

A MODALIZAÇÃO ESPIRITUAL DO SABER DESDE O PONTO DE VISTA DE GURU RINPOCHE: NOTAS PARA NÃO DESISTIR DE PENSAR (OUTRAMENTE) OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE

THE SPIRITUAL MODALIZATION OF KNOWLEDGE FROM GURU RINPOCHE'S POINT OF VIEW: NOTES ON NOT GIVING UP THINKING (OTHERWISE) ABOUT THE CHALLENGES OF HUMAN FORMATION IN CONTEMPORARY TIMES

Silas Carlos Rocha da Silva.¹
Alexandre Simão de Freitas.²

RESUMO

Ancorado no desejo de contribuir com a tarefa permanente de "descolonização do pensamento" (VIVEIROS DE CASTRO, 2015), o presente artigo aposta na possibilidade de pensar sobre os desafios da formação humana, assumindo como principal chave de leitura o campo nocional da Espiritualidade Budista, corporificada no saber espiritual de um mestre indiano do Século VIII chamado *Guru Rinpoche*. Através de uma investigação de caráter teórico-bibliográfico, pretende-se mostrar que a modalização espiritual do saber, desde o ponto de vista de *Guru Rinpoche*, pode abrir novos meios de percepção do ato educativo. O pressuposto imanente é que o diálogo interfilosófico entre Educação e Budismo, além de contribuir para revitalizar e enriquecer os debates em torno da formação humana, compromete o campo com a superação de discursos e práticas duais que contribuem para perpetuar a lógica da colonialidade dos saberes. No limite, espera-se que este trabalho possibilite abrir um *ethos* de escuta a outros pontos de vista.

Palavras-chave: Formação Humana, Espiritualidade Budista, Educação, *Guru Rinpoche*.

ABSTRACT

Anchored in the desire to contribute to the permanent task of "decolonization of thought" (VIVEIROS DE CASTRO, 2015), this article explores the possibility of reflecting on the challenges of human formation, assuming as its main interpretative key the notional field of Buddhist Spirituality embodied in the spiritual knowledge of an 8th-century Indian master called Guru Rinpoche. Through a theoretical-bibliographical investigation, the article

¹ Doutor em Educação. Mestre em Psicologia. Graduação em Psicologia, todas as formações pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). e-mail: silasrocha.yoga@gmail.com.

² Doutor em Sociologia. Mestre em Educação. Graduação em Pedagogia, todas as formações pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professor Adjunto do Departamento de Políticas e Gestão da Educação – DPGE e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc da UFPE. e-mail: alexkilaya@uol.com.br.

aims to show that the spiritual modalization of knowledge, from Guru Rinpoche's point of view, can open new ways of perceiving the educational act. The immanent presupposition is that the interphilosophical dialogue between Education and Buddhism, in addition to revitalizing and enriching debates around human formation, commits the field to overcoming dual discourses and practices that perpetuates the logic of the colonality of knowledge. Ultimately, it is hoped that this work will foster an ethos of listening to other points of view.

Keywords: Human Formation, Buddhist Spirituality, Education, Guru Rinpoche.

INTRODUÇÃO: UMA FÁBULA BUDISTA PARA DECAPITAR A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

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

[...] De faca voadora, a lâmina tornou-se uma arma mortal: a faca retornou em hélice diante dos olhos incrédulos do jovem aspirante e cortou a cabeça do mestre, de forma impecável e com um único golpe. O corte foi fino, transversal, mas ao mesmo tempo preciso e profundo. O sangue salpicou no rosto do discípulo que, nesse momento, apenas observou a cena estupefato. A cabeça decepada, perfeitamente seccionada com os olhos ainda abertos, caiu por um dos lados da montanha; enquanto o corpo, ainda com os braços agitados, deslizou para o outro lado do precipício. “Correr para um lado da montanha e pegar a cabeça ou para o outro lado e pegar o corpo?” perguntou-se o discípulo, sem nem sequer ter tempo para atuar. Não tem resposta. Seu mestre ofereceu-lhe o presente da filosofia³.

Herança ou dilema mal-dito deixado pela filosofia para seus aspirantes: escolher entre a cabeça ou o corpo. E nossa própria história (ocidental) tratou de resolver o problema quando

³ Ver PRECIADO (2008).

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

Nem cabeça, como sugere a história da filosofia ocidental; nem somente corpo, como sugere a história recontada por Paul B. Preciado (2008). Essas parecem ser duas vias irreconciliáveis: uma cabeça pensante que parece não precisar de mãos para escrever ou um corpo decepado que produz *per se* uma anotação inteligível. Mas a lama... a lama do mangue é terra e água, mistura de rio e mar - nem sal, nem doce... é outra coisa (nem *cogitans*, nem *extensa*) uma coisa híbrida... que só nasce, do jeito que nasce, porque foi capaz de abdicar disto ou daquilo. O caranguejo vive na e da lama do mangue.

121

Talvez por isso os homens caranguejos saibam que não precisam cair na armadilha disto ou daquilo; porque do mesmo modo que o mangue que os fez nascer, eles podem ser híbridos: corpo e mente, um corpo-mente. Para Paul Preciado (2008), o mestre da fábula budista aponta para uma atividade filosófica que consiste não tanto em correr atrás do corpo ou da cabeça, mas em uma prática lúcida e intencional de auto-decapitação. Decapitar a filosofia! Decapitar a filosofia expressa o desejo de quem quer que o filosofar seja também experimentar... uma experimentação consigo próprio mesmo à custa de trocar os pés pelas mãos. Decapitar-se como um exercício de problematizar da cabeça filosofante-branca-heterossexual-civilizada-adulta-colonizadora-epistemicida que acredita que a filosofia nasceu na Grécia e desenvolveu-se apenas na Europa⁴. Decapitar-se para expelir as múltiplas e insidiosas formas de “racismo

⁴ A questão, vale salientar, não é questionar a certidão de nascimento da filosofia, não nos colocamos aqui contra os gregos ou contra os chamados ocidentais-bem-pensantes. O que se busca antes é mostrar o perigo de limitar e reduzir a experiência filosófica a determinadas tradições, a determinada geografia, a determinados povos e, como tem ocorrido ultimamente no campo da filosofia da educação no Brasil, a determinados autores e escolas

epistêmico”⁵ que persistem em nossos sistemas de pensamento, fazendo proliferar injustiças cognitivas. Decapitar-se porque quando a filosofia ocidental se coloca como régua privilegiada do pensamento e da vida, cabendo somente a ela dizer o que é verdadeiro e o que é falso, ao distinguir os conhecimentos válidos dos inválidos, cometem-se epistemicídios, ou seja, assassinam-se as múltiplas maneiras de conhecer e fazer filosofia. Decapitar-se, então, para não cair na armadilha de perguntar por que deveríamos impor um único registro filosófico a todas as outras formas de pensamento.

