacharya Goswami acerca da educação ecológica como ecologia abrangente ensinada e possibilitada a partir de experiências promovidas pela Ecovila *Vraja Dhama*. Enxergar a natureza como um pedacinho de Deus caminha no mesmo terreno de perceber que tudo que vive tem dentro de si a centelha divina que transmite a presença imediata de Deus.

Jéferson expressa aqui sua concepção de Deus como interligado e presente na natureza, nos elementos naturais e seres vivos, no conjunto da vida. Destacamos que sua fala evidencia como a comunidade é formadora com seu *modus vivendi*, ou seja, a partir de sua concepção de vida e de Deus, focada na sensibilidade ecológica em que ele manifesta o alcance abrangente do ensino e aprendizagens presentes na comunidade. Sua fala também expressa uma experiência com a grandiosidade da vida e a percepção da pequenez humana perante a grandeza da natureza. Tal experiência, de fascínio e espanto, aproxima-se da noção de Otto (2007) sobre a vivência humana do sagrado enquanto mistério grandioso. Da existência do numinoso, a presença viva da vivência interior do humano em sua relação com o divino e ou realidade transcendente buscada e experienciada nas religiões. Numinoso esse que foi conceituado nas tradições religiosas teístas – como a tradição *Hare Krishna* em estudo – através da palavra “Deus”.

Notamos assim esta vivência numinosa, do mistério e grandiosidade do sagrado, na fala de Jéferson Gopala, pois ele expressa que “Essa árvore toda veio de uma sementinha que cabia na palma da minha mão. E hoje eu subo em cima dessa árvore e fico olhando, quanta grandeza que tem.”. Esta vivência do sagrado enquanto mistério numinoso traz a percepção da pequenez humana perante a grandiosidade da vida.

Ele segue expressando sua percepção de como Deus – o sagrado e numinoso – está diretamente relacionado com a natureza. Há uma interação entre o transcendente, a divindade, e o imanente, a natureza viva e o cotidiano. Esta noção está em acordo com o princípio axial da teologia da tradição *Hare Krishna* da espiritualidade dialógica enquanto presença e existência simultânea da divindade em tudo. De tudo como divino. E do divino como simultaneamente energético e pessoal. Concepção essa exposta na tradição como a inconcebível unidade e diferença simultâneas – em sânscrito: *acintya-bhedabhedha tattva* – da relação entre a divindade e suas energias/potências (PRABHUPADA, 2001; 1995); (VALERA, 2015). Ou seja, uma unidade múltipla em que a unidade consciencial da divindade com as realidades materiais (manifestações) e sua diferença das mesmas (está além delas) somam-se e constituem a unidualidade.

Esta unidade e diversidade simultâneas é presente na teologia da tradição *Hare Krishna* e seu princípio axial da espiritualidade dialógica enquanto presença e ausência pessoal e energética da divindade em tudo que existe. Seja em pessoas humanas ou na natureza. Ou seja, o sagrado – na terminologia teísta “Deus” – está ao mesmo tempo presente e ausente em tudo. Presente como realidade energética, enquanto potência natural. E na maioria das vezes ausente enquanto realidade pessoal, como personalidade metafísica.

Assim, neste ponto, a tradição tem uma lógica de dualismo (separação do divino do natural, já que Ele/Ela tem formas pessoais transcendentais) e unitarismo (a divindade está presente em tudo enquanto energia, na natureza, por exemplo) simultâneos. A filosofia e interpretação da teologia de seus textos canônicos, acima referida, pode também ser compreendida como a dualidade e não dualidade simultâneas. Um dos trechos da *Bhagavad-Gita* na tradução de Swami Prabhupada que também podem dar suporte a tal interpretação é o seguinte:

Sob minha forma imanifesta, Eu penetro este universo inteiro. Todos os seres estão em Mim, mas Eu não estou neles. E mesmo assim, os elementos criados não repousam em Mim. Observe minha opulência mística! Embora Eu seja o mantenedor de todas as entidades vivas e embora esteja em toda parte, não faço parte desta manifestação cósmica, pois meu Eu é a própria fonte da criação. (BHAGAVAD-GITA, 9. 4-5; PRABHUPADA, 2001, p. 463-465)

Em nossa concepção, tal trecho teológico que expõe Deus como presente no mundo e, ao mesmo tempo, independente dele, também pode abrir portas para uma abertura à diversidade, ou de uma lógica diversa do binarismo, apontando para a simultaneidade de uma unidade na diversidade/diferença. Estas contribuições estão diretamente presentes na fala de Jéferson Gopala. Ele expressa que vê Deus “em todo local”.

Enquanto percepção ecológica do sagrado e da vida, ele verbaliza: “Aí nesse ponto você apenas não olha assim pro céu e fala: – Deus está ali. Eu quando olho assim estou vendo Deus em todo local. Eu estou vendo em uma árvore, em um pássaro. Estou vendo o barulho que o vento faz. Pra mim tudo isso está interagindo com Deus. Se tudo emana dele, eu estou vendo tudo isso como uma benção que ele fez e tá aí.”.

Jéferson caminha nas sendas expostas pela teologia da tradição *Hare Krishna*. Na *Bhagavad-Gita* temos demonstrações de trechos que fazem perceber a divindade ora como impessoal e ou energética, ora como pessoal. Vemos monismo (Deus como energia impessoal) ou panteísmo (Deus como a natureza) em certos trechos, e em outros, de significativa relevância hermenêutica em que observamos o teísmo. Embora o termo mais adequado para a globalidade dos oitocentos versos da *Gita* e suas concepções de Deus seja panenteísmo, ou um teísmo que não exclui os aspectos impessoais e imanentes (cósmicos) junto ao aspecto pessoal e transcendente do divino, ainda que este seja compreendido, na tradição *Hare Krishna*, como a fonte dos anteriores.

Na percepção apresentada por este colaborador também há a indicação desta presença divina na natureza enquanto potência viva. Sendo a luz do sol e da lua indícios da presença divina – como dito na *Bhagavad-Gita* – podemos notar que a vida é diretamente ligada com o sagrado. Que a vida é sagrada enquanto natureza. Não só a partir de – e em – determinadas normatizações institucionais de rituais e cerimoniais específicos das religiões.

Percebemos que esta materialização também ocorre porque Jéferson Gopala mencionou inclusive como aprendeu com a comunidade Ecovila *Vraja Dhama* (chamada por ele de “fazenda”) a ampliar a experiência ecológica que tinha aprendido com sua família, que é natural de um sítio na Serra dos Cavalos, vizinho da comunidade religiosa. Ele expõe que “a minha família que sempre viveu assim no sítio, já veio com essa experiência. Só que com a fazenda, os devotos aqui, eu tive uma experiência à parte disso, que foi ver essas coisas com mais profundidade.”.

Sendo assim, ele passou a perceber a natureza com mais profundidade através de suas vivências com a comunidade *Hare Krishna*. Isso a partir da educação ecológica que foi desenvolvida nos ensinamentos e práticas da tradição védica vivenciados na Ecovila *Vraja Dhama*.

6.3.2 A pedagogia da alimentação

Outra forma de presença da sabedoria e pedagogia consciencial na comunidade *Hare Krishna* é a feitura e partilha dos alimentos como uma prática de devoção. Para os (as) visitantes da comunidade, a alimentação é objeto de atração, mesmo para aqueles (as) que não aderem ao estilo de alimentação lacto vegetariano, são muitos os que admiram e se surpreendem com a força degustativa das comidas que são produzidas pelos (as) devotos (as).

Observamos que para os (as) que desejam aderir ao estilo de vida simples com pensamento elevado, existe um processo de atividades até chegar a desenvolver algum trabalho dentro de algumas das cozinhas na comunidade. Há duas cozinhas comunitárias, uma para as Deidades de *Krishna* que ficam no altar, uma cozinha mais ritualística e com certas normas de higiene mais rígidas, e outra cozinha do Restaurante e das pessoas que convivem no âmbito comunitário. Esta cozinha tem também normas disciplinares e de higiene, e de meditação, mas é menos rígida e mais flexível que a cozinha do altar.

Às pessoas que desejam cozinhar é ensinado que comecem, imediatamente, em suas casas oferecendo alimentos mais simples a *Krishna*, como folhas, frutas, água e flores. Com o passar do tempo, as devotas e os devotos mais experientes na prática de cozinhar vão observando e instruindo a pessoa até que ela esteja apta a passar de fase para que possa iniciar a prática do serviço de cozinhar. A cozinha, assim como o próprio altar, é considerada um local sagrado, onde se pratica um tipo de meditação ativa e onde a pessoa precisa desenvolver atividades cronometradas e com muita precisão, tudo para agradar ao paladar e sentidos de Deus/*Krishna* e para ajudar a pessoa a desenvolver autodisciplina.

Observamos também que quando os adultos de uma família são escalados para fazer algumas tarefas comunitárias como cozinhar para os visitantes ou para outras pessoas residentes, outras pessoas da comunidade ajudam no cuidado com as crianças, assim sendo a educação das crianças da comunidade passa a ser também uma forma de participação da comunidade. Um outro critério fundamental que é observado para entrar na cozinha é o tempo

que a pessoa está familiarizada no consumo de alimentos lacto vegetarianos, o tempo que ela frequenta o movimento e se está na companhia dos (as) devotos (as) aprendendo as práticas de cozinhar e oferecer o alimento a *Krishna*, bem como sua função nas hierarquias sacerdotais da instituição e comunidade. Geralmente, a pessoa que inicia suas práticas de *yoga* no movimento *Hare Krishna* acaba adotando uma relação de mestre/discípulo com uma outra pessoa que está a mais tempo no exercício dessa fé ancestral de matriz Oriental.

Como acima mencionado, na comunidade há dois tipos de cozinha, a cozinha comunitária onde são preparados alimentos que serão servidos para os moradores e visitantes no evento do festival de domingo; nessa cozinha é preparado o almoço comunitário aos domingos, e a comida dos monges e monjas.

Já na cozinha do altar há as pessoas que entram para auxiliar os (as) devotos (as) com a iniciação/batismo e função sacerdotal (homens e mulheres); elas atuam lavando as panelas, limpando o espaço, arrumando as bandejas que vão para o altar, etc. Nessa cozinha só quem pode cozinhar e interagir com o fogo – que é considerado dentro deste espaço como elemento de um ritual sacerdotal – são pessoas com o batismo/iniciação sacerdotal. Nela são preparadas quatro refeições por dia que vão para o altar.

Observamos nestes contextos que a cozinha passa a ser um local de ensino e aprendizagem através das práticas e da oralidade; assim são passadas de maneira empírica, de geração em geração os rituais e as receitas culinárias da tradição. A cozinha é o espaço onde a matéria se torna parte e parcela do Divino enquanto elementos de uma ritualística alimentar. Neste espaço os vegetais transformam-se em um alimento que nutre o corpo e a alma, e que transformam a consciência e a vida de quem dele se serve.

Notamos também que, na cozinha, aquela em que as refeições do restaurante e festivais de domingo são confeccionadas as pessoas contam suas histórias de vida e como elas se relacionam com o Divino. Há troca de experiências e transmissão de valores, práticas e modos de experimentar o Deus da tradição para as pessoas recém-chegadas. Destacamos, igualmente, que a cozinha não é um espaço apenas para as mulheres; é um dos únicos lugares, por exemplo, onde homens e mulheres, monges e monjas e solteiros (as) ou casados (as) chegam a trabalhar juntos para o propósito do *yoga* da alimentação⁸³. Inclusive as pessoas que

⁸³ Este *yoga* sendo parte da própria pedagogia da alimentação, que é ensinar, aprender e vivenciar a presença do divino no alimento e na prática orante de oferecer os atos de comer e cozinhar a Deus em conexão ativa – *yoga*. Ou seja, é uma postura de vida orante enquanto se pratica a conexão com o divino/*Krishna* através dos atos de cozinhar e se alimentar em consonância com o princípio de compaixão com todos os seres.

lideram a cozinha do restaurante aos domingos são um casal, um devoto e uma devota, ambos cozinhando neste espaço.

No processo de cozinhar trabalham-se os elementos naturais, que na tradição são cinco: terra, fogo, ar, água e éter (espaço, energias sutis, intenções, consciência) em sincronia com os grãos, cereais, hortaliças, verduras, legumes, tubérculos, ervas e especiarias.

Verificamos que o elemento terra é o primeiro a ser pensado e trabalho na cozinha. Ele é invocado no ritual do preparo quando se monta o cardápio, se limpa o ambiente, entra em contato com os alimentos, etc. A preocupação com a nutrição do corpo é igualmente importante ao oferecimento do alimento ao Divino. O elemento terra trabalha a consciência para a relação de pertencimento, onde a pessoa percebe a relação que ela tem com a terra ao descobrir o que representa os nutrientes de cada alimento para o funcionamento equilibrado do corpo.

O elemento água é o segundo a ser trabalhado. Toda pessoa que começa na cozinha aprende a lavar adequadamente os alimentos, remover elementos que já não são mais necessários naquele momento (terra, larvas, decomposição, etc), resíduos que são levados pela água e devolvidos a terra para iniciar um novo ciclo natural. Esse elemento trabalha a consciência da temporalidade e da fluidez das circunstâncias nos ciclos da vida.

No elemento fogo cada ingrediente tem seu tempo adequado de ser trabalhado. Para que se atinja um sabor específico existe uma sequência a ser respeitada, quando os alimentos são cozidos, ao serem transportados até a panela que está no fogo, fazendo com que a pessoa perceba que essa mesma sincronia está no cotidiano, está presente na vida, onde tudo tem seu tempo de acontecer, se aquecer, ser digerido e se transformar.

Constatamos através da observação que o elemento ar é o aliado de quem está cozinhando. Recomenda-se que os alimentos não devem ser provados antes de serem finalizados e oferecidos a Deus/*Krishna*; então algumas pessoas desenvolvem o olfato para que possam se guiar e atingir o objetivo que é a combinação adequada das iguarias. O olfato diz como estão os temperos e a quantidade de sal colocada no cozimento. A audição, a visão e o tato também são estimulados na cozinha. Por isso, notamos que estas práticas na cozinha *Hare Krishna* estimulam e desenvolvem toda uma educação dos sentidos através do ato de cozinhar em *yoga*.

Assim, compreendemos que o ar é o elemento que representa a ruptura das limitações do corpo humano, e também é o elo com o alento vital através dos atos de cheirar e respirar nesse *yoga* da comida. Já no elemento éter é trabalhada a intenção de quem cozinha e sua relação com o Divino através do alimento. A pessoa que cozinha se abstrai temporariamente de suas necessidades corpóreas no intuito de se conectar com o Divino. Para a primeira refeição do dia a ser preparada, o (a) cozinheiro (a) precisa estar em jejum e ainda procurar exercitar a intenção de não desejar comer o que está cozinhando para Deus. Ele (a) tem consciência de que está cozinhando para *Krishna*, e Ele é o desfrutador daquele *yoga*; e, também, que a pessoa deve comer depois que oferece a *Krishna* em *yoga* os alimentos. Esse elemento éter trabalha o desenvolvimento da fé, a partir daquilo do não é apenas visto, mas que pode ser percebido, sentido com outras partes do corpo e através das intenções de vida, e também cheirado, ouvido ou tocado enquanto elemento palpável, sensível.

A escolha dos alimentos para o cardápio é de acordo com os modos, as qualidades e energias da natureza material que, de acordo com a *Bhagavad-Gita* (RESNICK, 2015) são três: a bondade (equilíbrio, manutenção, saúde), a paixão (criação, atividade) e a ignorância (decomposição, destruição); estas qualidades são, ao mesmo tempo, independentes e interdependentes entre si, pois se misturam na natureza e mesmo nos hábitos e consciências das pessoas e sociedades.

Esses alimentos e as energias que os constituem em suas interações com os elementos da natureza influenciam em muito na vitalidade das pessoas; alguns alimentos garantem uma vida mais prolongada e com qualidade de saúde, alimentos que combinados são de fácil digestão e não provocam doenças para o corpo. Esses são alimentos no modo da bondade, considerados na *Bhagavad-Gita* (PRABHUPADA, 2001) como os favoritos de *Krishna*; estes alimentos “dão força, saúde, felicidade e satisfação. Esses alimentos são suculentos, gordurosos, saudáveis e agradáveis ao coração.” (BHAGAVAD-GITA, 17.8; PRABHUPADA, 2001, p. 771).

Já os alimentos no modo/qualidade e energia da paixão são aqueles que aceleram muito o metabolismo ou têm peso molecular incompatível com o corpo humano, que ingeridos diariamente de forma imoderada provocam doenças. São alimentos “muito amargos, muito acres, salgados, quentes, picantes, secos e ardentes. Tais alimentos causam sofrimento, miséria e doença.” (BHAGAVAD-GITA, 17.9; PRABHUPADA, 2001, p. 771).