A fábula budista ressoa a exigência de pensar outramente, a partir e com outras mentes (mentes não-ocidentais) o debate acerca da formação humana. Não por acaso, a tarefa que nos colocamos no presente texto foi a de apreender a emergência de outras filosofias historicamente marginalizadas pela filosofia da educação.

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

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

Se a resposta for positiva, como defendemos, a questão que se coloca é a seguinte: de que maneira uma dada experiência de pensamento não-ocidental, corporificada no saber

(Gallo, 2007). Sabemos que, no limite, esta redução conduzirá a cabeça-bem-pensante-e-filosofante-ocidental a uma forma específica e mortífera de racismo.

⁵ Termo utilizado por Renato Nogueira (2014, p. 27) para se referir “a um conjunto de dispositivos” que recusam a “validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos” não-ocidentais.

espiritual de um mestre indiano do Século VIII chamado *Guru Rinpoche*, também conhecido como *Guru Padmasambhava*, pode enriquecer e vitalizar o debate acerca da formação humana na atualidade?

Não casualmente, a pretensão da pesquisa que configurou o presente texto foi apreender, a partir de *Guru Rinpoche*, a emergência de outros modos de ser e outras modalidades de saber historicamente marginalizadas pelo campo filosófico e educacional, visando problematizar a existência de processos de formação humana resistentes ao materialismo espiritual.

Trata-se de uma investigação de caráter teórico-bibliográfico, cujos aportes metodológicos incorpora algumas *démarches* da "simetrização antropológica" (Goldman, 2008; 2014; 2017). No âmbito da Antropologia da Ciência, foi Bruno Latour quem cunhou o conceito de "antropologia simétrica" para fazer uma etnografia da atividade dos cientistas ocidentais, ancorada na suspensão do senso comum acadêmico de que esses personagens encarnam soberanamente a única racionalidade capaz de expressar e legitimar a verdade dos processos de produção do conhecimento científico.

Na esteira dessa proposição, Marcio Goldman (2008; 2014; 2017) afirma ser possível lidar simetricamente também com pensamentos não ocidentais como as filosofias indígenas, africanas, asiáticas, dentre outras, sem colocá-las em posição de subalternidade ou de mero "objeto" de análise e investigação. Isso porque o "princípio da simetrização" assume como tarefa levar a sério o "ponto de vista do outro", não a fim de pensar como os outros, mas aprender com os outros, percebidos como aliados no processo de desterritorialização dos nossos saberes e das nossas práticas. Em outros termos, o "princípio da simetrização" faz com que o encontro com a diferença se torne um processo de aprendizagem mútua. Em nosso caso concreto, esse encontro com a espiritualidade budista, corporificada no saber espiritual de *Guru Rinpoche*, pretende encarnar um outro ponto de vista acerca dos sentidos da formação humana.

O pressuposto imanente é que o diálogo interfilosófico entre Espiritualidade Budista e Educação, além de contribuir para revitalizar e enriquecer os debates em torno da formação humana, compromete o campo filosófico e educacional com a superação de discursos e práticas duais que contribuem para perpetuar a lógica da colonialidade dos saberes. No limite, espera-se que este artigo possibilite abrir um *ethos* de escuta a outros pontos de vista, "defendendo que

essa é uma condição necessária para a ultrapassagem de um debate sustentado univocamente em preocupações com a identidade" (Freitas, 2018, p.391).

1. GURU RINPOCHE: O ENFOQUE DA ESPIRITUALIDADE DE UM MESTRE DA LOUCA SABEDORIA

Guru Rinpoche ou Guru Padmasambhava é conhecido como o mestre indiano que levou o Budismo para o Tibete durante o século VIII. Tradicionalmente, é dito que Guru Rinpoche tem oito aspectos diferentes ou oito nomes que se relacionam às diferentes formas pelas quais as pessoas o viam⁶ e ainda o veem. A forma que Padmasambhava é visto depende da pessoa que está vendo, isto é, do mundo que esta pessoa habita e a partir do qual se vai estabelecer uma dada relação com ele. “As visões impostas pelas formas como as pessoas o veem são a base para os nomes de Padmasambhava” (Trungpa Rinpoche, 2015, p. 126). Ainda assim, Padmasambhava preserva uma unidade singularizante puramente pronominal, pois sua forma efetiva de manifestação é a chamada “louca sabedoria”, expressão utilizada por Trungpa Rinpoche para se referir a um “estado mental inocente, dotado da qualidade do alvorecer - fresco, brilhante, completamente desperto” (Trungpa Rinpoche, 2015, s/p).

124

Quando questionado sobre a diferença entre a louca sabedoria e a mera loucura, Trungpa Rinpoche respondeu que “no caso da loucura comum, estamos constantemente tentando ganhar o jogo [...] Há um jogo constante acontecendo na mente” (2015, p. 22). Na loucura comum, estratégias estão sendo calculadas o tempo todo, de modo a transformar o que quer que surja e o que quer que seja como parte do nosso esquema, quer dizer, parte do esquema do ego psicológico. “Você faz aquilo ser o que você quer que aquilo seja, o que você mesmo quer ver. Mas a louca sabedoria se torna totalmente precisa pelo momento das coisas como elas são” (2015, p. 22). No contexto da loucura primordial ou da louca sabedoria, relacionamo-nos conosco e com as coisas dentro de uma perspectiva de honestidade e coragem, ou seja,

⁶ Aqui, mais uma vez, estabelecemos um paralelo com o perspectivismo multinaturalista proposto por Eduardo Viveiros de Castro (2015).

aprendemos a nos relacionar com as coisas como elas são, com as pessoas como elas são e conosco mesmo como nós somos, sem precisar adulterar o que quer que seja. “A louca sabedoria é apenas a ação da verdade” (2015, p. 22).

Dentro deste ponto de vista, que é o de Padmasambhava, você não tem porque se envergonhar em ser o que se é. Esse é o princípio da louca sabedoria. Você não está tentando enganar a você mesmo agindo ou sendo o que você gostaria de ser. “É muito mais fácil tentar constantemente ser o que não se é. Treinamo-nos em trapacear a nós mesmos e também em trapacear os outros” (Trungpa Rinpoche, 2015, p.23), usando máscaras ou fingindo ser o que não somos. Mas, se você retira essas máscaras, assim como o *Youtube*, o *Smatphone*, os fones de ouvido e o *fast food*, a coisa toda fica muito irritante, muito chata, entediante, até decepcionante. Enxergamos nossos próprios medos, nossas limitações, nossas sombras, nossa confusão, nossa irritação, nossa decepção, nosso tédio. A louca sabedoria é um estado mental capaz de lidar com tudo isso sem precisar se conectar à “matriz comunicativa de sensação-estímulo das mensagens eletrônicas” (Fisher, 2020, p.46) ou à “matriz de entretenimento” (idem, p.47), isto é, sem precisar inundar a “psicosfera” (Berardi, 2020) com “um fluxo contínuo de estímulo de baixa intensidade” (Fisher, 2020, p.157). Da perspectiva da louca sabedoria que é Guru Padmasambhava, há “uma valoração positiva do estado de confusão que assalta nossas vidas. Sentimos confusão, o que parece ser confusão, mas o que a confusão nos traz é algo válido de explorar” (Tavares, 2013, p. 75). Sentimos tédio, e esse espaço vazio do tédio, do ponto de vista da louca sabedoria é uma oportunidade vital para todo processo de criação e trans-formação (Han, 2017; Fisher, 2020).

O enfoque da louca sabedoria começa, portanto, com nossa própria confusão, com nosso medo, com nossa tristeza, nosso caos, com tudo aquilo que queremos esconder de nós mesmos e que a forma contemporânea de capitalismo, em nome da cultura do desempenho e da otimização, tem extirpado, como a potência formativa do tédio, da raiva, da tristeza, do desamparo e de outros estados de ânimos vistos tão somente em sua dimensão de negatividade. Ao invés de corromper, forjar, negar ou tornar tudo isso alvo de interdições crescentes, aprofundamos cada vez mais com o trabalho do pensamento. Esse estado mental que, ao invés de esconder ou de se esconder, este estado mental que ao invés de atomizar, privatizar ou

psicologizar, politiza, problematiza e vai cada vez mais fundo é o princípio da louca sabedoria (Trungpa Rinpoche, 2015).

Deste ponto de vista, que é o da louca sabedoria, Guru Padmasambhava não deve ser apreendido como uma divindade ou um santo, mas alguém que fez do corpo “uma potência que não se reduz ao organismo” e do pensamento “uma potência que não se reduz à consciência” (Deleuze, Parnet, 1998, p.51); alguém que mesmo em meio ao caos não renunciou ao pensamento nem ao afeto, mostrando que pessoas comuns, através do estudo e da prática, podem despertar a si mesmas. Esse é Guru Rinpoche. Uma pessoa comum, que tem problemas comuns, mas percebe que esta confusão, ou mesmo a dor, a decepção, uma ferida aberta atingida pela morte, o desapontamento, o tédio, o caos é algo que vale a pena explorar, quero dizer, compreender e sentir, até que possamos experimentar uma outra temporalidade formativa onde é possível “respirar” para além do sentimento de ferida, “para além de si mesmo [...] até que o mundo respire, até que o *entre* respire” (Han, 2020, p.398).

Compreender” e “ser amável”, práticas gêmeas e até siamesas, são verbos hoje dotados de um valor quase “revolucionário”. Nada se parece mais com uma declaração de derrota do que a renúncia ao pensamento e à amabilidade. Desistir de entender o mundo, desistir de ser amável com o outro, significa substituir a banalidade do bem e seus efeitos incomensuráveis de cura, pela banalidade do mal e sua contabilidade mortal extremamente eficaz (Rico, 2021, s/p).

Padmasambhava, portanto, é alguém que percebe que a dor causada pela perda de um amor ou qualquer outra experiência da vida pode ser uma porta aberta para o despertar da não-dualidade, desde que não desistamos de entender e de sentir, de compreender e ser amável, como sugere Santiago Alba Rico (2021). Essa descoberta da “inteligência” que surge em meio à nossa confusão, essa capacidade de respirar em meio ao caos, esse grito que se recusa a desistir de pensar e de sentir as dores do mundo é a essência da espiritualidade de Guru Padmasambhava. Aqui é preciso estar atento à compreensão de espiritualidade que subjaz à Pedagogia deste mestre da Louca Sabedoria. Da perspectiva da louca sabedoria de Guru

Padmasambhava, a espiritualidade está intimamente relacionada à ideia de *despertar*⁷, emergindo e se realizando em qualquer situação na qual acordamos para uma visão ou perspectiva não-dual.

No ocidente, entretanto, tornou-se comum recorrer à espiritualidade ou às práticas espirituais como estratégias voltadas para a saúde e o bem-estar, tecnologias utilizadas para nos “livrar” das situações desagradáveis ou para atender as demandas egológicas de “fortalecimento do Eu”. Contudo, no momento em que nos deixamos encantar pelo mantra do “bem-estar espiritual”, contribuímos não somente para transformar a espiritualidade em mais um produto do “marketing existencial”. Mais do que isso, a própria noção de espiritualidade perde seu valor e seu sentido formativo-educacional, pois deixa de ser pensada como uma “forma-de-vida”⁸ encantada pela trans-formação do humano e passa a ser compreendida apenas como mais um produto desse “mercado místico” (Arjana, 2020 apud Faro, Allegretti, 2023) mobilizado pela “nova razão do mundo” (Dardot, Laval, 2016) que visa apenas colonizar ou se apropriar de uma série de exercícios espirituais que foram forjadas dentro de um contexto espiritual e de uma paisagem cultural muito específica para torna-los parte imanente dos processos capitalísticos característicos da contemporaneidade, sem necessariamente transformar as condições de sofrimento que estão na base de nossa cultura política e social, sobretudo as condições de sofrimento que ferem de morte os corpos e as vidas historicamente marginalizadas.