Os alimentos na energia da ignorância/destruição geralmente não são recomendados, alguns são utilizados pelos (as) devotos (as) apenas como remédios, como o alho, a cebola e o vinagre. São alimentos que ou estão em decomposição e foram feitos em processo de excessiva fermentação, ou absorvem as energias mais densas da terra. É o “alimento preparado mais de três horas antes de ser ingerido, alimento insípido, decomposto e putrefato, alimento que consiste em refugos e substâncias intocáveis.” (BHAGAVAD-GITA, 17.10; PRABHUPADA, 2001, p. 772).

Estes tipos de alimentos ou são evitados por quem pratica o *yoga* da tradição ou são combinados para gerar saúde em quem os consome; e para agradar ao paladar, seja principalmente o de *Krishna*/Deus e também os das pessoas que irão comer. Isso considerando esta alquimia e mística natural da interação dos alimentos com as energias da vida, uma educação dos sentidos e da percepção de si, do corpo e do mundo/cosmos em interação com Deus e com a saúde, equilíbrios, atividades e mesmo doenças que possam atingir as pessoas através de seus hábitos e consciências alimentares.

Assim, há toda uma pedagogia da alimentação através das práticas e modos de vida da comunidade, em consonância com a teologia da tradição e suas visões e percepções de mundo, energias vitais, espiritualidade e natureza. Notamos também que esta pedagogia da alimentação também vai na contramão da indústria dos alimentos. É uma prática e princípio de vida que leva as pessoas a refletirem e repensarem a origem dos alimentos, os efeitos deles no corpo humano e nas estruturas da sociedade. É um processo de reeducação que também leva a pensar sobre o modo de plantio e produção dos alimentos, sendo condizente com práticas de agricultura familiar e não de agronegócio; acaba sugerindo que a finalidade da alimentação é a qualidade da nutrição da vida humana, não o lucro em larga escala. Com isso, a pedagogia da alimentação exerce crítica aos modos consumistas de produzir alimentos e comer, demonstrando a conexão entre o prato de comida das pessoas e as mazelas sociais e do meio ambiente que acompanham a alimentação advinda do agronegócio e da indústria da carne. Logo, é uma pedagogia consciencial enraizada na crítica social, que atua na reeducação das pessoas, sendo anticonsumista e antiutilitária.

Um *yoga* e meditação da alimentação que produz consciência de si e do cosmos, educação dos sentidos e percepção espiritual da integralidade da vida/natureza com a humanidade. E isso também emergiu nas falas de pessoas colaboradoras no campo de nossa pesquisa:

Muitas pessoas que vêm aqui, nesse final de semana mesmo vieram e elogiaram muito isso, comem um pão que é integral, mas é saboroso. E as pessoas estão mais acostumadas com uma farinha branca, um pão da padaria normal. Então veem que um pão integral pode ser muito legal também. O fato de fazer em casa tem a sua magia. Tem o lado bom também de você mesmo preparar o seu próprio alimento. Uma coisa fresquinha. Oferecemos um pão que saiu quentinho do forno. Isso dá uma experiência diferente para as pessoas também. Ou então um suco que é natural, é da fruta. De repente lá fora o pessoal está acostumado com algo mais artificial, com muito açúcar. Outras pessoas falam e elogiam isso, de você passar no pão um patê que é feito de cenoura. Uma maionese que você fez em casa, que não está carregada de ovo e caloria. Um patê de cenoura que fazemos. As pessoas perguntam: “– mas não tem nada de industrial aqui?”; e falamos: “– não, nós mesmos que fizemos.”. As pessoas estão mais acostumadas com uma coisa industrializada. Um requeijão. Algo que você passa no pão e pronto. Isso leva as pessoas a refletir. De você às vezes trabalhar, trabalhar, trabalhar e não ter tempo. Então fica mais prático comprar pronto. Então porque você trabalha, paga mais caro, compra pronto. E de repente você, não tendo uma renda que é tão alta, mas consegue também gastar menos e ter uma vida mais simples e nisso preservar mais a sua saúde. As pessoas tem a oportunidade dessa reflexão quando vem aqui. A partir da alimentação. (LAKSHMI PRIYA, 18/11/2019, grifos nossos)

Percebemos que esta fala de Lakshmi Priya tece possibilidades de aprender a viver de maneira mais integrada com a vida. Isso através desta pedagogia da alimentação, que se dá pela via do *yoga*, que consiste em um trabalho de conscientização humana desta prática do princípio da compaixão para com as demais entidades vivas. A prática da compaixão não reconhece como alimento vida consciente (aquela caracterizada pela ciência como vida animal), os derivados de sangue e sêmen, nesse caso não há ingestão de carnes, peixes e ovos nesta pedagogia alimentar da tradição *Hare Krishna*. Evitando-se também alimentos industrializados.

A alimentação adotada é a vegetariana, sendo que, para o consumo de vida inconsciente (vegetais), os mesmos são preparados de maneira que quem o cozinha o faz meditando em *Krishna*, em *yoga*. Durante o preparo da oferenda o (a) cozinheiro (a) não o faz desejando o alimento antes de ser oferecido e tão pouco o prova antes disso. A pessoa utiliza do sentido de olfato, tato e visão para saber se o alimento está agradável.

Esta fala de Lakshmi Priya expõe como as pessoas que visitam e ou se hospedam na Ecovila *Vraja Dhama* têm oportunidades de reflexões e aprendizados de vida através da alimentação. Na Ecovila, as experiências coletivas de visitantes com a alimentação se dão nas refeições feitas por quem se hospeda; e no restaurante, no refeitório e na lanchonete que funcionam aos domingos, durante o festival feito para receber visitantes. Além de oficinas de culinária por vezes feitas em eventos específicos.

Numa oficina realizada no retiro de Natal da comunidade em dezembro de 2019 os hóspedes e visitantes aprenderam a fazer panetones sem ovos, mostrando uma integração intercultural e o aprendizado da teologia da tradição enquanto alimentação conectada à compaixão e conexão com a natureza. Tal prática, em nossa concepção, também foi/é produtora de interculturalidade, já que a experiência da data Cristã do Natal foi vivenciada através dos paradigmas e percepções de vida *Hare Krishnas* em uma prática pedagógica feita para produzir e comer um panetone sem ovos.

Lakshmi Priya expõe como as pessoas, durante este evento e retiro descrito por ela, que aconteceu no fim de semana que antecedeu nossa entrevista, questionaram sobre a alimentação mais natural que estavam experimentando na Ecovila. Neste questionamento, as pessoas puderam ter experiências de integração consigo e com a vida. De como uma maionese sem ovos, caseira, um pão integral feito em casa e saído quentinho para a mesa, ou um patê de cenoura natural podem provocar reflexões sobre a vida, a humanidade e a sociedade. E propiciar, no sabor do que é natural e feito em casa, um reencontro consigo e com a natureza.

Subentende-se também que esta maionese é feita levando em conta as energias da bondade/equilíbrio, da saúde gerada através de um alimento naturalmente gorduroso e que seja saudável e agradável ao coração. Alimento este que também é feito em uma postura de vida orante, um gesto de gratidão de uma prática cultural em que o oferecimento deste alimento saudável a *Krishna*/Deus produzirá consciência ampliada e saúde na pessoa que o experimente. Logo, nesta pedagogia da alimentação, notamos que os alimentos feitos e sua postura de ação e consciência produzem corpos orantes, ou seja, a presença *Hare Krishna* faz-se a partir desta experiência de um corpo orante, um corpo produtor e ativador de um *yoga* da ação vindo através dos atos de cozinhar, oferecer os alimentos a Deus e consumi-los.

Ela expõe também como as pessoas que visitam e se hospedam na Ecovila têm oportunidades de refletir sobre como as complexidades de tempo, trabalho e outras demandas das sociedades industriais em que vivemos nos afastam de ter uma vida mais simples e natural. Uma vida mais saudável. Deste modo, a partir da alimentação da comunidade, as pessoas podem refletir e aprender princípios de vida ecológicos e existenciais. Que expressem mais cuidado e que abram possibilidades de questionar-se sobre as direções e práticas de vida que escolhemos, em geral, sob o viés consumista, industrializado e artificializado.

Outra questão aqui percebida na fala da devota – e nas vivências da comunidade – é a tensão entre o campo e a cidade. De como esta vida saudável, por vezes, é impossibilitada pelas demandas e atividades que as sociedades urbanas exigem das pessoas. De trabalhar muito, comprar, consumir, correr, e comer qualquer coisa, sem muitas possibilidades de parar, questionar-se, e mudar hábitos.

Por isso, a fala de Lakshmi Priya traz esta tensão entre a vida mais natural proporcionada pelo campo e a vida mais industrial experimentada nas cidades. A Ecovila atua como pedagogia consciencial por acolher, incentivar, e provocar mudanças comportamentais e existenciais de consumo, trabalho, economia e sensibilidade ecológica. Tudo isso a partir da alimentação que não vem apenas para oferecer e ensinar receitas culinárias e sim para provocar reflexões e percepções sobre concepções de vida.

Esta característica natural e educativa da fala de Lakshmi Priya atua dentro do paradigma da teologia *Hare Krishna* de vida simples e pensamentos elevados acima exposto. E corporifica uma tradução pedagógica da teologia da tradição enquanto materialização do princípio axial da empatia e compaixão por todos os seres. É sabedoria e pedagogia consciencial realizadas na educação produzida pela comunidade.

Este aprendizado ecológico e sapiencial que incentiva a sensibilidade perante a natureza e a mudança de comportamentos humanos é partilhado na Ecovila em seus eventos, retiros, festivais e cerimoniais. Corroborando a fala de Lakshmi Priya deste aprendizado reflexivo e comportamental propiciado pela Ecovila, temos o depoimento de Ademário Torres:

E tenho uma admiração muito grande pelo trabalho da comunidade *Hare Krishna*. A questão da conservação daquele patrimônio do entorno do parque é importante demais. A visão da comunidade é muito mais ampla que a nossa. Por mais que se faça, não chega nem perto do que a comunidade *Hare* tem promovido. De consciência, com suas palestras. No seu próprio comportamento de proteção. De não comer carne, de não comer peixe. Bem diferente da nossa prática diária. Sou um grande admirador do trabalho do *Hare Krishna*. [...] Essa questão de não ingestão de carne. De não sacrificar os animais para se alimentar. Isso me chama muito, muito a atenção. Não consegui ainda. Tenho ido lá. Almoço lá algumas vezes. Acho a comida muito boa, mesmo não tendo a carne. A cada ida lá é um momento de reflexão. Porque os impactos causados pela criação bovina são muitos intensos nas questões ambientais. Nosso País virou o maior exportador de carne bovina do mundo. O impacto nas questões ambientais é muito intenso. Esse repensar é muito importante. Essa reflexão. É bem importante essa questão de podermos pelo menos refletir. E algumas pessoas mudarem. Eu tenho uma prima, Elizandra, que está morando em João Pessoa. Mas quando ela vem para cá diz: “tem que ir no *Hare*; tem que ir no *Hare*”. Já li alguns livros do *Hare* também. Tem muita coisa interessante. Minha prima diz que vai para o *Hare* para não comer carne. Veja como o conhecimento vai mudando comportamentos. (ADEMÁRIO TORRES, 22/12/2019, grifos nossos)

Ademário expressa a noção de preservação da vida através das vivências da Ecovila *Vraja Dhama*. Sua fala expõe a pedagogia consciencial da alimentação dita acima por Lakshmi Priya como uma das vivências da comunidade com a sociedade em geral que a visita e evidencia toda uma pedagogia a partir das práticas comunitárias da Ecovila.

Compreendemos que ele expressa como o vegetarianismo da comunidade, em seus eventos e palestras, em reflexões e práticas de vida, ensina a repensar a vida. Ensina a refletir sobre nossa relação com o meio ambiente. E repensar nossos hábitos alimentares. E a relação de nossos hábitos alimentares com a degradação do meio ambiente.

Ele expõe como “cada ida lá é um momento de reflexão”, evidenciando assim a pedagogia consciencial promovida pela Ecovila em seus eventos, vivências e palestras. Expressa também a sabedoria presente no comportamento preservador da vida realizado pela comunidade *Vraja Dhama*, já que a mesma mantém respeito à natureza na área de preservação ambiental em que está localizada.

Com isso, constatamos que a comunidade realiza uma materialização ecológica da teologia da tradição *Hare Krishna*. Isso remete e caracteriza-se enquanto sabedoria. Ele menciona como ainda não conseguiu mudar seus hábitos alimentares a partir do contato com a comunidade. Ainda assim reconhece e admira a importância das reflexões e práticas promovidas pela Ecovila para a conscientização ambiental e a mudança de comportamentos.

A partir deste ponto do conhecimento – e sabedoria – que nas palavras de Ademário Torres “vai mudando comportamentos” (lembrando sua prima Elizandra que vai ao *Hare* para não comer carne), compreendemos que as vivências e práticas da comunidade – suas palestras, e eventos culinários como almoços entre outros – atuam como práticas ensinantes, pois ensinam modos de vida que tensionam crenças basilares em relação à vida, a natureza e aos hábitos alimentares e econômicos das sociedades industriais. Por isso, provocam aprendizados que possibilitam transformações existenciais e ético-políticas.

Neste sentido, podemos fazer a ponte da sabedoria e da pedagogia consciencial aqui analisadas – a partir das falas dos sujeitos e de nossos aportes teóricos – com nossa próxima categoria de análise: a práxis pedagógica. Faremos isso a partir do capítulo seguinte.

7 PRÁXIS PEDAGÓGICA: A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DOS ENCONTROS E DIÁLOGOS COM O CAMPO E SEUS SUJEITOS

Neste capítulo faremos a continuação dos traçados de nossa experiência no campo, orientados pela práxis pedagógica, que foi uma das categorias de análise da nossa pesquisa. A orientação de nosso olhar se deu a partir de atividades realizadas dentro e fora da Ecovila *Vraja Dhama*. Estas atividades, delineadas e analisadas abaixo, são o *yoga*, as palestras e rodas de diálogos, o diálogo inter-religioso, o projeto de extensão universitária formação de arte-educadores e a feirinha musical e ecológica. A particularidade dessas intervenções é que elas são atividades simultaneamente formativas, espirituais e sociais.

Foi com as atividades observadas nos encontros de domingo na Ecovila *Vraja Dhama*, como palestras, rodas de diálogos, encontros e almoços comunitários que delineamos estas experiências com o campo e seus sujeitos. Bem como pelas meditações e cerimônias realizadas no templo da comunidade no domingo e durante as primeiras horas da manhã. As de domingo são abertas para a sociedade em geral. As da manhã geralmente são frequentadas por moradores (as), embora em dias de grandes festivais e retiros na comunidade exista a presença de visitantes.

Percebemos nestas atividades observadas como sendo constituída da práxis pedagógica da tradição, uma vez que a partir destas atividades há experiências de ensinagens e aprendizagens inspiradas nos princípios da teologia *Hare Krishna* de *bhakti-yoga*, o serviço devocional em consonância com os princípios da educação popular.

A práxis pedagógica auxilia-nos na prática e compreensão da formação humana, em construir as subjetividades e pertencimentos sociais das pessoas como sujeitos autônomos, críticos, dialogantes e contributivas com a formação de outras subjetividades assim conformadas. A práxis pedagógica – e a educação popular – também desenvolvem reflexões e questionamentos sobre questões nodais da educação, como o compromisso com um modelo societal e de convivência humana; pois, a práxis pedagógica colabora com a construção da humanidade do ser humano (SOUZA, 2009). Abaixo seguimos com a caracterização e análise destas ações da comunidade identificadas como práxis pedagógicas.

7.1 Yoga

A conexão consciencial e corporal com o divino – *yoga* – é elemento central na sabedoria védica e na teologia *Hare Krishna*. Percebemos este elemento espraiado nas concepções e práticas de vida da Ecovila a partir das ensinagens e aprendizagens da teologia da tradição. Também são realizadas aulas de *yoga* com exercícios físicos e respiratórios na comunidade principalmente em eventos de domingo e retiros espirituais promovidos na Ecovila, o que evidencia o *yoga* como práxis pedagógica que reúne as noções de vida, natureza, humanidade e espiritualidade da Ecovila.

Nesta esteira compreensiva, o *yoga* é o elemento fundante, a argamassa teórico-prática e a costura teológica, filosófica, espiritual/existencial e social que conecta as práticas, vivências e percepções de vida e mundo da Ecovila e de sua tradição religiosa e cultural de pertencimento ancestral oriental. Ou seja, o *yoga* perpassa/costura e é o esteio de tudo na tradição e comunidade: *yoga* é a tessitura das experiências e das práticas, sendo produtor de autoconhecimento e formação humana.

Desde as palestras da teologia até os rituais, a alimentação lacto-vegetariana, práticas ecológicas como plantio de alimentos orgânicos, até os modos de vida das pessoas notamos que o *yoga* perpassa todas estas atividades e noções de si, do outro e do cosmos. *Yoga* e meditação como formas de autocompreensão e autoconhecimento, percepção de vida, conexão com o sagrado e a existência compartilhada compõem parte fundamental da práxis pedagógica da Ecovila como tradutora da teologia *Hare Krishna* em ações pessoais, sociais e posturas de vida, englobando também formas de ensinar e aprender que trazem contributos para concepções e práticas educativas.

Lakshmi Priya nos oferece uma importante reflexão sobre a práxis pedagógica da teologia da tradição *Hare Krishna*, através da cultura do *yoga*. Isto acaba provocando reflexões sobre os possíveis aprendizados advindos das traduções pedagógicas desta teologia na comunidade Ecovila *Vraja Dhama*. Ela diz:

Eu ofereci uma oficina esse sábado e falamos sobre o verso da *Bhagavad-Gita* que fala que assim como as estações de inverno e verão oscilam, então a felicidade e a aflição elas também vão oscilar diante da vida. A oficina era sobre o *Yoga Sutra* de Patanjali⁸⁴, mas aí eu peguei a *Bhagavad-Gita* para falar sobre esse verso, que tinha a ver no nosso contexto. Isso dá uma tranquilidade interna, porque você sabe que mesmo os momentos mais difíceis, ou aqueles momentos que estão ali meio vestidos de uma felicidade, de uma euforia, eles são passageiros. Isso dá uma tranquilidade para a pessoa poder lidar com a própria vida. E cria um conceito de respeito próprio para a pessoa. E, à medida que ela ganha respeito sobre si própria, que ela passa a compreender melhor o que acontece dentro de si mesma, ela também tem uma probabilidade maior de respeitar o outro. De respeitar o que se passa dentro do mundo, do universo do outro. (LAKSHMI PRIYA, 18/11/2019, grifos nossos)

Aqui Lakshmi Priya relata uma prática educativa realizada por ela na Ecovila *Vraja Dhama*, durante um retiro espiritual na comunidade com visitantes de outras cidades do nordeste. Percebemos em sua fala uma possibilidade de ampliar a concepção do fazer educacional ocidental, focado na racionalidade instrumental, e excludente da sensibilidade, do autoconhecimento e da alteridade, que nos afasta de nossas percepções e autoanálises como pessoas conscientes, sensíveis e críticas. E, a partir destas tessituras de alteridade e autoconhecimento demonstradas na fala dela, há possibilidades de que as pessoas sejam mais abertas às demonstrações da interioridade, das possibilidades e limites alheios.

Percebemos em sua fala a presença de uma noção de ensino contextualizado, ligado às teias do cotidiano de vida, donde se aprende e se ensina, juntamente com uma leitura e percepção de mundo tecidas a partir da natureza e seus ciclos, conforme expressas na teologia da tradição. Destacamos igualmente na fala desta devota a presença do respeito a si mesmo e do autoconhecimento: noções presentes nas tradições e culturas do *yoga*, bem como na relação com o outro como consequência desta percepção e compreensão de si mesmo. Assim, percebemos neste ensino contextualizado a leitura da vida unida à natureza e à teologia *Hare Krishna* como uma incorporação da concepção de vida do *yoga* e da sabedoria védica, cuja sede é o corpo consciente.

Notamos aqui que Lakshmi Priya, educadora da teologia *Hare Krishna* através da *Bhagavad-Gita*, evoca um aspecto central da tradição do *yoga* e de muitas das tradições religiosas e filosóficas do oriente: a importância de perceber e observar a impermanência dos ciclos da vida. Ou seja, a sabedoria de que tudo é passageiro, temporário, tem seu tempo de ir e vir em nossas vidas.

⁸⁴ Texto clássico da tradição do *yoga*, escrito e compilado pelo sábio e *yogi* indiano Patanjali. É um tratado que reflete, sintetiza, conceitua, contextualiza e sistematiza a noção de *yoga* e suas diferentes aplicações e concepções. Seja em relação às suas dinâmicas físicas, mentais ou espirituais. Para maiores detalhes e discussões ver: Dauster (2009).

Esta observação da impermanência existencial, bem como a conscientização de nossas emoções, as formas como as compreendemos de forma abrangente também são elementos centrais nas culturas do *yoga* e na sabedoria védica. Ela menciona também como esta prática de autoanálise e observação dos ciclos temporais da vida pode conduzir a pessoa a uma maior autocompreensão, gerando uma tranquilidade e serenidade perante as dificuldades da vida. Sejam as coisas ou situações prazerosas, ou as desconfortáveis, ambas têm seu tempo de chegar e acabar, segundo a *Bhagavad-Gita*, assim como as estações de inverno e verão, tudo é passageiro (BHAGAVAD-GITA, 2.14; PRABHUPADA, 2001, p. 116-117).

Notamos como esta percepção e sabedoria do *yoga* oferece possibilidades de transformações existenciais nas subjetividades das pessoas enquanto alarga o acolhimento das subjetividades das outras pessoas. Assim, esta noção vivencial e *yóguica*⁸⁵ de tempo flutuante, cíclico e passageiro, focado na impermanência e combinado com o autoconhecimento contribuirá com a gestação da sensibilidade e racionalidade combinadas, podendo parir possibilidades de alteridades ampliadas no convívio humano e social.

Possibilitando assim a construção de práxis pedagógicas em sua característica de experiência de aprendizados educativos em um *tempus* e *lócus* de maturação emocional e intelectual combinadas, como nos expressa Souza (2009, p. 34-35). Assim, notamos que a fala de Lakshmi Priya e sua provocação sobre a alteridade e observação da impermanência dos fenômenos da vida, e dos estados e crises emocionais, ou mesmo das alegrias e felicidades humanas e sociais, nos instiga a observar que o aprendizado também tem seus tempos. E estes muitas vezes são os tempos da compreensão, da integração e observação dos sentimentos, dos processos cognitivos e do respeito e acolhimento a si mesmo. Este tempo e os lugares das aprendizagens nem sempre produzem conhecimentos de modo cronológico, contábil, manipulado e forçado para a obtenção de resultados previstos e estatisticamente ajustados.

Desta forma, o *yoga* está conectado com as noções de vida e relacionais sociais, humanas e cósmicas da Ecovila no esforço de traduzir pedagogicamente a teologia da tradição védica. O *yoga* como prática e princípio de vida está interligado às atividades da comunidade e às noções de vida de integrantes da Ecovila e estendendo-se aos demais sujeitos simpatizantes desta compreensão oriental de viver, de conviver e produzir vida e conhecimento.

⁸⁵ Expressão ligada a viver em *yoga*, em conexão e percepção divinas e dos fluxos e ciclos da vida, do tempo e da morte.

7.2 As palestras/rodas de diálogos

As palestras e rodas de diálogos realizadas nos eventos de domingo abertos aos visitantes são diferenciais da comunidade, já que nestes eventos os rituais e liturgias do templo da Ecovila são precedidos e intercalados com estas palestras e rodas de diálogo, o que é uma característica da própria tradição *Hare Krishna*. Antes dos cânticos de *mantras* e danças realizadas durante a liturgia e adoração das imagens e Deidades de *Krishna*, há uma palestra e conversa coletiva sobre a teologia da tradição com moradores (as) da Ecovila e visitantes.

Observamos uma roda de diálogos facilitada por um dos sujeitos colaboradores de nossa pesquisa, o monge Yamunacharya Goswami. Neste encontro formativo/litúrgico desenvolveu-se temas como compaixão, violência, autoconhecimento, conceituações sobre Deus e vida sacralizada e críticas aos modelos exploratórios vigentes na sociedade atual. Destacamos que as questões da fé, a vida concreta e o contexto neoliberal imbrincam-se, produzindo uma visão crítica que engloba o micro e o macro das relações sociais.

Esta ação formativa dá-se de forma interativa. O próprio formato e metodologia sugerem a presença do diálogo, de circulação de saberes e aprendizados. Ainda que a figura do monge sugira a autoridade de um mestre ascético e remeta à postura de autoritaridade moral/religiosa, percebemos a disposição dialógica do facilitador/monge e das pessoas visitantes.

A observação dessa atividade nos fez também perceber na comunidade elementos da interculturalidade, através das roupas (mescla de roupas cerimoniais indianas e roupas civis ocidentais) dos (as) integrantes e suas interações com as pessoas visitantes; a estética do templo, que mescla elementos orientais e indianos com o formato típico de uma construção do agreste pernambucano. Adiciona-se a isto as simbologias religiosas ancestrais presentes no templo, tais como: as imagens de *Krishna* e dos mestres indianos, a presença de instrumentos musicais indianos usados nos cânticos de *mantras*, bem como os objetos utilizados nos rituais do altar – típicos no uso em templos da Índia na adoração às imagens/Deidades. A presença desses referenciais simbólicos indianos e do agreste sugere-nos uma aproximação dialógica intercultural.

Junto disso, notamos que esta atividade de palestra e roda de diálogos se caracteriza como tradução pedagógica da teologia *Hare Krishna*, já que propicia ensinagens e aprendizagens sobre a *Bhagavad-Gita* e os princípios de vida da tradição. O templo, pelo que vimos, constitui o principal espaço de aprendizagens filosóficas, teológicas, éticas, cósmicas, existenciais e das vivências ancestrais e sagradas, seja para a comunidade ou para quem a visita. Além do templo, há outros espaços de convivência comunitária: restaurante, lanchonete e outros, em que as interações com o alimento vegetariano e sagrado, e com a natureza como um todo, sugere a presença das pessoas em diálogos consigo mesmas, com *Krishna* e entre si.

Um tema recorrente é a cosmologia e a presença do divino, *Krishna*, simultaneamente em tudo e como pessoa, que alcança vários fatores e questões relacionados à vida prática, à comida e à partilha de conhecimentos. Tanto na alimentação quanto na relação consigo e com os outros, na fala de Yamunacharya Goswami, percebemos também o desejo de partilha dos ensinamentos, enquanto autoconhecimento e saberes aplicáveis na vida sem um apelo proselitista. Práticas e visitas inter-religiosas são comuns também no espaço do templo da Ecovila, seja de tradições cristãs, de budistas ou de outras religiões, mostrando a abertura e prática do diálogo inter-religioso em que a existência é tratada de modo aberto, dialógico em que todos (as) têm algo a pronunciar e partilhar percepções e saberes herdados e construídos. O monge aparece preconizando um estilo de vida anticapitalista, vejamos:

A cultura do mundo é da exploração, para nos afastar de Deus. A felicidade é o poder, o dinheiro, não é partilhar. É egoísmo. O processo espiritual é para partilharmos, agirmos como almas. Assim aumentamos a chama e o apetite espiritual. A propaganda alimenta o egoísmo. (YAMUNACHARYA GOSWAMI, 10/11/2019, grifos nossos)

O monge profere uma crítica social ao explicar sobre os princípios de vida espiritual da tradição *Hare Krishna*. Menciona como os modelos de exploração social voltados ao consumo, como a propaganda, trazem um estímulo para a vida consumista. Caracterizada por ele como egoísta. Ele expressa como o servir aos outros, a prática da partilha, nos aproxima de Deus. Ou seja, é uma proximidade através de ações, não apenas de crenças e de rituais religiosos confinados no templo.

Segundo a sabedoria védica, aumenta-se a chama espiritual dentro das pessoas através do alimento da ação feita para o bem do outro. Remete-nos à reflexão sobre a alteridade, o diálogo, estando, a nosso ver, conectada com a fala de Freire de que “somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos” (FREIRE, 1997, p.107). Esta alteridade e presença de uma solidariedade humanizante, de serviço ao outro, demonstra a característica prática da espiritualidade *Hare Krishna*, já que, nas palavras do monge: “O

processo espiritual é para partilharmos, agirmos como almas. Assim aumentamos a chama e o apetite espiritual”. Com isso compreendemos que a existência como pessoa espiritual (alma, na linguagem da *Gita*) é concretizada e corporificada pela ação da partilha. Do doar, e doar-se ao outro. Não pela prática exploradora das propagandas e estímulos consumistas, capitalistas, focadas no dinheiro e no poder. Ele afirma que felicidade é partilhar. Estas compreensões das práticas espirituais têm correspondência com a teoria da dádiva de Marcel Mauss (2003) que forja sua lógica no antiutilitarismo.

Assim notamos que agir no processo de libertação do egoísmo, propagado pela cultura exploratória capitalista, é aqui expressado enquanto práxis pedagógica que desenvolve consciência social e formação humana ao mesmo tempo. Desta maneira, Goswami nos remete às características humanizantes da práxis pedagógica mencionadas por Souza (2009, p. 81), que são: a formação de subjetividades críticas, dialogantes, expansivas e que contribuam socialmente para formar, e replicar socialmente, outras subjetividades assim caracterizadas.

Por conseguinte, notamos como a fala de Yamunacharya Goswami atua como práxis pedagógica expansiva de noções que questionam práticas sociais focadas na exploração e consumismo. Com isso, sua fala atua como práxis pedagógica ao questionar modelos sociais e de convivência humana propondo formas e concepções sociais e humanas alimentadas pela alteridade, solidariedade, expansividade amorosa, e postura crítica perante a exploração social e ambiental propagandeada pela cultura de mercado.

Ainda nesta linha da práxis pedagógica enquanto crítica social e formação de subjetividades autoconscientes, temos a fala de Lakshmi Priya:

Vemos hoje em dia facebook, instagram, propondo para as pessoas que felicidade é aquilo; da pessoa que está lá tirando suas férias, numa foto lá na praia, bebendo, numa festa até não sei que horas da noite, caindo. Então, diante de uma sociedade que propõe que felicidade é isso, se torna um desafio muito grande você propor que essa não é exatamente uma felicidade, é uma euforia. É um tipo de felicidade muito rasa e momentânea, não é algo que vai preencher ela diante de outras dificuldades da vida. Ou de outras questões mais essenciais para a vida humana. Ainda ontem eu falava com alguém que uma parcela da sociedade tem muito dinheiro e condições de suprir todos os gastos e estilos de prazer e felicidade momentâneos. E uma parcela muito maior não tem. Mas essa parcela maior fica achando de alguma maneira que isso é felicidade. E isso é uma grande malícia, uma maldade dessa sociedade toda, inclusive das redes sociais. A grande maldade é que essa maior parcela que não tem fica achando que o bom é ter, que a felicidade é ter. (LAKSHMI PRIYA, 18/11/2019, grifos nossos)

Notamos aqui uma crítica social direta. Lakshmi Priya, a partir de sua experiência como moradora da Ecovila *Vraja Dhama*, e professora e praticante de *yoga* focada na vida simples e pensamentos elevados (PRABHUPADA, 1996), reflete sobre a desigualdade de

condições de vida presente em nossa sociedade. Em como uma maior parcela da população tem mais poder aquisitivo de compra e com possibilidades de viajar ou ter certos lazeres que a maioria não detém. Associamos esta compreensão à presença da práxis pedagógica construtora de subjetividades críticas (SOUZA, 2009): na Ecovila e seus modos de vida focados no *yoga*, a partir desta fala de Lakshmi Priya, atesta, ensina e imprime outro estilo de vida fundados numa ontologia e cosmologia védicas.

Ela também provoca reflexões sobre o papel alienante das redes sociais, ao propor noções de felicidade focadas em euforias momentâneas. Sua fala nos leva a repensar modos de relações humanas e de percepções sobre o que é mais duradouro e alimentador para a vida de uma pessoa ou grupo social. Já que, ao focar-se em uma euforia fugaz projetada em telas virtuais, e alimentar desejos de felicidade e conquista do *status* social e posições de poder exibidas nestas imagens virtuais, as pessoas acabam alimentando a cultura do consumismo e do prazer imediato.

Com isso, interpretamos que as pessoas, ao serem confrontadas com as dificuldades e questões estruturais da vida, sejam estas crises financeiras, doenças, mortes, ou colapsos sociais, apenas boiam nas marés, ou afundam nos redemoinhos das tempestades interiores provocados pela insatisfação advinda da cultura de consumo individualista e da superficialidade exibicionista. Cultura esta alimentada nas dinâmicas exploratórias, competitivas e capitalistas presentes nas redes sociais. Com isso, o desafio para o trato e exposição de noções de felicidade e satisfação focadas no alimento interior mais duradouro – no ser ao invés do ter – se faz problemática em tal contexto social, como expresse acima por Lakshmi Priya.