É preciso, pois, liberar ou desvincular a noção de espiritualidade das estratégias voltadas para o bem-estar mobilizadas pelas tecnologias contemporâneas de controle e poder que reluzem na positividade e na produção de emoções positivas, de modo que possamos, a exemplo de Guru Padmasambhava, acolher também, no mundo da educação, a negatividade, incluindo a negatividade por excelência: a negatividade da morte. Aqui, o enfoque de Padmasambhava em relação à espiritualidade, ao invés de negar ou maldizer a morte, é justamente o que prepara “nossos pulmões para que respirem no ritmo da morte” (Berardi, 2020, p.238).

⁷ Em “Ideia da Prosa” num capítulo intitulado exatamente “ideia do Despertar”, Giorgio Agamben nos oferece algumas pistas, partindo do próprio Nagarjuna, sobre o que estamos querendo propor.

⁸ G. Agamben, O uso dos corpos.

A perspectiva da espiritualidade deste Mestre da louca sabedoria, ao invés de perceber o caos como um inimigo e declarar guerra contra um mundo caótico, entra em afinidade com ele, alia-se a ele e faz desse horizonte de caos que vemos diante de nós, sobretudo depois de termos atravessado o limiar da pandemia viral, o ponto de partida do processo de transformação. Transformação, sobretudo, do caos em ritmo (Gil, 2018); de modo que possamos, como sugere Nietzsche de Zarathustra “dar à luz uma estrela dançante” (Nietzsche, 2018, p.16). Para isso, é preciso não maldizer o caos; é preciso entrar em afinidade com ele. “Eu vos digo: é preciso ter ainda caos dentro de si” (Nietzsche, 2018, p.16), pois só através do caos sai-se do caos (Gil, 2018). Desde o ponto de vista da Louca Sabedoria que é o próprio Guru Rinpoche, “o Caos deve ser considerado como uma notícia extremamente boa”, como dizia Chögyam Trungpa Rinpoche, pois “se somos capazes de nos comprometermos com um processo como esse, há uma grande possibilidade de que a nossa confusão - o caos e a neurose que permeiam a nossa mente – se tornem uma base para ainda mais investigação” (Trungpa Rinpoche, 2015, p.19). E, então, continua o Trungpa Rinpoche, olhamos cada vez mais profundamente. Essa é a essência da espiritualidade de Guru Padmasambhava.

[...] Não transformamos qualquer coisa em um ponto principal ou em uma resposta de qualquer tipo. Por exemplo, ao descobrirmos certa coisa que está errada conosco, podemos pensar que deve ser isso, que esse deve ser o problema, que essa deve ser a resposta. Não. Não nos fixamos nisso, vamos além. “Porque isso é assim?” Olhamos mais adiante. Perguntamos: “Porque isso é assim? Porque há espiritualidade? Porque há despertar? Porque há esse momento de alívio? Porque há essa coisa de descobrir o prazer da espiritualidade? Porque, porque, porquê?” Vamos mais fundo e sempre além, até alcançarmos o ponto onde não há resposta. Não há sequer pergunta. Questionamento e resposta morrem simultaneamente em determinado ponto. Começam a se esfregar tão perto que entram em curto-circuito de alguma forma. Nesse ponto, tendemos a desistir de esperar por uma resposta, ou, aliás, por qualquer outra coisa. Não temos mais esperança alguma, absolutamente. Estamos puramente sem esperança. Podemos chamar isso de transcender a esperança, se quisermos colocar em termos mais elegantes (Trungpa Rinpoche, 2015, p.19-20).

Esse ponto de vista que está para além da (des)esperança é a essência da louca sabedoria. Aqui, começamos a “perceber que a espiritualidade consiste no total rompimento com

esperança e medo bem como na descoberta repentina da inteligência que surge em meio” ao caos e a nossa confusão (Trungpa Rinpoche, 2015, p.21). Deparamo-nos, assim, com uma visão singular da espiritualidade. A postura de Guru Rinpoche diante da espiritualidade, ao invés de recuar, consiste em caminhar, de forma afável e curiosa, na direção do caos, das dificuldades, dos lugares que nos assustam, do olho do furacão, da confusão, das neuroses, a ponto de fazer do próprio caos o caminho, o ponto de partida do processo formativo. “O caos faz parte de nosso quintal. Em vez de buscar algo mais elevado ou puro, lidamos com ele, exatamente como ele é” (Chodron, 2017, p.126). Assim, aquilo que normalmente nos arrebatava e nos destrói, como os incidentes, os acidentes, as quedas, os fracassos, as perdas, a morte, a sensação de abandono, assim como o desamparo, é o que dá força e impulsiona o processo de trans-formação do humano.

A partir deste enfoque da espiritualidade, tudo o que acontece passa a ser um ornamento. Mesmo quando tudo desaba, quando tudo se desfaz, Guru Rinpoche não se frustra, ele não se des-espera, não entra em crise. Na verdade, quanto maior a crise, “quanto maior o caos, maior a probabilidade de tudo se tornar um ornamento” (Trungpa Rinpoche, 2015, p. 53). Esse é o enfoque da espiritualidade de Guru Rinpoche: um campo de forças que faz do corpo-pensamento uma potência capaz de extrair do próprio movimento de desestruturação um outro regime de forças, um regime rítmico, que faz com que possamos encontrar no próprio “movimento das forças caóticas” uma certa cadência, uma vibração singular, um ritmo, por assim dizer (Gil, 2018, p.296).

Se, desde o enfoque de Guru Rinpoche, a espiritualidade parece ser exatamente esse campo de forças que nos permitem enfrentar os “fenômenos instáveis”⁹ da nossa existência; se a espiritualidade é essa força que emerge quando os processos de “normalização”¹⁰ que regem nossa vida começam a falhar, deveríamos, então, nos perguntar: que pedra de tropeço é essa que quer, a todo custo, fazer ressoar espiritualidade e o mantra do bem-estar? Se a espiritualidade é essa possibilidade de se “insurgir” ou de se trans-formar diante de algo que se

⁹ Bollnow, 1974.

¹⁰ Michel Foucault, 2013.

apresenta como intolerável¹¹; se a espiritualidade é essa força que surge exatamente nos momentos decisivos da condição humana - momentos dramáticos de perda (de si) pelo sujeito -, que coisa é essa que quer, a todo custo, ludibriar a experiência da vida ao transformar a espiritualidade num dispositivo para nos proteger da instabilidade, do mal estar, da dor, das quedas, da negatividade, do caos, da finitude que caracteriza a própria condição humana? Para o pensador budista tibetano Chogyam Trungpa Rinpoche essa coisa que faz com que a gente se aproprie da espiritualidade para obter bem-estar e "enganar as nossas próprias experiências ou as alterar, mantendo algum tipo de crença nada realista de que as coisas ficarão bem" (Trungpa Rinpoche, 2015, p. 54) é chamada de "materialismo espiritual".