A fala dela também evidencia que as práticas espirituais formam para a sensibilidade e racionalidade críticas, colaborando para a formação humana do sujeito social como protagonista de suas escolhas e vivências históricas prenhes de sentidos. Não apenas como objeto sócio cultural moldado nas imagens de felicidade e satisfação exposta nas telas das propagandas e teias de convivência focadas nos princípios de exploração, individualismo, competição e imediatismo da cultura de mercado. Aqui sintetizados e exemplificados criticamente por ela, através das dinâmicas de relacionamentos das redes sociais.

Caminhando junto e confirmando estas falas acima descritas por Yamunacharya Goswami e Lakshmi Priya, temos a contribuição de Ademário Torres. Ele menciona como a comunidade Ecovila *Vraja Dhama* tem ações de colaboração social. Ele diz:

Vejo sempre a preocupação da comunidade *Hare Krishna* em desenvolvimento social: Cursos na comunidade, capoeira, palestras, *yoga* e atividades físicas das mais variadas. É um trabalho magnífico que a comunidade vem fazendo aqui ao longo do tempo. Com o trabalho que tem feito de conscientização. Nas suas palestras. E no seu próprio comportamento. É uma coisa bem evidente essa questão. A vivência da comunidade já é algo bem claro. No meu ponto de vista é algo muito claro, de preservação. (ADEMÁRIO TORRES, 22/12/2019, grifos nossos)

As atividades citadas aqui são apresentadas pelo sujeito acima como sendo de desenvolvimento social. Ações feitas pela comunidade *Vraja Dhama*, entre outras, como aulas de *yoga* que tem alcance coletivo e comunitário. Ele cita aqui a capoeira, ação que vem sendo feita por um grupo vizinho da comunidade no espaço físico de convivência da Ecovila: o Espaço Congregacional Comunidades Sem Porteiras⁸⁶.

Aqui percebemos a presença da interculturalidade na comunidade, já que em um ambiente onde há práticas de *yoga*, meditação, palestras sobre espiritualidade e autoconhecimento, pode-se ver e acompanhar rodas de capoeira um domingo por mês. Isso remete à práxis pedagógica, em que esta atividade cultural está a serviço e intenciona pedagogicamente o desenvolvimento da cultura (SOUZA, 2009), para a afirmação social dos (as) participantes e para a desenvoltura de seus corpos.

Em nossa leitura, a presença de uma prática ancestral de matriz africana como a capoeira, em uma comunidade de herança ancestral indiana, traz um exercício intercultural significativo de troca de saberes entre a comunidade *Hare Krishna* e a vizinhança do seu entorno. Participam da capoeira os membros do grupo, residentes da vizinhança na Serra dos Cavalos, e também visitantes da Ecovila e, por vezes, os (as) devotos (as). Verificamos, com isso, que esta atividade aproxima a Ecovila das comunidades de seu entorno. E que essas comunidades aprendem entre si e partilham socialmente seus saberes, segundo a perspectiva de Brandão (1983), da troca e negociação de símbolos e bens culturais, realizando a aprendizagem entre diferentes e construindo um processo de formação humana.

A menção às palestras, cursos e aulas de *yoga* realizadas pela comunidade também está em alinhamento com a fala de Yamunacharya Goswami acima citada, da prática da partilha social como exercício de ação espiritual. Destacamos a presença destas práticas como

⁸⁶ Este é um espaço construído há três anos para acomodar as comunidades vizinhas, visitantes de outras localidades e as pessoas residentes na Ecovila em eventos culturais e musicais, aulas de *yoga*, meditações, capoeira, rituais, encontros congregacionais, inter-religiosos, internos da comunidade entre outros. Foi criado com o intuito de oferecer um espaço amplo e ao ar livre (uma construção sem paredes) de encontro com as pessoas em geral, daí o nome “Espaço Congregacional Comunidades Sem Porteiras” que simboliza abertura, atividades conjuntas e acolhimento a todas as comunidades, culturas e pessoas que visitem a Ecovila e façam uso deste espaço, que está localizado de frente ao lago da comunidade, propiciando uma agradável e natural experiência para quem o visita.

práxis pedagógica, já que elas realizam um trabalho de conscientização humana, colaborando com a formação de novas subjetividades e trazendo o senso de cuidado e preservação da vida. Isso é mencionado diretamente por Ademário Torres, sobre como o comportamento dos membros da comunidade e suas vivências também são propagadores deste senso de preservação ambiental.

Em relação aos conteúdos das palestras, como prática transformadora de mentalidades e formadora de novas práticas sociais e ambientais, ele diz que

As palestras são algo fundamental. À medida que as pessoas assistem as palestras, já saem dali diferentes. Você chega com uma percepção e já sai com outra, após ouvir os devotos fazendo suas falas. Cada pessoa tem uma fala sobre a filosofia *Hare Krishna*, o modo de vida. Você faz aquela reflexão sobre a essência da vida, o respeito com os outros seres, sejam eles animais, vegetais. Somos todos irmãos. Estamos todos no mesmo barco no planeta Terra. (ADEMÁRIO TORRES, 22/12/2019, grifos nossos)

Nesta fala, a educação ecológica promovida pela Ecovila *Vraja Dhjama* em sua tradução da teologia *Hare Krishna*, enquanto práxis pedagógica é evidente. O sujeito menciona como a pessoa, ao ouvir sobre a teologia e princípios de vida da comunidade acaba refletindo sobre a própria vida e suas características fundamentais. E sobre o respeito necessário em relação às espécies não humanas, aos outros seres vivos, já que estamos todos (as) no mesmo barco, que é este planeta Terra.

Assim notamos que a humanização desta práxis pedagógica ecológica promovida pela Ecovila sugere novas formas de interagir consigo e com o outro, promovendo alteridade. Deste modo, as palestras atuam como práxis pedagógica transformadora de mentalidades e comportamentos, como diz Ademário: “Você chega com uma percepção e já sai com outra, após ouvir os devotos fazendo suas falas.” Esta mudança de percepções nos remete à característica transformadora da práxis pedagógica (SOUZA, 2009), já que ela atua transformando as realidades subjetivas e objetivas das pessoas participantes, caracterizando processos educativos. Assim, as pessoas aprendem novos modos de vida, mais integrativos com a natureza, em que cultura e natureza estejam mais interligadas que separadas, a partir destas palestras na Ecovila.

A tradição *Hare Krishna* também inspira, nas palavras de Ademário Torres, a compreensão de que “todos somos irmãos”, que demonstra o princípio de vida da igualdade nas diferenças. Aqui notamos um paralelo com a práxis pedagógica em sua característica de formar subjetividades expansivas (SOUZA, 2009), pois, nesta perspectiva da humanização do humano, a pessoa, se percebendo como irmã das outras espécies de vida e da humanidade

como um todo, encaminha-se para atitudes de ser mais justa, ética, sensível, ecológica e solidária. Com isso abrem-se possibilidades de mudanças de comportamentos e mesmo de concepções sociais, humanas e cósmicas, já que a vida como um todo é aqui considerada de forma sensível, amorosa, interdependente e integrada.

Este processo transformativo é realizado com e através do diálogo. Deste como potência ensinante e aprendente. Diálogo que não pode existir “se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1987, p. 44). Interpretamos, mediante a fala de Ademário Torres que nas palestras da Ecovila é ensinado este amor profundo ao mundo enquanto natureza e outros seres vivos. E também amor às pessoas, já que ao interagir consigo e com a vida de outras formas, expandem sua noção de cuidado de si e dos outros, por isso, estendendo-se às ambiências naturais, animais e cósmicas.

É significativa aqui a expansão de concepções de vida, já que, ao ensinar e aprender a noção de compaixão por todos os seres da teologia *Hare Krishna*, a Ecovila colabora com a criação de novas subjetividades. Mais sensíveis perante a natureza, e que considera ou reconsidera a vida como presente, também em outras formas e corpos que não os humanos: nos alimentos, nas plantas e árvores e nos animais. Por isso, esta práxis pedagógica atua como formação humana e ensina novas perspectivas de ações e interações sociais e ambientais, indo assim ao encontro das noções de amor, diálogo e aprendizado mútuo entre pessoas, orientadas por Freire (1987; 1996; 1997) que produzem novos significados com todas as formas e expressões de vida.

A partir desta vivência da compaixão com todos os seres advinda da teologia da tradição, ensinada nas palestras e rodas de diálogo dos encontros da comunidade, notamos alcances dela nas práticas de vida da Ecovila, enquanto relações com o meio ambiente, e isso é notado por pessoas vizinhas. Expressando as contribuições ambientais da Ecovila *Vraja Dhama* na Serra dos Cavalos, temos a seguinte fala de Lourdes Pereira:

Contribui mais do que o povoado. O povoado aqui gera muito lixo. E quando vamos para o Hare não vemos lixo. Eu não sei o que eles fazem com o lixo. Acho que é porque usam muitas comidas naturais, não usam muito plástico. E quando fazemos as compras no supermercado o que vem mais é plástico. Lá no *camping* Araçá que eu trabalho na parte da cozinha, quando vamos ver, já está cheio de lixo. Muito plástico as pessoas trazem também. Lá no Hare não vejo isso. Aqui nas comunidades é cheio de lixo. Quando vamos fazer alguma coisa, alguma comida, rápido enche o cesto. Penso que é o modo de viver do Hare que é mais natural do que o nosso. (LOURDES PEREIRA, 09/01/2020, grifos nossos)

Aqui Lourdes Pereira expressa como o trato com o lixo feito pela comunidade Ecovila *Vraja Dhama* é educativo para a comunidade da Serra dos Cavalos. Na Ecovila os (as) moradores (as) direcionam seu lixo orgânico para uma composteira na comunidade. Isso é transformado em adubo para as plantações de orgânicos feitas lá. Este trato com o lixo orgânico e o cuidado com o lixo inorgânico feito pela comunidade é notado aqui por Lourdes Pereira como um diferencial qualitativo socioambiental.

A problemática do lixo é presente na cidade de Caruaru. Notamos na cidade uma acentuada cultura de descarte de lixo – plásticos e outros como garrafas e latinhas de refrigerante e cerveja, embalagens de biscoito, papéis, etc – nas ruas pela população. O mesmo ocorre em algumas localidades da área rural, o que acarreta muita dificuldade para a saúde das pessoas, e mesmo para a estética ambiental da cidade e de qualquer entorno de moradores nos espaços rurais ou urbanos.

Lourdes Pereira nota que a vida mais natural da comunidade *Hare Krishna* facilita sua relação com o descarte: seja por gerar menos lixo ou por direcioná-lo de forma mais consciente com a preservação ambiental. Logo, compreendemos aqui um sinal de que a comunidade Ecovila realiza uma práxis pedagógica ecológica na Serra dos Cavalos, colaborando com a preservação ambiental e a sensibilização das pessoas perante o meio ambiente.

Lourdes Pereira expressa como o modo de vida da comunidade *Hare Krishna* é mais integrado com a natureza, constituindo assim uma presença construtora de cuidado, preservação. Notamos que a Ecovila e suas ações de plantio de orgânicos, relação harmoniosa com a terra, a alimentação vegetariana, e seus cuidados com o descarte de lixo e suas consequências ambientais, são verificadas pela comunidade de seu entorno. Assim, a Ecovila acaba se tornando referência em preservação ambiental na Serra dos Cavalos.

Demonstrando sua vivência com a terra, seja por sua origem como morador da Serra dos Cavalos, cultivador de árvores frutíferas e hortaliças, e também em suas experiências de aprendizados ecológicos com a comunidade *Hare Krishna*, temos o depoimento de Jéferson Gopala:

O que eu mais aprendo com a natureza é cuidar dela, do mesmo jeito que ela chega e cuida de mim. O pessoal vem assim e fala: “– tem essa árvore aqui, esse pé de jaca, esse pé de abacate, faz tanto tempo.”. E já tem aqui, então alguma pessoa veio, plantou, e hoje já tem outras pessoas aí, usufruindo desse fruto que uma pessoa plantou muito tempo atrás. Hoje em dia eu vou, planto alguma árvore que dá fruto, pensando assim em um dia chegar e provar do fruto dela. Da mesma forma que eu posso partir desse mundo e essas árvores ficam aí para uma geração futura que virá.

Tanto eu aprendo com outras pessoas, aprendo com a natureza, e se for olhar, está cada um aprendendo com o outro. (JÉFERSON GOPALA, 04/12/2020, grifos nossos)

Jéferson Gopala já mencionou anteriormente como aprendeu com a Ecovila *Vraja Dhama* e a teologia *Hare Krishna* como tudo está relacionado com Deus/*Krishna*, inclusive a natureza. Agora ele prossegue expressando esta experiência em termos pessoais. Notamos que a consequência de perceber a relação entre *Krishna* e a natureza foi a ampliação de sua subjetividade, constituindo assim, enquanto prática da Ecovila em materializar e ensinar a teologia *Hare Krishna*, a presença de uma práxis pedagógica ecológica, isto é, formativa de uma subjetividade expansiva, dialogante, conscientizadora política e ambientalmente.

O sujeito expressa aqui uma compreensão da natureza como tendo vida e alteridade. Estando ela interligada com Deus/*Krishna*, têm e é vida. Por isso ela cuida dele, assim como ele cuida dela. Esta relação de cuidado mútuo nos remete à noção de mãe natureza cuidadora da vida expressa por Leonardo Boff (2002), em que a Terra é viva e interage com a humanidade.

Dentro disso, notamos aqui a presença de uma postura interna de cuidado para com as próximas gerações da sociedade humana. Jéferson Gopala preconiza a presença desta subjetividade expansiva, que pensa no bem comum das próximas gerações e observa a importância da preservação ambiental para a sequência da vida na Terra. Percebemos também que a subjetividade dele é expansiva no sentido de ir ao alcance do alargamento da noção da interação de nossas vidas tanto com o passado quanto com o futuro.

Do passado, estando consciente da relação entre as pessoas e a natureza quando estas plantam uma árvore que agora comemos seus frutos. Do futuro, quando nós plantamos as árvores que gerarão vida e frutos para as próximas gerações. Assim, o sujeito demonstra a consciência ambiental da vida da natureza e da responsabilidade humana perante si mesma, a sociedade e as próximas gerações. Logo, sua subjetividade não é imediatista, e sim sensível perante a vida, conectada com os ciclos naturais e sociais unindo cultura e natureza em sua percepção e prática de vida.

A noção de educação dialógica, de aprendizado mútuo entre pessoas e a vida, tecida por Freire (1987; 1996; 1997) também é notada nesta fala do sujeito. Isso porque ele menciona diretamente aqui que “Tanto eu aprendo com outras pessoas, aprendo com a natureza, e se for olhar, está cada um aprendendo com o outro.” Com isso, compreendemos que a práxis pedagógica humanizante, formativa de novas subjetividades, concepções de vida,

sociedade, humanidade e natureza (SOUZA, 2009) é transformadora e emancipatória em relação à visão coisística e aos imperativos de uma sociedade competitiva e solipsista.

Isto posto, apreendemos que Jéferson expressa e transparece em sua fala a incorporação de uma noção dialógica de aprendizagem. Noção essa condizente com a pedagogia Freireana e com a construção de uma práxis pedagógica orientada para a formação humana e de novos relacionamentos sociais e para com a vida. Em nossa concepção, o fato do sujeito mencionar que aprende tanto com as pessoas, quanto com a natureza evidencia sua compreensão advinda da teologia *Hare Krishna*, mediante as ensinagens e aprendizagens da Ecovila *Vraja Dhama* – dialógica da vida. Inclusive sua percepção da subjetividade e vida consciente da própria natureza, tendo-lhe como fonte de aprendizagem, de troca, pois a natureza é figurada em sua alteridade (outridade).

Ou seja, aqui, na voz de Jéferson Gopala, a natureza é um sujeito ensinante, já que ela cuida dele, e ensina que gera vida em seu tempo, que é o tempo do fruto. O tempo de plantar não é o de saborear o fruto. Mas sem plantar para si e para os outros, não haverá frutos. Notamos assim a abrangência humana, cósmica e social da compreensão de vida, e da natureza como sujeito ensinante. Assim apreendemos que a natureza – e o ser humano enquanto natureza – atuam aqui como sujeitos ensinantes e aprendentes. Em uma relação de diálogo e alteridade.

7.3 O diálogo inter-religioso

Uma atividade realizada na e pela comunidade Ecovila *Vraja Dhama* é o diálogo inter-religioso. Esta ação une diferentes compreensões de vida, mundo e Deus/sagrado nos contatos entre diversas tradições religiosas. A comunidade *Hare Krishna* tem um histórico de participação em eventos e participação efetiva na Associação Inter-religiosa do Agreste em Caruaru⁸⁷, conforme já expomos em nossa pesquisa. Observando esta prática na Ecovila em festivais e encontros de domingo, e em parcerias institucionais da comunidade, percebendo os alcances pedagógicos que estas práticas de diálogo inter-religioso têm contribuído interna e externamente à Ecovila.

⁸⁷ Associação existente em Caruaru desde 2012, conforme indicamos na nota de rodapé número 9 na página 24 da introdução do presente trabalho.

A presença do diálogo é um ponto significativo na práxis pedagógica e na *bhakti-yoga* (*yoga* da devoção), como já refletimos a partir de Freire (1987; 1996; 1997; 2008) e em Prabhupada (1999; 2001; 2010). O diálogo inter-religioso foi uma prática percebida por nós tanto em nossas observações do cotidiano e eventos da Ecovila *Vraja Dhama*, quanto nas falas de sujeitos colaboradores da pesquisa. Diálogo este que também não se realiza sem suas tensões, ambiguidades e especificidades, como toda práxis pedagógica.

Jéferson Gopala expressa sua percepção da interação das pessoas da região da Serra dos Cavalos que são de outras religiões com a comunidade *Hare Krishna* nos seguintes termos:

Pela parte da fazenda aqui, eles estão sempre querendo interagir com as comunidades perto. Tanto se for sítio, se for alguma vila; estão sempre procurando fazer amigos. Tem aquele pessoal que segue uma religião ou outra, muitos não têm nada contra, conversa, acha interessante. Já outros têm o pensamento que é algo diferente, porque estão muito ligados, acostumados, a desde criança ouvir sobre um Deus que é dessa forma, dessa imagem, desse jeito. Aí quando ouve falar de um pessoal que segue Deus e esse Deus tem outro nome, outra aparência, outro jeito: muitos aceitam, gostam, falam que é algo bacana, outras pessoas têm outro pensamento. (JÉFERSON GOPALA, 04/12/2020, grifos nossos)

Notamos nesta fala que há certas conflitividades na interação entre as diferentes religiões. Percebemos em nosso estudo que a práxis pedagógica tem essa característica, a conflitividade (SOUZA, 2009). A interpretação das realidades culturais tem suas tensões e conflitos. E que o diálogo também tem essa característica. Não se estrutura a prática do diálogo sem suas tensões e discordâncias (FREIRE, 1987; 1997; 2008).

A partir da fala de Jéferson Gopala, notamos que a comunidade Ecovila *Vraja Dhama* enfrenta resistências de aceitação de sua apresentação de Deus, do sagrado, por parte de pessoas que veem e percebem este Deus e sagrado a partir de outras formas e representações; de outras lentes teóricas e teológicas. Neste sentido, as negociações culturais em que as comunidades aprendem entre si são constituídas de espaços de reformulação de concepções e processos de quebra e transformação de paradigmas. Ou seja, algumas pessoas aceitam as diferenças de imagem de Deus e formas do sagrado apresentado na cultura e tradição *Hare Krishna*, outras não.

Ainda assim é significativo o sujeito ter expressado como, da parte da Ecovila (chamada por ele de fazenda, que era a antiga nomenclatura de *Vraja Dhama*), a comunidade está “sempre querendo interagir com as comunidades perto. Tanto se for sítio, se for alguma vila; estão sempre procurando fazer amigos.”. Isso demonstra que a comunidade faz esforços e ações de convívio social com a vizinhança, ainda que com suas limitações. Esta constatação

nos é evidenciada pelo fato de Jéferson ser vizinho próximo da Ecovila. Desde criança convivendo com a comunidade, tendo tido experiências próximas e íntimas com a comunidade.

Conversando com a fala de Jéferson Gopala, e trazendo mais elementos concretos sobre este ponto do diálogo inter-religioso da comunidade *Vraja Dhama*, temos a fala da moradora Sita Rubino. Suas experiências com este tema trazem o seguinte panorama desta questão:

Hoje tem os diálogos inter-religiosos com a Igreja Católica, e outras religiões. No começo, quando a comunidade veio há mais de trinta anos, parece que teve uns distúrbios e probleminhas com a religião Católica, algo assim. Mas hoje em dia está muito tranquilo, já teve vários encontros do Hare Krishna na Igreja Católica aqui no Murici, em outros locais em Caruaru também com outras religiões, que eu saiba. (SITA RUBINO, 04/12/2019, grifos nossos)

Sita Rubino diz aqui como o processo de diálogo inter-religioso foi mudando ao longo dos anos, no processo de aceitação social da comunidade e religião *Hare Krishna* em Caruaru e região. Notamos que a sabedoria milenar dos *Vedas* e da *Bhagavad-Gita*, e suas concepções de Deus, de mundo, de ser humano e vida foram se encarnando aos poucos junto à sociedade Caruaruense e às outras lideranças e tradições religiosas na cidade. De alguns estranhamentos no passado, como relatados acima por Sita e detalhados na pesquisa histórica sobre *Vraja Dhama* de Carvalho (2014)⁸⁸, hoje há uma relação de compreensão, diálogo e mesmo amizade com algumas religiões, como a citada Igreja Católica. Inclusive com parcerias educativas na comunidade do Murici e Serra dos Cavalos, como mencionamos anteriormente.

⁸⁸ Antes do diálogo inter-religioso iniciado com a religião Católica a partir da visita do então bispo de Caruaru Dom Costa na Ecovila *Vraja Dhama* em idos dos anos 90 (CARVALHO, 2014), houveram alguns estranhamentos de lideranças da Igreja Católica (como Dom Augusto, antigo diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru) aos princípios e práticas culturais da tradição *Hare Krishna* quando de sua chegada em Caruaru em fins dos anos 80 (1987). Carvalho (2014) traz alguns dados desta relação de estranhamentos e posteriores diálogos: “Um caso curioso foi narrado pela maioria dos entrevistados. Os membros do Movimento Hare Krishna foram convidados pelos estudantes do Diretório Acadêmico da FAFICA (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru) a realizar uma apresentação de suas atividades na faculdade, tendo sido esta uma de suas primeiras apresentações públicas na cidade. Assim, o grupo se preparou para apresentar uma peça de teatro (elucidando de forma humorada alguns aspectos desta doutrina), cantar e distribuir alimentos. Mas eles foram impedidos de entrar pelo diretor da faculdade. [...] Assim, logo em seus primeiros momentos de atuação na cidade, parece que pequenos atritos como este desestimularam possíveis parcerias entre o Movimento e a liderança católica da época. Porém, alguns anos mais tarde, alguns eventos mudariam esta perspectiva.” (CARVALHO, 2014, p. 67-68).

A práxis dialógica mencionada aqui também é significativa. O diálogo inter-religioso como práxis pedagógica presente na Ecovila, e sua prática dentro da Igreja Católica do Murici, demonstra abertura entre essas comunidades de fé. Em como ambas exercitaram a escuta mútua e a participação em rituais e encontros comunitários uma das outras, com a presença da comunidade *Hare Krishna* em missas da Igreja Católica do Murici, como mencionado por Sita Rubino.

A comunidade e tradição *Hare Krishna* também participa de encontros, reuniões e eventos inter-religiosos em Caruaru, desde períodos passados até suas fases mais atuais. Encontros com religiões de matriz Espírita, Africana; religiões cristãs como as Igrejas Católica e Anglicana; tradições orientais como o budismo, entre outras. Seja participando de Associações Inter-religiosas, ou sediando encontros dentro da própria Ecovila. E mesmo recebendo visitas de outras religiões em sua sede, como expresso por Lakshmi Priya logo abaixo:

Existe esse diálogo. Tanto na cidade quanto de pessoas, muitos grupos vêm aqui. Uma coisa interessante é que não vêm somente os religiosos adultos já formados na sua religião para conhecer, ou observar até do ponto de vista estratégico e curioso. Os dois últimos grupos que vieram, e eu lembro bem deles porque foi um volume grande de pessoas, eles trouxeram jovens. Então quer dizer que se eles tivessem alguma reserva conosco, e dizer que é algo desfavorável, não trariam pessoas que estão em formação, jovens que tem 11,12 ou 13 anos. Jovens que estão em uma fase que poderiam falar assim: “achei que é muito mais legal ser *Hare Krishna*, mais colorido, mais descolado; então não quero mais ir para a crisma todo sábado, quero ir pro *Hare Krishna* agora”. Eles não tiveram nem um pouco desse tipo de medo. Trouxeram os jovens e disseram: “quero que você fale da sua filosofia, queremos aqui que eles conheçam um pouco da sua tradição”. Achamos muito bonito isso. E eles nos elogiaram na frente dos jovens que eles mesmos estavam trazendo. Isso foi o grupo Católico do Alto do Moura, os líderes adultos que estavam acompanhando o grupo de jovens. Então houve uma apreciação ali naquele encontro coletivo. Recebemos presentes, uma sacola com artesanatos do Alto do Moura. Uma troca bastante sincera da parte deles e da nossa também. (LAKSHMI PRIYA, 18/11/2019, grifos nossos)

Notamos aqui a presença do diálogo como pronúncia do mundo. Nesta experiência de diálogo inter-religioso expressa por Lakshmi Priya, atestamos que as religiões *Hare Krishna* e Católica realizaram uma pronúncia de si, de seus mundos e princípios de vida, sendo que a tradição Católica acolheu e ouviu os modos de vida e princípios da tradição oriental que embasa a existência da Ecovila de forma aberta, respeitosa. A pronúncia do mundo *Hare Krishna* foi acolhida pela religião Católica, por seus formadores adultos e jovens em formação, construindo um processo de formação humana entre diferentes.

Tanto Freire (1987), quanto Eliete Santiago e José Bastista Neto (2016), explicitam o diálogo como pronúncia do mundo. Desta maneira, a atitude apreciativa da comunidade Católica, ao ir conhecer a filosofia de vida da tradição *Hare Krishna* demonstra a práxis dialógica que estabelece este contato entre realidades sociais e humanas, que mutuamente estabelecem a pronúncia de si, e a compreensão dos mundos do outro através do processo de escuta e apreciação. Esta última, inclusive, demonstrada pelos presentes dados para a comunidade Ecovila pelo grupo Católico, a arte do barro do Alto do Moura em Caruaru. Além do presente da escuta e da amizade de ambos os lados, principalmente a gentileza, abertura ao diálogo e postura aprendente, demonstrada pela liderança Católica, presente na Ecovila neste encontro, fato notado e admirado por Lakshmi Priya.

Logo, notamos que a formação humana da práxis pedagógica se dá neste processo de conhecimento mútuo entre diferentes concepções de Deus e modos de vida. Na pronúncia da realidade cultural dos grupos como ela é, a partir de si mesma, não como percebemos que ela é a partir de nossos próprios referenciais de leitura e compreensão de mundo. Por conseguinte, o diálogo é prática de pronúncia de mundo, que expõe e explicita os modos de vida, compreensões de ser humano, sociedade e realidade dos grupos que ensinam e aprendem entre si.

Lakshmi Priya expressa nesta passagem como a compreensão entre diferentes religiões se realiza no espaço da Ecovila *Vraja Dhama*. Compreendemos com isso que este processo ensinante/aprendente inter-religioso realizado na Ecovila, sinaliza a presença de um modo de educabilidade humana focado no diálogo. Na presença da escuta, pronúncia e interpretação das diferenças pelos sujeitos individuais e coletivos.

Isso já foi notado e compreendido por nós no próprio processo de aprendizado presente na teologia da tradição *Hare Krishna*. Este é focado nos diálogos, nos aprendizados realizados pelo contato em conversas, e na relação entre mestres (as) e discípulos (as). Esta dinâmica pedagógica presente nesta tradição oriental não dicotomiza teorias e práticas, e as inter-relaciona através do processo de devoção prática, o serviço devocional enquanto conexão do *yoga* em ação – a *bhakti-yoga* –. Notamos assim que há a presença da teologia *Hare Krishna* neste processo de diálogo inter-religioso na Ecovila. Esta atuando como um espaço de incorporação da teologia da tradição *Hare Krishna*. Na constante construção de uma dinâmica incorporada, vivida, traduzida em comportamentos e princípios experienciais para o aprender, ensinar e relacionar-se com os saberes da vida social, sejam eles religiosos/metafísicos, ou mesmo práticos, no seu sentido de prático funcional.

Sobre este aprendizado e abertura entre diferentes, presente nesta práxis do diálogo inter-religioso e sua presença na Ecovila *Vraja Dhama*, temos outra fala, agora de Ademário Torres. Ele caminha na mesma direção de Lakshmi Priya ao afirmar que

Pessoas de outras religiões, Católicos, por exemplo, fazem caminhadas no Parque e passam no *Hare Krishna*. Levam suas comunidades para conhecer a filosofia e religião *Hare*. Existe uma proximidade. Contribui muito nessa questão de explicar para os Católicos sobre a importância de manter-se o equilíbrio. E de respeito. O *Hare Krishna* tem respeito pelo Protestante, Católico, Umbanda. O foco principal é a vida, de uma forma bem ampla. Como eu disse antes, seja a vida vegetal, seja animal, seja dos humanos, estamos todos no mesmo barco. Essa vivência que o pessoal do *Hare Krishna* tem é um grande aprendizado para nós. Ouvir com o *Hare* que veio do Oriente, nós do Ocidente, temos essa outra visão, creio que estamos devendo muito. A nossa dívida é muito grande com as questões do ambiente. Esse desrespeito pelos outros seres. De não aprender essa convivência mais harmoniosa. Os *Hare Krishnas* são um grande exemplo, e que nos ensinam bastante. Essa aproximação precisa ser cada vez mais intensa. Sejam Católicos, Protestantes, e outras religiões. Precisam se aproximar mais para poder construir juntos. (ADEMÁRIO TORRES, 22/12/2019, grifos nossos)

Percebemos aqui a noção do cuidado com a vida e a natureza, e a observação da crítica social aos modelos vigentes de organização e modos de vida. A partir da leitura de mundo e modo de vida da comunidade *Hare Krishna*, Ademário Torres expressa como esta tradição oriental demonstra e ensina uma convivência mais harmoniosa e respeitosa consigo, com as outras religiões e com o meio ambiente.

Ele ressalta a importância do diálogo inter-religioso, para que as religiões possam construir juntas novas formas de vida e convivência social e ambiental. Esta práxis pedagógica do diálogo entre as diversas religiões que visitam a Ecovila é ressaltada por ele como uma forma de aprender com a cultura oriental *Hare Krishna* um princípio presente na cultura do *yoga* e da meditação: o equilíbrio interior.

Ao destacar as visitas e as trilhas ecológicas, que os visitantes fazem no Parque João Vasconcelos Sobrinho, põe em relevo o saber do sentir e do olhar como equilíbrio interior propagado e ensinado nesta tradição oriental que compreende o corpo em sua integralidade. Por isso, o *yoga* produz um modo de vida alimentado pelo cuidado de si, o foco no autoconhecimento, paz interior e expansão da consciência, seja para a ampliação da noção de humanidade ou de existência cósmica e espiritual.

Notamos assim que a Ecovila traduz esta postura da teologia da tradição *Hare Krishna* de relacionar-se com o conhecimento, os modos de vida e os saberes enquanto vivência solidária no cotidiano da vida, na construção de relações de maior apreciação entre diferentes, e na percepção da igualdade espiritual entre estes diferentes, como expresso na

Bhagavad-Gita e seus modos de interpretar a vivência com a divindade em devoção também focados a partir desta como serviço mútuo a Deus/*Krishna* e à humanidade, à natureza e à vida como um todo.

Assim sendo, notamos que as pedagogias e modos de aprender e ensinar na Ecovila trazem marcas de posturas e exercícios de uma práxis pedagógica estruturada e constituída pelo diálogo entre diferentes modos de vida e interpretações de mundo e da experiência do sagrado. Ou seja, o processo de experimentação do divino, sendo vivencial, a partir do conceito de serviço devocional (BHAGAVAD-GITA. PRABHUPADA, 2001; RESNICK, 2015) alimenta práticas de formação humana do sujeito humano.

Por isso, estamos compreendendo que este processo de serviço devocional traduz e incorpora os saberes da teologia *Hare Krishna* nas práticas de vida da Ecovila *Vraja Dhama*. Isso faz transparecer possibilidades aprendentes e ensinantes em termos de compreensão social, cósmica e de relações humanas orientadas pela dialogicidade. Isso se verifica na inter-relação de teorias e práticas, através do estado de vida e dos exercícios espirituais da sabedoria da tradição no dia a dia das relações humanas e mesmo entre diferentes instituições religiosas.