Materialismo espiritual é uma expressão cunhada por Chogyam Trungpa Rinpoche para se referir a distorção que o Ego faz a respeito da espiritualidade, visando se autoengrandecer, justificar, defender ou proteger suas próprias crenças e convicções já cristalizadas. Trata-se, portanto, de uma “versão distorcida”, uma perspectiva “egocentrada da espiritualidade” (Trungpa Rinpoche, 2016). Quando o Ego se apropria ou coloniza a Espiritualidade para seu uso próprio, visando obter, através das práticas espirituais, alguma vantagem para si mesmo, chamamos isso de materialismo espiritual. Para Chögyam Trungpa Rinpoche, muitas vezes pensamos ou imaginamos que “estamos nos desenvolvendo espiritualmente quando, na verdade, não fazemos senão fortalecer nosso egocentrismo por meio de técnicas espirituais. A essa distorção básica pode-se dar o nome de ‘materialismo espiritual’” (Trungpa Rinpoche 2016, p.17).

Levando-se em consideração os argumentos precedentes, o presente artigo, uma vez que mobiliza um diálogo interfilosófico entre Filosofia Budista e Educação, assumindo como fio articulador a espiritualidade budista e, mais especificamente, o saber espiritual de um mestre da louca sabedoria, coloca-se, ainda, a tarefa de pensar processos de trans-formação humana resistentes a esse materialismo espiritual, bem como às psicotecnologias neoliberais de captura e colonização da espiritualidade e suas práticas.

¹¹ Michel Foucault, 2019.

É com esse horizonte que passamos a explicitar, nas próximas notas, a importância de uma das manifestações ou um dos nomes de Guru Rinpoche para o âmbito das pesquisas em educação e espiritualidade. Como dissemos anteriormente, tradicionalmente, diz-se que Guru Rinpoche tem oito nomes ou oito manifestações: *Tsokye Dorje*, *Padmasambhava*, *Loden Chokse*, *Padma Gyalpo*, *Nyima Özer*, *Shakya Senge*, *Senge Dradrog* e *Dorje Drolö*. Destes nomes, priorizaremos a manifestação de Guru Rinpoche chamada de Padmasambhava, justamente o seu nome mais conhecido.

2. O TRABALHO INTELECTUAL DE UM MESTRE ESPIRITUAL: GURU PADMASAMBHAVA E A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO NO ÂMBITO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

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

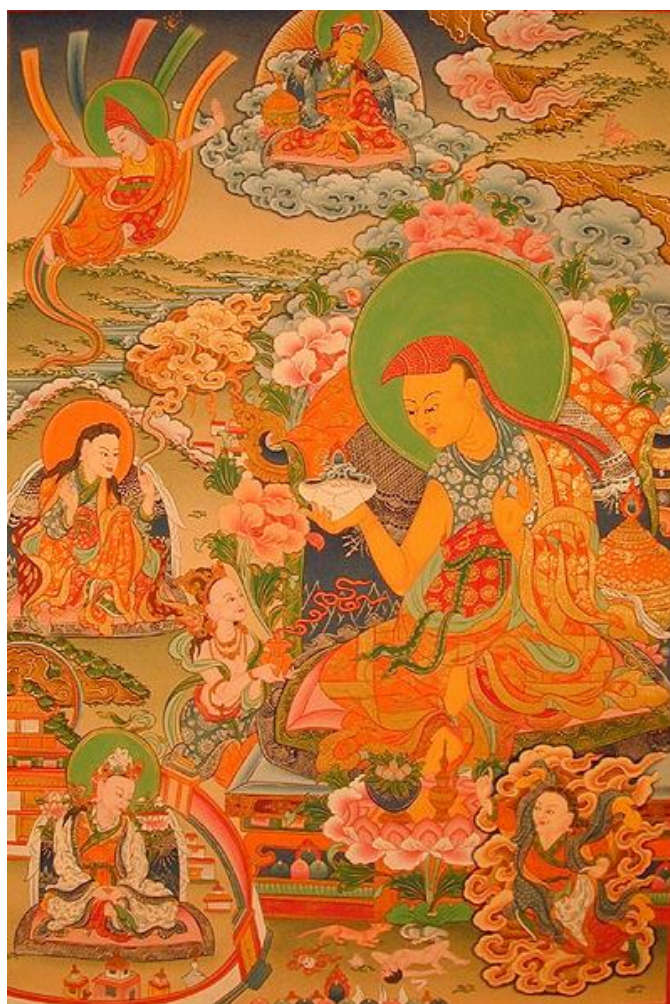
131

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

De acordo com este enfoque, a espiritualidade é um caminho ou uma temática incompatível com a atividade intelectual. Na atualidade, não são poucas as pessoas que acreditam que, “por sentarem e meditarem muito, não será preciso ler escrituras ou estudar qualquer coisa. Elas dizem que basta meditar e que tudo virá até elas” (Trungpa Rinpoche, 2015, p. 169). Esse é um enfoque limitado. Pois, além de não considerar a importância do conhecimento e do estudo na prática espiritual, não deixa espaço para que os pesquisadores que

se dedicam à espiritualidade afiem seu intelecto e aprendam a cuidar do cultivo de sua própria mente desperta, disseminando uma versão tosca da espiritualidade. Ainda assim, essa lógica tem norteado grande parte da intelectualidade brasileira ou daqueles que se dedicam à educação espiritual, como se fosse preciso escolher entre o cultivo da inteligência e da espiritualidade.