Sendo assim, esta é uma práxis pedagógica que amplia a humanização do humano para a sensibilização perante a vida, provocando reflexões sobre a ampliação da própria noção de vida. Fator de fundamental relevância na problemática dos iminentes desastres ecológicos que vivemos na contemporaneidade e na clássica problemática ocidental da dicotomia entre cultura e natureza, sagrado e profano, Deus e humanidade.

Consequentemente, esta práxis transforma mentalidades e posturas de vida. Fazendo união entre cultura e natureza, trata-se de uma prática que transforma as posturas e atitudes de exploração ambiental para atividades e relações focadas no respeito pela vida. Uma práxis pedagógica que pressupõe e exercita um retorno humano ao natural, ou seja, conduzem e orientam o humano e o social para mais próximos do natural, do cósmico-ambiental e do espiritual encarnado nas lutas por vida e dignidade de todos os seres vivos.

7.4 Projeto de extensão universitária formação de arte-educadores

Outra prática realizada por membros da comunidade *Hare Krishna* na região da Serra dos Cavalos e Murici, digno de nota foi um projeto educacional de extensão universitária, chamado “Curso de Formação de Jovens Arte-Educadores – o Efeito Multiplicador”⁸⁹. Foi uma relação de parceria entre a Ecovila *Vraja Dhama*, a Associação Cultural pela Arte de Servir (ONG formada por membros da Ecovila), a Igreja Católica do Murici e a PROEXT (Extensão da Universidade Federal de Pernambuco). Neste projeto participaram das oficinas educativas várias pessoas, entre crianças, adolescentes, adultos e idosos (as) da região. Um projeto educacional que teve alcance enquanto serviço social endereçado às comunidades do entorno da Ecovila. Esta atividade é resultado do diálogo inter-religioso presente no histórico e práticas da comunidade. Através deste diálogo, a parceria institucional e educacional entre a Ecovila, a A. C. Seva e a Igreja Católica foi firmada e estabeleceu atividades formativas para a população local com fins do empoderamento das pessoas nativas e do desenvolvimento de oficinas específicas, cujas demandas provinham das comunidades, mediante uma escuta das comunidades envolvidas no referido projeto.

A partir deste projeto de extensão universitária, membros da Ecovila se aproximaram ainda mais das pessoas vizinhas da comunidade, realizando oficinas de culinária, artesanato, *yoga*, música, e mesmo com alfabetização de adultos na região da Serra dos Cavalos.

No que diz respeito às aulas de *yoga* realizadas no âmbito do projeto e continuadas após a finalização do mesmo, temos a fala de Lourdes Pereira, que participou das oficinas do projeto. Ela diz:

Eu participei e participo até hoje da *yoga*. Até temos agora uns tapetes novos, o professor conseguiu pela faculdade, porque algumas meninas não tinham tapete. É muito bom para a saúde das pessoas, é muito bom! Quem tem algum problema, alguma dor, vai para lá um dia só e me relata: “Lourdes, foi ótima essa aula de *yoga*. Esse professor é ótimo”. Ele passa uma paz, uma tranquilidade para as pessoas que é muito boa. *Yoga* é tudo de bom. (LOURDES PEREIRA, 09/01/2020, grifos nossos)

⁸⁹ Projeto registrado no SigProj sob o protocolo número 170057.808.133684.28012014. O projeto iniciou no ano 2014 e aconteceu até o final do ano de 2019, tendo, no total, seis anos de duração. Durante os seis anos do projeto aconteceram dezoito oficinas com uma carga horária de 462 horas, além de uma oficina permanente com de aulas de *yoga*. Aproximadamente 300 pessoas participaram do projeto.

Lourdes Pereira diz aqui como estas aulas de *yoga* colaboram com a saúde emocional e física de várias pessoas residentes na Serra dos Cavalos. Elas iniciaram com as oficinas no projeto de extensão universitária e hoje prosseguem com encontros periódicos para o coletivo: “Mulheres do Araçá”, com a participação de moradoras do Sítio Araçá, entre elas Lourdes é, também, participante.

Esta colaboração com a saúde e a paz interior, experienciada pelas mulheres ao fazerem as práticas de *yoga*, é outro fator significativo de uma práxis pedagógica colaborativa com outras formas de percepção de si, que resvalam na construção de outras formas de convívio humano e socialização. Notamos assim como a formação humana está presente nestas práticas de socialização do projeto educacional feito em parceria com a comunidade Ecovila *Vraja Dhama* que promove os saberes do *yoga* milenar, cultivados por esta comunidade, como o cuidado, a compaixão, a atenção à saúde, à sensibilidade humana e paz espiritual para as comunidades do seu entorno na Serra dos Cavalos.

Assim, a prática do *yoga* exposta no projeto e advinda da experiência da Ecovila é uma marca da ancestralidade da sabedoria védica interagindo com as mulheres da Serra dos Cavalos. Com isso, esta sabedoria védica colabora com a percepção de si integrada com a saúde e consciência do corpo e a paz interna das pessoas, relacionando corpo e consciência e construindo compreensões e percepções de si através do *yoga*, que é produtor de paz e integralidade de si.

Isso vai tecendo as trocas entre os saberes destas comunidades, atuando em nossa percepção como uma práxis de educação popular, já que é respeitosa no trato dos saberes herdados, nativos, reunindo bens culturais e simbólicos (BRANDÃO, 1983), que colaboram com a humanização destas pessoas (SOUZA, 2009).

Outro aspecto que destacamos como sendo significativo é a solidariedade entre o professor de *yoga* e as participantes, como exposto na fala acima expressa de Lourdes Pereira. Nota-se aqui uma relação de respeito, cuidado e afeto. Percebemos assim a presença de processos de ensinagens e aprendizagens centrados na práxis pedagógica construtora da humanização, mediada pelo afeto, uma vez que esta práxis é realizada no aprendizado mútuo e afetual dos sujeitos aprendentes e ensinantes “mediados pelo conhecimento e pela afetividade. Uma ação coletiva institucional de formação humana.” (SOUZA, 2009, p. 61).

Verificamos também que há nestas práticas de autoconsciência um desdobramento institucional feito tanto pela Ecovila *Vraja Dhama* quanto pela Universidade Federal de Pernambuco, a Igreja Católica e a Associação Cultural Pela Arte de Servir (A. C. Seva) e as pessoas envolvidas da comunidade numa perspectiva formativa humanizante. Sendo assim, é ação institucional e coletiva, formando pessoas com critérios de relações humanas e socialização, contribuindo com percepções outras de relacionamentos consigo e com os outros, focados na saúde, autoconhecimento e solidariedade. Tratam-se dos valores e práticas de conexão com o corpo e a existência propagados pelo *yoga* prático do serviço devocional, ou *bhakti-yoga* (BHAGAVAD-GITA. PRABHUPADA; 2001; RESNICK; 2015).

Nestes encontros formativos de *hatha-yoga*, que foca os exercícios físicos e respiratórios, enxergamos o diálogo da herança ancestral védica/indiana com os saberes e corpos das pessoas residentes na região do Agreste Pernambucano, a Serra dos Cavalos, caracterizando assim uma práxis pedagógica coletiva e institucional da formação humana dos sujeitos envolvidos.

Notamos também que há inquietações relativas à atuação da Ecovila percebidas e refletidas em parte por membros da própria comunidade *Hare Krishna*. Fato este evidenciado pela seguinte fala de Yamunacharya Goswami:

Eu acho que já fomos mais ativos aqui. Eu ouço as pessoas da região falar dos grandes festivais, casamentos, que elas vinham. E tinham relação com nosso alimento, a *prasada*, que elas comiam, e participavam das festas e tudo. Isso diminuiu um pouco ao longo do tempo, a comunidade ficou um pouco enfraquecida. Esperamos que possamos retomar isso. Festivais regionais, tipo São João fora de época. Que consigamos fazer feiras. Para trazer as pessoas mais para perto da comunidade. (YAMUNACHARYA GOSWAMI, 15/12/2019, grifos nossos)

Aqui Yamunacharya Goswami expressa a intenção e direcionamento de um maior convívio entre as comunidade Ecovila e sua vizinhança no intuito de “trazer as pessoas mais para perto da comunidade” ao visitar e participar de suas festas, casamentos, encontros musicais, entre outros. Cita a lembrança do São João fora de época, em uma clara intenção intercultural, de relacionar a herança da ancestralidade e sabedoria indiana e védica com as tradições nordestinas do São João: festa popular que reúne aspectos religiosos, festivos e culturais.

Por isso, a partir deste apontamento do sujeito, sendo membro atuante da comunidade, compreendemos que ele faz uma reflexão sobre o alcance e relevância social das ações da Ecovila. Assim ele evidencia sintomas da necessidade das ampliações dos alcances sociais da comunidade religiosa. Por conseguinte, esta reflexão do sujeito se configura como

uma autorreflexão sobre a prática pedagógica da comunidade. Em nossa percepção, esta atitude do sujeito atua como um processo e dinâmica de ação-reflexão-ação, em acordo com a concepção Freireana de pedagogia libertadora. Uma reflexão sobre a práxis. Uma autocrítica sobre suas práticas. Observação das limitações de suas atuações sociais, constituindo uma autoconsciência prática, refletida como a autoconsciência da práxis (SOUZA, 2009).

Logo, ainda que houve a interação da comunidade Ecovila com as populações circunvizinhas, através deste projeto de extensão universitária em parceria inter-religiosa com a Igreja Católica, notamos que há a consciência e reflexão por parte de seu membro Goswami da dimensionalidade dos limites de atuação da Ecovila em sua proximidade com as pessoas da região da Serra dos Cavalos. Reflexão essa que notamos ser fundada na intenção de expandir a proximidade interativa, ensinante e aprendente entre a Ecovila e as comunidades de seu entorno.

7.5 Feirinha musical e ecológica

Outra atividade constitutiva da práxis pedagógica da Ecovila, realizada em um domingo por mês em parceria com a Associação Conhecer e Preservar, na sede do Parque Natural João Vasconcelos Sobrinho, é a participação na feirinha musical e ecológica da Serra dos Cavalos. A Ecovila comercializa alguns produtos cultivados em sua horta e lanches feitos por moradores (as) da comunidade na feirinha. Destacamos que a atividade que nos chamou a atenção e promove uma interação educativa do corpo, sentidos e consciência da comunidade com as pessoas da Serra dos Cavalos e Caruaru, presente na feirinha, é a apresentação musical da Ecovila. Nesta apresentação são vivenciados momentos de interação corporal, comunicação gestual com as pessoas da Serra dos Cavalos e de Caruaru, em que, além dos alimentos e das palestras e rodas de diálogo na comunidade, a empatia e as trocas de ideias, informações e visões de vida se cruzam com mais intensidade porque envolvem os sentimentos, emoções, cognições e práticas materiais e simbólicas.

Embora haja canto e danças no evento de domingo do templo, é na feirinha que tais atividades se conectam com mais pessoas, que muitas vezes não visitaram ainda a Ecovila. Notamos aqui a forte presença do corpo como produtor de aprendizados espirituais, através do canto e da dança, o que provoca sensações e produz vivências de alegria existencial que atravessam e superam a perspectiva racional da palavra, proferida em palestras. Aqui se

vivencia Deus e o sagrado a partir da perspectiva do corpo, com os pés dançando e tocando a terra, as mãos e braços movendo-se aos ritmos dos *mantras* e sons sagrados e a voz e a língua também dançando com as palavras do *mantra Hare Krishna*, independente das crenças ou concepções religiosas ou racionais que as pessoas trazem neste movimento aproximativo da tradição oriental.

Nesta interação, ainda que breve e de periodicidade remota, notamos a expansão para fora da comunidade da vivência do corpo *Hare Krishna* que reza dançando. Um corpo orante, que vivencia o sagrado e a devoção em momentos de êxtase calcados por uma forma de experimentar Deus que permeia os gestos e os sentidos, possibilitando formas de vivenciar o sagrado enquanto corpo, vida. Este corpo orante que reza dançando também é o corpo das pessoas que cantam e dançam com os (as) *Hare Krishnas* durante esta feirinha, e notamos isso nos sorrisos e nos gestos dos corpos das pessoas que cantavam e dançavam com os membros da Ecovila nas apresentações musicais que acompanhamos em nossas observações da feirinha musical e ecológica, como podemos ver na imagem abaixo.

Fotografia 8 – Canto de *mantras* e dança/ciranda com a comunidade local



Fonte: O Autor, 2019.

Percebemos que esta atividade, junto com a dimensão e prática da pedagogia da alimentação, como experiência e aprendizado direto de Deus, constitui uma práxis pedagógica que ensina e gera curiosidade sobre a perspectiva de que a experiência do sagrado ultrapassa o que as palavras e a razão possam conceituar e delimitar, pois atravessa nossos corpos e sensibilidades, produzindo afetos, realizações interiores e vivências pessoais que não se

limitam às explicações conceituais, embora não as excluam. Por isso, este modo de rezar dançando expande as subjetividades das pessoas que participam, cantando os *mantras* e dançando a musicalidade feitos pela comunidade *Hare Krishna*, seja em seu templo na Ecovila ou em espaços externos como este da feirinha musical e ecológica. Significa compreender que se aprende e se ensina através da reza, do canto, da compra e venda conscientes de um novo projeto de sociedade que inclui práticas diversas em favor da emancipação dos sujeitos e da humanização das pessoas.

Esta práxis pedagógica de rezar dançando também expande as possibilidades metodológicas de ensino e aprendizados já que, ao ensinar a experiência de Deus e da alegria existencial, através de uma roda e ciranda, evidencia que as ensinages e aprendizagens dos saberes podem ser realizadas na perspectiva da circularidade, do encontro entre diferentes e na ludicidade e horizontalidade da dança, dos gestos compartilhados e do corpo ativo e em abertura sensível, vibrante.

Sendo assim, destacamos que esta pedagogia da formação humana se realiza nestas múltiplas expressões reunindo corpo, mente, coração e ações interventivas. Tudo isto, oriundo das traduções pedagógicas dos princípios de vida da teologia da tradição *Hare Krishna*, materializados no e a partir do espaço coletivo e institucional da Ecovila *Vraja Dhama* e também fora dele: com atividades no Murici e na Serra dos Cavalos.

8 A SABEDORIA SE ENRAÍZA NA ANCESTRALIDADE PERMEANDO A EDUCAÇÃO ECOLÓGICA E A FORMAÇÃO HUMANA: SÍNTESE E QUESTÕES PARA TERMINAR

Nossa pesquisa procurou relacionar a noção de sabedoria com a educação a partir da tradição *Hare Krishna*, explorando os aspectos aproximativos e realizando um diálogo teórico, epistêmico, ético/espiritual e cósmico a partir das categorias: sabedoria, pedagogia consciencial e práxis pedagógica. Verificamos em nossa pesquisa que a sabedoria alarga a noção de racionalidade, levando-a a dialogar com os diversos saberes humanos/culturais, incluindo as contribuições da intuição, das epifanias próprias das experiências das espiritualidades que corporificam percepções e vivências de valores éticos e humanos das culturas ancestrais que potencializam as percepções, as compreensões e intervenções humanas e sociais. A pedagogia consciencial propicia aprendizados focados na vivência do autoconhecimento e no cuidado consigo e com a vida como um todo. Já a práxis pedagógica delinea, desenha, gesta, cultiva e frutifica experiências de alteridade, diálogo, interculturalidade, crítica social, sensibilidade socioambiental, expansividade humana e ético-política.

Por isso, inteligimos que a sabedoria relacionada à educação possibilita a vivência do diálogo, do alargamento de compreensões da vida e do ser humano e contribui socialmente com a formação de subjetividades democráticas, que partilham autoridade e oportunidades de vida, constroem símbolos e realidades ecológicas e sensíveis e colaboram para a construção da humanidade do ser humano.

Os princípios axiais da tradição *Hare Krishna* identificados em nossa pesquisa expressam-se na expressão da ancestralidade, na compaixão espiritual por todos os seres (que gera a sensibilidade ecológica perante a natureza), na espiritualidade dialógica ou a “inconcebível” unidade e diferença simultâneas e no conhecimento enquanto vivência da revelação divina. Compreendemos que estes princípios axiais estão entrelaçados com a sabedoria a partir das concepções e percepções da teologia da tradição e de suas traduções pedagógicas na Ecovila *Vraja Dhama* e que os mesmos são construídos no fundamento da noção do *yoga* enquanto conexão cósmica, ativa e consciencial, calcada na concepção de um

Deus, simultaneamente, impessoal e pessoal, ou unidual, chamado na respectiva tradição de *Krishna*.

Por conseguinte, uma das consequências – epistemológicas, sociais e antropológicas – que notamos para a educação advinda desta concepção de Deus é a presença de uma possibilidade de abertura para a percepção da imagem de uma sociedade e humanidade mais amplas em que os dualismos que separam o corpo da alma/vida, o sujeito do objeto, ou a natureza e cultura não têm espaço e cidadania. Ela afirma-se construindo pontes para um ensino e aprendizagem mais condizentes com a formação humana em que a sabedoria possibilita e sedimenta a percepção da aceitação da pluralidade de formas de perceber a vida, não obstante as tensões vivenciadas nesses diálogos e aproximações.

Assim, ao adentrarmos na resposta da nossa questão problema, verificamos em nossa pesquisa que as possíveis contribuições da teologia *Hare Krishna* e suas traduções em práticas pedagógicas, na perspectiva de uma educação centrada na sabedoria, estão articuladas com a formação humana, abarcando as dimensões vivenciais, interligando os aspectos intra-inter e transpessoais de pessoas, culturas e sociedades. A sabedoria da teologia da tradição e da comunidade relaciona conhecimento, experiência e compreensão, abrangendo possibilidades de ir além da dicotomia ocidental entre razão e emoção, entre compreender e intuir.

Sendo assim, a sabedoria védica/*Hare Krishna* é formativa, pois, ao ampliar a noção de racionalidade, ela possibilita vivências dialógicas e solidárias para o ser humano em seu processo constante de humanização e sensibilização perante a vida e o outro (natureza, Deus/sagrado, outros seres vivos). As características da sabedoria percebidas a partir do exposto em nosso estudo podem ser observadas como: a conscientização dialógica do pertencimento ético e cósmico; a ligação com a ancestralidade; o alargamento da noção de racionalidade, unindo os fatores vivenciais aos intelectuais; a revisitação da aceitação de conhecimento e a emergência da ecologia de saberes.

Deste modo, percebemos que, a partir dessas contribuições e diálogos com a sabedoria espiritual oriental da *Bhagavad-Gita* e da comunidade Ecovila *Vraja Dhama* como tradutora pedagógica de seus princípios centrais, as práticas educativas passam ser problematizadas em suas intencionalidades e em seus formatos estruturais, em seus desenhos epistemológicos, pedagógicos, didáticos, políticos e de gestão, que possam favorecer uma formação integral em que as múltiplas dimensões humanas sejam levadas em conta como sendo constituintes das intencionalidades e do fazer educacionais. Isso porque a compreensão

humana e do cosmos desta teologia, tradição e comunidade, é orientada por perspectivas multidimensionais e sensíveis, articulando saberes teológicos, existenciais, ambientais, artísticos/musicais, culinários e de saúde com uma pedagogia do autoconhecimento e alteridade que envolve a noção de como a ancestralidade de dada cultura foi assimilada e incorporada tornando este processo vivencial. Assim verificamos a presença de um autoconhecimento/pedagogia consciencial que envolve e articula-se com a expansão da consciência, uma sabedoria que se constrói através de um processo de aprendizagem que é movido por exercícios diários e contínuos de internalização da presença intradivina e dos mistérios da alma.

Sendo assim, a sabedoria védica/*Hare Krishna* abarca a vivência do mútuo pertencer, seja cósmico ou social, alcançando uma união marcada pela concepção da espiritualidade. Desta forma, notamos que a sabedoria é vivida como uma concepção que toca dimensões humanas do pensar e do fazer, do inteligir e do existir, vindas através da inspiração de pessoas que corporificam a ancestralidade de uma dada comunidade humana.

A partir deste estudo, percebemos que a sabedoria atua dentro de um escopo que une cognição/reflexão e ética, abrangendo compreensão e vivência, contribuindo com uma educação para a conscientização cotidiana de si mesmo e da vivência da sabedoria. Nessa dinâmica formativa, o corpo tem centralidade, pois notamos que o *yoga*, a alimentação sagrada, a vivência comunitária e a noção do todo interconectado, transversalizam o ser corporal, tem concretude relacional mediante os corpos que se autoapropriam e se abrem aos demais, animado pela presença da onipresença divina.

Esta onipresença divina também é a ponte e base para a percepção e vivência ecológica da sensibilidade perante a natureza formatada e construída pela comunidade Ecovila *Vraja Dhama*. A educação ecológica como a percepção e vivência cósmica da sabedoria é uma característica central da comunidade e da teologia da tradição em que suas práticas de vida e suas relações e posturas existenciais educam e promovem a concepção de que tudo que existe é vivo e parte de Deus, gerando assim percepções da oniabrangência do divino no mundo e da sacralização da natureza como vida presente e sensível. Isso, em nossa percepção, enfrenta uma das problemáticas centrais de nossa pesquisa e que se constitui como um dos elementos do pensamento abissal do ocidente (e em parte do oriente também) que é a separação entre cultura e natureza.

A partir dos achados da pesquisa advindos das análises das práticas pedagógicas da tradição *Hare Krishna* na Serra dos Cavalos em Caruaru-PE, notamos que a práxis pedagógica da comunidade é tradutora da teologia da tradição, gerando experiências de sabedoria, alteridade, diálogo inter-religioso, crítica social, sensibilidade ecológica, percepção cósmica e espiritual diferenciada, alimentação consciente e vegetariana, e concepções de vida que expandem as subjetividades de pessoas numa dinâmica ensinante e aprendente. Isso sendo tecido e caracterizado como tradução pedagógica dos princípios axiais da teologia da tradição através das práticas e concepções do *yoga*; das palestras e rodas de diálogo na comunidade, nos rituais e cerimônias religiosas com música e dança; nos bate-papos informais no templo, restaurante, espaços comunitários e congregacionais, refeitório comunitário, extendendo-se à extensão universitária e ao diálogo inter-religioso realizados pela Ecovila *Vraja Dhama* e seus membros.

Ressaltamos também um dado significativo que ficou evidente em nossa pesquisa: a centralidade pedagógica, social, existencial e cósmica do *yoga*. A partir das traduções pedagógicas dos princípios axiais da teologia *Hare Krishna* permeados nas práticas acima mencionadas, inteligimos que o *yoga* é central na relação entre educação e sabedoria, além de ser ele mesmo uma práxis pedagógica. Na tradição/teologia *Hare Krishna* e nas práticas da Ecovila que as traduzem pedagogicamente, o *yoga* é a experiência fundante da tessitura de todas as práticas: ele é a argamassa, a costura, as teias, a nutrição, o cultivo, as raízes e o desabrochar das experiências de sabedoria, pedagogia consciencial e formação humana. *Yoga* está ali por conta da ancestralidade oriental e é o *yoga* que matura a sabedoria, produz autoconhecimento, percepção sensível de si, alteridade perante o outro e a natureza e formação humana. Ou seja, tudo está interligado pelo *yoga* e ele produz compreensão, vivência e prática; ele torna-se o caminho, o caminhar e as percepções de ambos e da vida e seus instantes de epifanias, seus ciclos, impermanências e interdependências.

Consideramos que esta percepção e vivência do *yoga* traz uma nova compreensão de vida para o pensamento e o fazer pedagógicos ocidentais, isto porque através do *yoga* compreendemos que tudo se interliga e nada está separado. O *yoga* não é apenas, ou unicamente, fazer um curso ou uma aula; é fazer a experiência de si, do outro, da vida e do divino que está presente nos seres vivos, na natureza, na comida, no corpo, nas relações humanas e sociais e na formação integral do sujeito.

Notamos também que a prática do diálogo, da interculturalidade e da formação humana estão presentes em várias atividades da comunidade como: a capoeira liderada por

vizinhos da Ecovila no interior desta comunidade religiosa; a presença da comunidade no evento da feirinha musical e ecológica do Parque Natural João Vasaconcelos Sobrinho. Estas atividades abrem a perspectiva de percepção do corpo como local central de compreensão e vivência dos aprendizados de vida e mesmo das experiências de Deus, através da dança, da música e da abertura às outras culturas em uma vivência ensinante e aprendente marcada por circularidade de saberes, presença viva de encontros entre os diferentes.

Atestamos, a partir dos achados da pesquisa, que os saberes na tradição *Hare Krishna* se dão e são construídos a partir de perspectivas experienciais que articulam, dialogicamente, múltiplas dimensões humanas e existenciais, saberes e metodologias de ensino-aprendizagem como a música, a alimentação, as palestras, rodas de conversa e preleções orais; e a teologia, sendo base inspiradora de perspectivas inter e transdisciplinares, em que os saberes específicos, em geral, são vistos como separados e antagônicos, se entrelaçam e atravessam-se, mutuamente, gerando uma experiência de ensinagens e aprendizagens, marcada por traços de multiplicidade de saberes em relação, embora que dentro do campo da experiência e fenomenologia religiosas.

A partir destas experiências da dança e da música, na teologia e nas práticas da comunidade Ecovila, enquanto traço e marca de ensinagens e aprendizagens, notamos que a arte e a sensibilidade são formas de experimentar Deus. E, com esta experiência, percebemos que os corpos *Hare Krishnas* são orantes, rezam dançando e colaboram para percepções mais abrangentes para compreensões de como expandir as noções de conhecer e saber, e de perceber a vida, vivenciar o sagrado/divino e relacionar-se consigo, com o outro e com o cosmos. Ou seja, os corpos *Hare Krishnas* que rezam dançando, ensinam que a alegria existencial, a sensibilidade, os gestos dos movimentos corporais e os sentidos articulados com a música são formas de experienciar a vida e aprender a ser e estar no mundo de modo vibrante, vivenciando a circularidade existencial produzida pela dança e pela arte.

Verificamos também que a comunidade *Hare Krishna* socializa os saberes da música, da alimentação vegetariana, dos símbolos culturais de sua tradição na feirinha de domingo, realizada uma vez por mês na entrada da sede do Parque Natural Municipal João Vasconcelos Sobrinho, conforme exposto e analisado no capítulo anterior. Com isso há interação aprendente e ensinante com as comunidades do entorno. Por outro lado, notamos pelas falas de algumas pessoas que colaboraram com nossa pesquisa, de dentro e de fora da Ecovila, que já houve uma interação maior com as comunidades mais próximas, no Sítio Araçá e no Murici. Isso com festas, distribuição de alimentação vegetariana, e cantos

comunitários de *mantras* em periodicidade mais ampla e presença/proximidade mais marcante.

Notamos assim a evidência de que tanto as comunidades do entorno apresentam a necessidade de uma maior e mais frequente interação social com a comunidade Ecovila *Vraja Dhama*, quanto que a própria Ecovila também desponta o desejo de ampliar estes encontros e contatos mais próximos com as pessoas circunvizinhas.

Percebemos, com isso, que há indicativos de que a comunidade Ecovila *Vraja Dhama*, ainda que com suas intenções, esforços e prerrogativas de levar adiante a práxis pedagógica de formação humana e sabedoria, focada na incorporação da tradição milenar oriental forjada nos *Vedas*, realiza suas vivências com limitações específicas. Ou seja, há sintomas de que a Ecovila tem ficado, ultimamente, um tanto ensimesmada, com uma timidez maior na interação com a vizinhança do que em décadas anteriores de sua atuação e inserção comunitárias e sociais.

Com estes sinais limitativos da Ecovila, em sua práxis pedagógica, no intuito de se constituir de forma ainda mais ampla, profunda e interativa com outras dinâmicas e necessidades sociais de seu entorno a Ecovila reverbera, segundo os (as) colaboradores (as) de nossa pesquisa a necessidade premente do alargamento desta prática formativa humanizadora. Isso de forma ainda mais cotidiana, ou seja, com maior frequência de envolvimento junto às pessoas da Serra dos Cavalos e Murici.

Outro limite experiencial que ficou em destaque na comunidade, diz respeito a uma característica que é parte dos pontos axiais da teologia da tradição, da pedagogia consciencial e da sabedoria: a centralidade exclusivamente masculina da figura ancestral do mestre ou *guru*. Esta figura é notória, seja nas características axiais da teologia, enquanto possibilidades pedagógicas, já que se aprende no círculo da tradição de mestres e discípulos, ou ainda nos símbolos e fotos da sucessão milenar de mestres e discípulos do templo e mesmo nas Deidades/imagens de *Krishna* no altar da Ecovila (já que apenas a Deidade/imagem da forma feminina de *Krishna*, *Radha*, tem características corporais que fogem da centralidade masculina).

Apesar da força da ancestralidade patriarcal, na comunidade Ecovila, há a presença de mulheres nas atividades de ensino e liderança administrativa-institucional (como uma de nossas entrevistadas, a moradora e presidenta da comunidade Lakshmi Priya); embora que a presença feminina ainda é predominante nas funções tradicionalmente domésticas como os

cuidados culinários e alimentares. Ainda que elas, por vezes, ensinem estas práticas e os segredos da pedagogia da alimentação para outras pessoas – e os homens também, já que também marcam presença nas cozinhas da comunidade – é notório que elas ainda têm um protagonismo limitado em funções de ensino e liderança na tradição e comunidade. Contudo, na Ecovila há ensaios históricos de rasgos hermenêuticos, enquanto fazem releituras contemporâneas das escrituras védicas.

Esta centralidade de ensino – e de posição final como autoridade religiosa na figura masculina do *guru* – abre fissuras para um paradoxo da teologia e tradição *Hare Krishna* que observamos na Ecovila – e na instituição ISKCON que ela faz parte – que é uma tensão entre o sensível e o racional, entre metas religiosas sensíveis e amorosas focadas na devoção religiosa e seus refinamentos emocionais e éticos e, ao mesmo tempo, a presença massiva de valores, figuras simbólicas e humanas e noções teológicas advindas a partir de um Deus exclusivamente masculino, embora tenha sua parte feminina que geralmente não é falada ou abordada. Noutras palavras, notamos que o sistema patriarcal está latente tanto nos textos védicos, quanto na organização estrutural e funcional da Ecovila *Vraja Dhama*.

Este paradoxo entre o sensível e o inteligível, entre compreender e intuir é notório nas tradições religiosas, o que não exclui também de certa forma a tradição em estudo. O que se compreende como sensível, artístico, espiritual e ligado ao refinamento do coração, ao calor existencial do *corazonar* sentipensante foi e é predominantemente associado ao feminino em nossas culturas, principalmente as ocidentais, o que não exclui as orientais também. O que nos leva a indagar: quais marcas de relações de gênero são predominantes na teologia da tradição *Hare Krishna* e nas relações sociais e práticas de vida da comunidade Ecovila *Vraja Dhama*? Que educações poderão ser gestadas a partir destas relações e dinâmicas?; Como se dão as relações entre a sensibilidade e a racionalidade nas marcas de patriarcalização e despatriarcalização da teologia da tradição *Hare Krishna* e sua comunidade Ecovila *Vraja Dhama* e quais suas possíveis contribuições para uma educação não-sexista?.

Notamos que este limite experiencial de uma presença ensinante e figura de autoridade exclusiva e final do *guru*, como predominantemente masculino, abre caminhos para interpretações fundamentalistas na teologia e práticas de vida da tradição *Hare Krishna* já que, ao relegar papéis tidos como “naturais e dados por Deus” para as mulheres ou figuras femininas que não se encaixam em valores sociais e percepções de humanidade da contemporaneidade, faz-se um transplante congelado e ortodoxo de valores de sociedades antigas para as experiências sociais e humanas atuais.

Apesar destes limites experienciais do ensimesmamento e da tendência hierárquica, machista e de fortalecimento patriarcal que é fruto da própria teologia e ancestralidade e que gera o paradoxo acima exposto e questionado, identificamos também na tradição e nesta comunidade religiosa que a sabedoria oriental enraizada na teologia e práticas de vida *Hare Krishnas* oferecem contributos educativos e epistêmicos notórios e significativos, conforme acima elencados nos achados desta pesquisa. Ou seja, estes limites e este paradoxo não apagam nem diminuem totalmente as contribuições educativas, epistêmicas e sociais observadas a partir da tradição e comunidade em estudo.

Percebemos que nossa pesquisa trouxe novidades para o campo de estudos da educação ao refletir e investigar no campo pedagógico as experiências de ensinagens e aprendizagens orientadas pela perspectiva de vida de uma tradição oriental. Nossa pesquisa foi a segunda no Brasil – e a primeira no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE-CAA – a investigar cientificamente na área da educação, a tradição oriental e o movimento *Hare Krishna*, sendo a primeira a pesquisar nesta área de estudos a comunidade Ecovila *Vraja Dhama* como campo de pesquisa. Desejamos que nossos achados e inquietudes epistêmicas e existenciais possam estimular outras pesquisas nesta ou em outras áreas de estudos sobre esta tradição e comunidade embasadas em princípios e práticas de vida orientais, ou mesmo que inspirem outras pesquisas de semelhante natureza e teor em outras comunidades e tradições religiosas ou seculares.