O aspecto de Guru Rinpoche conhecido como Padmasambhava



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

Para Padmasambhava, como Padmasambhava mesmo, a espiritualidade não se dissocia do trabalho cognitivo. “O estudo e o aprendizado sistemático são algo extremamente importante. É isso que é demonstrado por Padmasambhava em seu aspecto erudito” (Trungpa

Rinpoche, 2015, p. 170). A espiritualidade não é contraposta ao estudo. Porém, o outro lado dessa posição é que o empenho no trabalho intelectual pode também se caracterizar como uma forma sofisticada de embotamento. Muitas vezes, a erudição é confundida com a posse de respostas pré-fabricadas. Uma espécie de onisciência obstruída que transforma o erudito, o intelectual, o professor em um mero detentor de informações, muitas vezes, mais preocupados em defender suas próprias ideias do que em realmente aprender. A atividade intelectual se converte em uma forma doentia de especialização unidimensional e dogmática, uma ideia distorcida do que seria um professor ou um intelectual. Padmasambhava “não é esse tipo de especialista universal, ele não é um superprofessor” (Trungpa Rinpoche, 2015, p.171). Ele não confunde informação com formação.

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

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

um erudito, ele indica a importância de um cultivo preciso do intelecto e da cognição a ponto de fazer de nós mesmos o “objeto” de estudo e pesquisa.

[...] Em um processo desse tipo, sua experiência pessoal é trabalhada - é batida, aquecida e martelada como quando trabalhamos com ouro, para usar uma analogia escritural. Ao lidar com a nossa experiência, comemos, mastigamos, e finalmente engolimos e digerimos. Dessa forma, a coisa toda se torna trabalhável, seu foco não é apenas no estrelato, em como desenvolver sua personalidade no formato de uma pessoa muito erudita - um budologista ou um tibetanologista, ou algo desse tipo (Trungpa Rinpoche, 2015, p. 172).

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

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

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

2.1. *Guru Padmasambhava* e o sentido da prática educativa: do “saber do conhecimento” ao “saber da espiritualidade”

Como mencionado no tópico anterior, quando Guru Rinpoche assume a forma de um pândita, um erudito, sendo nomeado de Guru Padmasambhava, como acadêmico, enquanto intelectual, ele entra na Universidade de Nalanda para mostrar a importância do estudo no âmbito das pesquisas em educação e espiritualidade. Essa entrada de Padmasambhava na Universidade de Nalanda é um gesto que não deve passar despercebido pelos intelectuais da educação, muito menos pelos praticantes confessionais do budismo, pois ao mesmo tempo que ele expressa o sentido da prática educativa, supera aquele enfoque particular que se materializa num tipo específico de preconceito, qual seja: acreditar que por se dedicar a uma prática espiritual ou ao campo nocional da espiritualidade não é necessário ler ou estudar o que quer que seja. Embora Padmasambhava nos mostre outro ponto de vista sobre o trabalho com o saber, este enfoque tem norteado grande parte da intelectualidade brasileira ou daqueles que se dedicam à educação espiritual.

135

Em nossa paisagem intelectual, por um lado, tudo se passa como se a espiritualidade ou a prática espiritual fosse contraposta ao estudo. Por outro lado, agimos como se o trabalho intelectual não fosse compatível com o caminho espiritual. Na prática, isso tem se materializado na forma de uma disputa velada, por exemplo, entre budistas praticantes ou confessionais e budistas acadêmicos ou intelectuais. Insisto, tudo se passa como se tivéssemos que fazer uma escolha entre o cultivo da cognição ou o cultivo da espiritualidade, a Universidade ou o Templo, as salas de aula ou os centros de prática. Com o intelectual Padmasambhava, esse dualismo entre cognição e experiência, sujeito e verdade, teoria e prática é superado. Fazendo reverberar as reflexões tardias de Michel Foucault (2006), para Guru Padmasambhava, “o ato de conhecer comporta ‘toda a estrutura de um ato espiritual’” (Freitas, 2014, p. 267).

Como dissemos na seção anterior, ao ingressar na Universidade Padmasambhava mostra que o sentido do saber, ou melhor, que o saber do sentido da educação não é outro senão desenvolver o intelecto como base para o processo formativo, o que supõe “uma atitude que não seja puramente crítica nem puramente devocional” (Trungpa Rinpoche, 2015, p. 169).

Aqui, “a finalidade do estudo [...] é vivenciar as coisas lógica e sensivelmente. Esse parece ser o caminho do meio [entre os extremos de rejeitar o intelecto e enfatizá-lo exclusivamente]” (Trungpa Rinpoche, 2015, p. 171). Através do modo de ser Padmasambhava, percebemos que há outras formas de nos tornamos altamente intelectuais, há outros modos de se relacionar com o conhecimento. Quando Padmasambhava ingressa na Universidade de Nalanda é para dizer que “é possível aproximar-se do aprendizado e da compreensão de outra forma que não através do acúmulo de informações” (Trungpa Rinpoche, 2015, p.173), uma forma em que o ato de conhecer está alicerçado no cuidado e no cuidado está incluído. Assim, Padmasambhava, tal qual Michel Foucault, tenta revitalizar modos antigos de se praticar a experiência filosófica, permitindo-nos recuperar uma modalidade esquecida de se praticar filosofia e, conseqüentemente, outro modo de pensar filosoficamente a educação que não pelo privilégio do “saber do conhecimento” - que, no campo educacional, eclipsou a espiritualidade - mas através do “saber da espiritualidade”, um tipo específico de saber que articula vida e conhecimento, sujeito e verdade, filosofia e espiritualidade. Para Padmasambhava, tal como para toda Antiguidade a que se dedica Foucault (2006), “o tema da Filosofia (como ter acesso à verdade?) e a questão da espiritualidade (quais são as transformações no ser mesmo do sujeito necessárias para ter acesso à verdade?) são duas questões que jamais estiveram separadas” (Foucault, 2006, p. 21-22). Mas, por razões de ordem histórica, pouco a pouco, o conhecimento foi sendo desarticulado da vida e a filosofia separada da espiritualidade.

[...] parece ter havido um certo momento (quando digo “momento”, não se trata, de modo algum, de situar isto em uma data e localizá-lo em torno de uma pessoa e somente uma) [em que] o vínculo foi rompido, definitivamente creio, entre o acesso à verdade, tornado desenvolvimento autônomo do conhecimento, e a exigência de uma transformação do sujeito e do ser do sujeito por ele mesmo (Foucault, 2006, p. 35).

Embora nossa tradição não leve isso a sério, essa desarticulação “é carregada de conseqüências para a reflexão pedagógica, pois demarca o fato de que o acesso à verdade não estaria mais na dependência de um processo de autoformação ou formação de *si mesmo*” (Freitas, 2014, p. 268), mas num simples ato de conhecimento. Daí a importância de Padmasambhava como Padmasambhava para o campo educacional. Pois, sua forma de vida

mostra que a educação entendida enquanto formação humana “exige pôr em jogo processos que permitam a um sujeito qualquer adquirir, de um lado, discursos verdadeiros de que se tem necessidades em determinadas circunstâncias da vida e, por outro, fazer de si mesmo um sujeito ativo desses discursos” (Freitas, 2014, p. 268). Ao ingressar na Universidade, depois de ter passado pelo monastério, Padmasambhava permite-nos desenvolver a compreensão segundo a qual o intelecto e o conhecimento podem funcionar menos como juízes críticos e mais como princípio de ação na práxis formativa capaz de modificar “a natureza mesma do sujeito, ou melhor, a sua maneira de agir, o seu *êthos*” (Freitas, 2014, p. 269). Fazendo uso da argumentação foucaultiana e alterando ligeiramente as palavras do Professor Alexandre Freitas (2014), poderíamos dizer que a forma de vida que chamamos Padmasambhava aborda e inclui uma modalidade do saber educativo que a pedagogia moderna deixou de tematizar uma vez que não se apreende mais como uma arte da existência: a modalização do saber espiritual (Foucault, 2006). Modalização esta que Foucault expõe da seguinte maneira:

[...] Primeiro, trata-se de um certo deslocamento do sujeito, quer suba até o topo do universo para vê-lo em sua totalidade, quer se esforce em descer até o cerne das coisas. De qualquer maneira, não é permanecendo onde está que o sujeito pode saber do modo como convém. Este é o primeiro ponto, a primeira característica do saber espiritual. Segundo, a partir deste deslocamento do sujeito, está dada a possibilidade de aprender as coisas ao mesmo tempo em sua realidade e em seu valor. E por “valor” entende-se seu lugar, sua relação, sua dimensão própria no interior do mundo assim como sua relação, sua importância, seu poder real sobre o sujeito humano enquanto ele é livre. Terceiro, neste saber espiritual, trata-se para o sujeito de ser capaz de ver a si mesmo, apreender-se em sua realidade. Trata-se de uma espécie de “heautosopia”. O sujeito deve perceber-se na verdade de seu ser. Em quarto lugar finalmente, o efeito deste saber sobre o sujeito está assegurado pelo fato de que nele o sujeito não apenas descobre sua liberdade, mas encontra em sua liberdade um modo de ser que é o da felicidade e de toda a perfeição de que ele é capaz (Foucault, 2006, p. 373).

Pois bem, um saber que implica estas quatro características ou, mais precisamente, estas quatro condições: “deslocamento do sujeito, valorização das coisas a partir de sua realidade no interior do *kósmos*, possibilidade para o sujeito de ver a si mesmo, transfiguração enfim do modo de ser do sujeito por efeito do saber” (Foucault, 2006, p. 373), é isto, concordamos com

Foucault, que constitui aquilo que poderíamos chamar de “saber da espiritualidade”. Entretanto, como estávamos tentando dizer, isto que a partir de Foucault estamos chamando de saber espiritual veio a ser, de forma progressiva, eclipsado por uma outra modalidade de saber que Foucault chama de “saber de conhecimento” (2006, p. 374) - um tipo de saber que se caracteriza pelo “foco epistemológico dado às relações entre sujeito e verdade” (Freitas, 2014, p. 268), uma modalidade de saber que nada contribui para a transformação do ser mesmo do sujeito.

Neste ponto, a questão que se coloca, para podermos prosseguir, tal como se colocou Foucault, é: a despeito de todo privilégio que o saber espiritual tenha tido em determinado momento histórico, por que ele veio a ser pouco a pouco recoberto pelo saber de conhecimento, chegando a ser finalmente praticamente apagado na modernidade pedagógica? O que aconteceu, para que em determinado momento, se tenha dado tanto valor ao saber de conhecimento e se tenha deixado de lado o saber da espiritualidade?

2.2. O Saber da Espiritualidade: do conhecimento ao cuidado de si

138

Lembremos, a partir de Foucault (2006, p. 375), o que diz Goethe:

[...] “Filosofia, ai de mim! Jurisprudência, Medicina e tu também, triste teologia!... Eu as estudei, pois, a fundo, com ardor e paciência; e agora eis-me aqui, pobre louco, tão sábio quanto antes...”. Eis aí um saber que precisamente não é o saber espiritual. É o saber de conhecimento. Deste saber de conhecimento, o sujeito nada pode esperar para sua própria transfiguração. Ora, o que Fausto pede ao saber são valores e efeitos espirituais que nem a filosofia, nem a jurisprudência, nem a medicina podem lhe dar. “Nada temo do diabo, nem do inferno, mas também toda alegria me foi tirada [por este saber; M.F.]. Doravante, só me resta lançar-me na magia [dobra do saber de conhecimento sobre o saber de espiritualidade; M.F.]. Oh, se a força do espírito e da palavra me desvelasse os segredos que ignoro, e se eu não fosse mais obrigado a dizer penosamente o que não sei; se, enfim, eu pudesse conhecer tudo o que o mundo esconde nele mesmo, e, sem me apegar por demais a palavras inúteis, ver o que contém a natureza de secreta energia e sementes eternas! Astro de luz prateada, luz silenciosa, digna-te pela última vez lançar um olhar sobre minha dor! [...]. Tão frequentemente velei a noite junto desta mesa! É então que tu me aparecias sobre tantos livros e papéis, melancólica amiga! Ah! não pude, sob tua doce claridade, escalar as altas montanhas, errar nas cavernas com os espíritos, dançar sobre relva pálida das

pradarias, esquecer todas as misérias da ciência, e banhar-me rejuvenescido no frescor do teu orvalho!”.

Pois bem, agora é Foucault quem nos diz a partir de Goethe, “creio que temos aí a última formulação nostálgica de um saber de espiritualidade” (2006, p. 375-376) que desaparece com o nascimento de um saber de conhecimento, um saber desincorporado, um saber em que “o pensado não se aproxima do vivido” (Ferreira, 2007, p. 34) e foge de se tornar princípio de ação quando confrontado com a experiência da vida e da morte, tal como a experiência de Augusto Boal com o camponês Virgílio, tão bem retratada na Tese do Professor Aurino Lima Ferreira (Ferreira, 2007, p. 34).