Sendo o oriente parte do Sul Global e, tradicionalmente, invisibilizado a partir do pensamento hegemônico do ocidente, consideramos que nossa pesquisa trouxe contributos para notarmos as características, percepções, contributos e conflitividades da sabedoria, dos modos de vida e da práxis pedagógica de uma tradição religiosa de viés oriental, e como/em que o oriente e suas sabedorias milenares podem contribuir e inspirar significativamente perspectivas contra-hegemônicas de vida, educação, percepção e construção de conhecimentos para nossas compreensões de educação e nossos fazeres e saberes pedagógicos.

Em sendo assim, nossas principais considerações alargam e sugerem horizontes para uma alteridade do convívio humano e com a natureza, um respeito que promova a formação constante de vivências calcadas na preocupação com uma sociedade e planeta mais fraternos e habitáveis, dentro da ética do respeito e pertencimento mútuos.

Para encerrar, deixamos um poema que reflete muito nossa pesquisa por provocar perspectivas e percepções sensíveis de autoconhecimento e autocuidado; da vivência dos pés

no chão, no toque vivo da mãe-terra e do contato dos sentidos com a experiência dançante da presença e instante de encontro consigo, com o outro e com o cosmos em corporeidade e espiritualidade. Com vocês, deixo a agradável, forte e poética companhia da filósofa, psicanalista, professora e poetisa Viviane Mosé (2007, p. 36-38):

A maioria das doenças que as pessoas têm são poemas presos.
Abscessos, tumores, nódulos, pedras são palavras calcificadas,
Poemas sem vazão.

Mesmo cravos pretos, espinhas, cabelo encravado.
Prisão de ventre poderia um dia ter sido poema.
Mas não.

Pessoas às vezes adoecem da razão
De gostar de palavra presa.
Palavra boa é palavra líquida
Escorrendo em estado de lágrima

Lágrima é dor derretida.
Dor endurecida é tumor.
Lágrima é alegria derretida.
Alegria endurecida é tumor.
Lágrima é raiva derretida.
Raiva endurecida é tumor.
Lágrima é pessoa derretida.
Pessoa endurecida é tumor.
Tempo endurecido é tumor.
Tempo derretido é poema

Você pode arrancar poemas com pinças,
Buchas vegetais, óleos medicinais.
Com as pontas dos dedos, com as unhas.

Você pode arrancar poemas com banhos de imersão,
 com o pente, com uma agulha.
 Com pomada basilicão.
 Alicate de cutículas.
 Com massagens e hidratação.

Mas não use bisturi quase nunca.
 Em caso de poemas difíceis use a dança.
 A dança é uma forma de amolecer os poemas,
 Endurecidos do corpo.
 Uma forma de soltá-los,
 Das dobras dos dedos dos pés, das vértebras.
 Dos punhos, das axilas, do quadril.

São os poema cóccix, os poemas virilha.
 Os poema olho, os poema peito.
 Os poema sexo, os poema cílio.

Atualmente ando gostando de pensamento chão.
 Pensamento chão é poema que nasce do pé.
 É poema de pé no chão.

Poema de pé no chão é poema de gente normal,
 Gente simples,
 Gente de espírito santo.

Eu venho do Espírito Santo
 Eu sou do Espírito Santo
 Trago a Vitória do Espírito Santo

Santo é um espírito capaz de operar milagres
 Sobre si mesmo.

REFERÊNCIAS

ADHIKARI, Rupa Vilasa Dasa. **Divina Sucessão**. Brasília: Associação BBT Brasil, 2003.

ALVES, Paulo Jorge. **A Sabedoria. Definição, multidimensionalidade e avaliação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

ALVES, Rubem. **O Que é Religião**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os Sentidos da Sensibilidade: sua fruição no fenômeno de educar**. Salvador: EDUFBA, 2008.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Rafael Grigório Reis. **Filosofia da educação, espiritualidade e saberes culturais do movimento Hare Krishna na Amazônia**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Belém, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Presses Universitaires de France, 1977.

BENÍCIO, Maylle Alves. **Processos de conversão ao movimento Hare Krishna em Campina Grande-PB e as hipóteses weberianas sobre a relação entre religião e sociedade**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Campina Grande, 2015.

BHAGAVAD-GITA. Tradução do sânscrito e comentários para o inglês de: PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami . **O Bhagavad-gītā como ele é**. Tradução para o português de Enéas Guerriero, Jenny P. Roberts e André Seródio. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 2001.

BHAGAVAD-GITA. Tradução e comentários de: RESNICK, Howard J. **Guia completo da Bhagavad-Gita**. Pindamonhangaba: Sankirtana Books, 2015.

BHAGAVATA PURANA. Tradução e comentários de: PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **Srimad Bhagavatam: Primeiro Canto**. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1995.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**. Ética do Humano – Compaixão pela Terra. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Mestres que me Ensinavam**. Campinas, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CALADO, Alder Júlio. Reproblematizando o(s) Conceito(s) de Educação Popular. In: **Educação Popular Hoje**. Costa, Marisa Vorraber (Org). São Paulo: Loyola, 1995. p. 123-146.

CAPRA, Fritjot. **Pertencendo ao Universo. Explorações nas Fronteiras da Ciência e da Espiritualidade**. São Paulo: Cultrix/Amana, 1991.

CAPRA, Fritjot. **Sabedoria incomum. Conversas com pessoas notáveis**. São Paulo: Cultrix, 1995.

CAPRA, Fritjot. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARRILLO, Alfonso Torres. Orlando Fals Borda e a pedagogia da práxis. In: STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 355-376.

CARVALHO, Leon Adan Gutierrez de. **Uma movimentação estranha na capital do agreste: A história do movimento Hare Krishna na cidade de Caruaru - PE (1986-2013)**. Caruaru, FAFICA, 2014.

CARVALHO, Leon Adan Gutierrez de. **“A suave invasão”: práticas e representações do movimento Hare Krishna em Pernambuco (1973-1996)**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura Regional, Recife, 2017.

DAUSTER, Gustavo. **Yoga Sutra de Patanjali**: uma abordagem prática. 5. ed. Chapada dos Veadeiros: Editora Paraíso dos Pândavas, 2009.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. **Tratado das Ciências Pedagógicas I**. São Paulo: Editora nacional/Editora da USP, 1974.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DURAND, Gilbert. **L’Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l’image**. Paris: Hatier, 1994. **O Imaginário. Ensaio sobre a ciência e a filosofia da imagem**. Tradução: *Prof. Dr. José Carlos de PAULA CARVALHO*. CICE – centro de estudos sobre imaginário, cultura & educação – faculdade de educação – universidade de São Paulo (feusp).

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Paulus, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1980.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o Profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FLOOD, Gavin. **Introdução ao Hinduísmo**. Juiz de Fora: UFJF, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo, Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GARCIA, Regina Leite. **Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador**. In.: MOREIRA, Antônio Flávio et al (Orgs.). **Para quem pesquisamos e para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GEBARA, Ivone. **Filosofia feminista: uma brevíssima introdução**. São Paulo: Edições Terceira Via, 2017.

GEERTZ. Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 20001.

GOSWAMI, Rupa. **Sri Padyavali (Antologia de Poesias)**. Tradução do sânscrito para o inglês por Kusakratha Das, U.S.A. Versão brasileira por Indumukhi Devi Dasi. Curitiba: Edição da Tradutora, 1999.

GUERRIERO, Silas. **O movimento Hare Krishna no Brasil: a comunidade religiosa de Nova Gokula**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). São Paulo: PUC-SP, 1989.

GUPTA, Ravi M. **Identidade e Legitimidade na Sampradaya Vaisnava de Caitanya**. In: R. Silvestre & I. Theodor (eds.). **Filosofia e Teologia da Bhagavad-Gita**. Curitiba: Juruá Editora, 2014, p.229-252.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAGE, Allene. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências dos Movimentos dos Sem Terra / Brasil e da Associação In Loco/ Portugal**.

Volume II-Diários do Trabalho Empírico. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, 2005.

LAGE, Allene. Orientações epistemológicas para pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais. In: **Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Diferenças nas Políticas de Currículo**. João Pessoa: UFPB, 2009.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LAMA, Dalai. **Uma ponte entre as religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LOUNDO, Dilip. **A Hermenêutica Transformativa da Bhagavad-Gita**. In: R. Silvestre & I. Theodor (eds.). **Filosofia e Teologia da Bhagavad-Gita**. Curitiba: Juruá Editora, 2014, p. 69-87.

MAFFESOLI, Michel. **A Contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MEIRELES, Cecília. **Mar Absoluto e Outros Poemas**. Porto Alegre, Editora Globo, 1945.

MIGNOLO, Walter. **Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006a.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **O Método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: sulina, 2005.

MOSÉ, Viviane. **Pensamento chão: poemas em prosa e verso**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

OLIVEIRA, Arilson. **O Renascimento da Ortodoxia Vaisnava**. In: R. Silvestre & I. Theodor (eds.). **Filosofia e Teologia da Bhagavad-Gita**. Curitiba: Juruá Editora, 2014, p. 193-228.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OTTO, Rudolf. **O Sagrado. Os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional**. Tradução brasileira de Walter O. Schlupp. EST – Sinodal – Vozes: São Leopoldo – Petrópolis, 2007.

PERISSÉ, Gabriel. **Introdução à Filosofia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PESSOA, Fernando. **Ficções do Interlúdio/1: Poemas Completos de Alberto Caeiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **Elevação à Consciência de Krishna**. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1980.

PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **Ensinaamentos de Prabhupada. A Física do Eu**. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1992.

PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **Vida Simples, Pensamento Elevado**. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1996.

PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **Upadesamrta: O Néctar da Instrução**. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1999.

PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **Krishna. O Reservatório de Prazer.** São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 2008.

PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **Sri Isopanisd.** São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 2010.

PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **Ensinos do Senhor Caitanya.** Brasília: Associação BBT Brasil, 2011.

PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **O caminho da perfeição – yoga para a era moderna.** 2ª ed. São Paulo: BBT, 2012.

PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **A Luz do Bhagavata: descrição do outono.** São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 2016.

PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **Yoga: As 26 Qualidades de um Sábio.** São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 2018.

RESNICK, Howard J. (Srila Acharyadeva). **Iluminação pelo Caminho Natural.** São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1982.

RESNICK, Howard J. **Razão e Divindade. Uma abordagem histórica, filosófica e social.** Pindamonhangaba: Sankirtana Books, 2013.

RG VEDA – Texto em sânscrito e tradução em inglês de SARASVATI, 1977, 1983, 1987.

RILKE, Rainer Maria. **Elegias de Duino.** Porto Alegre: Globo, 1976.

SAID, Edward W. **Ocidentalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SÁNCHEZ-VASQUÉZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de Professores e Prática Pedagógica na Perspectiva Freireana. **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do "Skylab". In: Revista Crítica, nº 11,** maio, p. 9-59. Coimbra: CES, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e para uma sociologia das emergências**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus Fosse um Ativista dos Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo. A Afirmação das Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2018.

SANTOS, Otávio Chaves Rubino. **Mestras e Mestres da Oralidade: Ensinem-nos os Saberes da Mãe-Terra**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste – CAA – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, 2017.

SCHWEIG, Grahana. M. **Krishna: the intimate deity**. In: BRYANT, E.F; EKSTRAND, M.L. (ed.). **The Hare Krishna Movement: The postcharismatic fate of a religious transplant**. New York: Columbia University press, 2004, 13-30.

SCHWEIG, Grahana. **O Yoga da Bhagavad-Gita**. In: R. Silvestre & I. Theodor (eds.). **Filosofia e Teologia da Bhagavad-Gita**. Curitiba: Juruá Editora, 2014, p. 169-180.

SILVA, Everaldo Fernandes da. **Processos aprendentes e ensinantes dos (as) artesãos/ãs do alto do mouro: tessitura de vida e formação**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - 2011.

SILVA, William Francisco da. **Educação em Martinho Lutero e em Paulo Freire: tessitura de vida, conhecimento e emancipação na Pró Ludus (Gravatá – PE)**.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, 2018.

SILVESTRE, Ricardo. **A Noção de Conhecimento na Bhagavad-Gita**. In: R. Silvestre & I. Theodor (eds.). **Filosofia e Teologia da Bhagavad-Gita**. Curitiba: Juruá Editora, 2014, p. 137-168.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SRI CAITANYA CARITAMRTA. ADI-LILA.V.1. Tradução e comentários de: PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1984.

SRI VEDANTA SUTRA. De Sri Vyasadeva. (“Govinda Bhasya” ou “Bhaktivedanta Bhasya”). Tradução inglesa de: DASA, Kuskratha. Versão Brasileira por: Indumukhi Devi Dasi. Curitiba: Edição da Tradutora, 1998.

STRECK, D. R e ADAMS, T; e MORETTI, C. Z. Simón Rodríguez, crítico da imitação. In STRECK, D. R (org). **Fontes da pedagogia latino-americana: Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 55-69.

SWAMI, Chandramukha. **Quem é a mocinha que está com Krishna?**. Vraja Produções: Teresópolis, 2011.

SWAMI, Radhanath. **A Caminho de Casa. Autobiografia de um Swami Americano**. Coletivo Editorial: Pindamonhangaba, 2016.

TAITTIRĪYA UPANIṢAD – Texto em sânscrito e tradução em inglês de SARVĀNANDA, 1982a.

THEODOR, Ithamar. **Contexto e Estrutura da Bhagavad-Gita**. In: R. Silvestre & I. Theodor (eds.). **Filosofia e Teologia da Bhagavad-Gita**. Curitiba: Juruá Editora, 2014, p. 27-68.

VALERA, Lúcio. **A mística devocional (bhakti) como experiência estética (rasa): um estudo do Bhakti-rasamrta-sindhu de Rupa Goswami**. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

VALPEY, Kenneth R. **Krsna Seva: La Teologia de La Adoración de Imágenes En El Vaisnavismo Gaudiya**. ISBN: 978-987-24391-0-1. Impreso en Córdoba – Argentina, 2008.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

(HK- *Hare Krishnas*/Viz-Vizinhos)

1. Por que e como você chegou aqui nesta comunidade? (Viz/HK)
2. O que chama sua atenção no modo de vida desta comunidade religiosa que tem por origem uma tradição Oriental? (Viz)
3. Qual o tipo de relacionamento que você tem com os devotos? Como você percebe que os devotos se relacionam com a comunidade local? (Viz)
4. O modo de vida espiritual da comunidade *Hare Krishna* interage com o modo de vida das pessoas da Serra dos Cavalos e do Murici? Como? (HK/Viz)
5. Quais as principais aprendizagens que você teve a partir de suas experiências espirituais na tradição *Hare Krishna*? (HK)
6. Para você, o que seria sabedoria? (Viz/HK)
7. Como você acha que a comunidade *Hare Krishna* tem contribuído com a relação com o meio ambiente na Serra dos Cavalos? (Viz/HK)
8. Quais as atividades desenvolvidas na Ecovila que mais chamam a atenção das pessoas? Você acha que elas aprendem algo com essas atividades? O quê? (Viz/HK)
9. Como é a convivência entre os *Hare Krishnas* e as outras religiões na Serra dos Cavalos e no Murici? Como isso se dá? (Viz/HK)
10. Quais são os principais desafios para manter as práticas espirituais e a vida comunitária mediante os apelos da sociedade consumista e tecnológica? (HK)

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro estar ciente de que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pelo(a) estudante/pesquisador(a) Ivan Nicolau Corrêa referente ao tema A Relação entre Educação e Sabedoria a partir da Tradição Hare Krishna: Um Caminho Formativo, no âmbito do Mestrado em Educação Contemporânea da UFPE-CAA, Linha de pesquisa Educação e Diversidade.

Neste sentido, autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com este(a) mesma estudante/pesquisador(a). Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas dessas gravações inseridas na Dissertação de Mestrado de autoria da estudante/pesquisador(a) em questão, de acordo com uma das especificações a seguir:

- () Reservo-me o direito de manter minha identidade pessoal em absoluto anonimato e de não tê-la mencionada em nenhuma apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar de sua dissertação.
- (X) Autorizo a divulgação de minha identidade pessoal e não me oponho que a mesma venha a ser mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que o referido estudante venha a realizar de sua dissertação.

Por fim, informo que a qualquer momento, estou livre para desistir de participar da pesquisa, assim como solicitar que os meus dados decorrentes das entrevistas e conversas informais não sejam divulgados, bastando para isso informar por escrito ao estudante - pesquisador(a) através de um e-mail, bilhete simples ou mesmo ofício.

Caruaru, 14 / 07 / 2020

Maria de Lourdes Pereira
Entrevistado/a

Ivan Nicolau Corrêa
Estudante/pesquisador(a)