Insisto com a questão, que pode ser desdobrada de várias maneiras: por que motivo e em que momento o saber espiritual foi desconsiderado e desqualificado no modo como nossa educação ocidental re-fez sua história? O que vem ocorrendo para que tenhamos dado tanta importância ao “saber de conhecimento” e deixado de lado, às margens e na periferia do campo educativo, a modalização espiritual do saber que, historicamente, parece ter sido o campo essencial dos processos de produção e acesso à verdade? Por que esse privilégio que nossa educação concede ao saber de conhecimento em relação à espiritualidade do saber? Em que momento de nossa história houve essa desincorporação do saber da vida, do cuidado, da experiência, da espiritualidade? Para Foucault, “sem dúvida, foi nos séculos XVI-XVII que o saber de conhecimento finalmente recobriu por inteiro o saber de espiritualidade, não sem ter dele tomado alguns elementos” (2006, p. 374). Para ser mais preciso e não com tanta certeza, a primeira hipótese de Foucault é que uma das razões para que o saber da espiritualidade tenha desaparecido ou tenha sido desconsiderado em nosso tempo deve-se a uma série de paradoxos que a expressão “cuidado de si” tem evocado ao longo do tempo (Foucault, 2006, p. 17-18). Porém, há uma razão bem mais séria que estes paradoxos para que o saber espiritual fosse desconsiderado ou eclipsado do nosso sistema de pensamento. Esta razão, Foucault denomina - com uma expressão que reconhece ser ruim, aparecendo em sua obra a título convencional - de “momento cartesiano”. Para ele, a impressão é que o 'momento cartesiano', mais uma vez com muitas aspas, “atuou de duas maneiras, seja requalificando filosoficamente o *gnôthi*

seautón (conhece-te a ti mesmo), seja desqualificando, em contrapartida, a *epiméleia heautoû* (o cuidado de si)” (Foucault, 2006, p. 18).

[...] Primeiro, o momento cartesiano requalificou filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo). Com efeito, e nisto as coisas são muito simples, o procedimento cartesiano, que muito explicitamente se lê nas *Meditações*, instaurou a evidência na origem, no ponto de partida do procedimento filosófico - a evidência tal como aparece, isto é, tal como se dá, tal como efetivamente se dá à consciência, sem qualquer dúvida possível. [É, portanto, ao] conhecimento de si, ao menos como forma de consciência, que se refere o procedimento cartesiano. Além disto, colocando a evidência da existência própria do sujeito no princípio do acesso ao ser, era este conhecimento de si mesmo (não mais sob a forma da prova da evidência mas sob a forma da indubitabilidade de minha existência como sujeito) que fazia do “conhece-te a ti mesmo” um acesso fundamental à verdade (Foucault, 2006, p. 18-19).

Se, por um lado, a lógica cartesiana requalificou o princípio socrático do *gnôthi seautón*, ao mesmo tempo, insiste Foucault, ela contribuiu sobremaneira para desqualificar e excluir o *êthos* do cuidado de si do campo filosófico-educacional moderno. A partir deste momento, isto é, a partir do momento em que o ser mesmo do sujeito, em função da sua necessidade de ter acesso à verdade, não mais é colocado em questão, entramos numa outra era da história das relações entre sujeito e verdade, qual seja: a era moderna.

140

[...] podemos dizer que entramos na idade moderna (quero dizer, a história da verdade entrou no seu período moderno) no dia em que admitimos que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e tão-somente o conhecimento. É aí que, parece-me, o que chamei de “momento cartesiano” encontra seu lugar e sentido, sem que isto signifique que é de Descartes que se trata, que foi exatamente ele o inventor, o primeiro a realizar isto. Creio que a idade moderna da história da verdade começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele (Foucault, 2006, p. 22).

A consequência disso não poderia ser outra: com o nascimento do período moderno da história da verdade, o sujeito, ele mesmo, através de um simples ato de conhecimento, se torna capaz de verdade, mas a verdade, ela mesma, não mais é capaz de transfigurar o ser mesmo do

sujeito. Desde então, “o acesso à verdade, cuja condição doravante é tão-somente o conhecimento, nada mais encontrará no conhecimento, como recompensa e completude, do que o caminho indefinido do conhecimento” (Foucault, 2006, p. 23). Aquele ponto de virada, aquele momento da transformação do sujeito pelo efeito do saber que altera o seu modo de ser não pode mais existir.

[...] O conhecimento se abrirá simplesmente para a dimensão indefinida de um progresso cujo fim não se conhece e cujo benefício só será convertido, no curso da história, em acúmulo instituído de conhecimentos ou em benefícios psicológicos ou sociais que, no fim das contas, é tudo o que se consegue da verdade, quando foi tão difícil buscá-la (Foucault, 2006, p. 24).

Tal como doravante tem sido, o saber, o conhecimento e a atividade intelectual não são mais capazes de funcionar como princípios de ação na práxis formativa, pois a única coisa que sobra é a convicção em um sujeito que é capaz de verdade por ele mesmo, sem necessidade de uma trans-formação humana. O pensamento deixa de ser apreendido como um “conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para se ter acesso à verdade” (Foucault, 2006, p. 19) e passa a ser apreendido apenas em seu caráter cognoscente. Foi com base nessa requalificação (do conhecimento de si) e nessa desqualificação (do cuidado de si) que os intelectuais modernos fizeram expandir “uma das mais persistentes tendências da filosofia moderna: o cultivo de uma preocupação com o *cogito*, fazendo com que o mundo seja apreendido pelo filtro do eu” (Freitas, 2010, p. 65).

Mais do que isso, com a desqualificação do cuidado de si e do saber espiritual do campo de pensamento filosófico-educacional moderno, a educação deixa de ser entendida enquanto formação humana, pois, como sabemos, a formação humana não é uma questão de transmissão e aquisição de conhecimento, mas o contato lúcido com uma experiência efetivamente transformadora do nosso modo de ser e agir no mundo que é propiciado pela modalização espiritual do saber.

Nesse sentido, não é casual o fato de Foucault ter sido, até aqui, nosso intercessor privilegiado. Copiando uma expressão utilizada por F. Gros (2006) no texto que acompanha a edição do livro, mas não com o mesmo sentido, há uma “singularidade” na análise foucaultiana levada a cabo no curso de 1982. Em “A hermenêutica do Sujeito”, Foucault coloca em movimento um “conjunto de clivagens conceituais e metodológicas que emerge da diferenciação primeira entre filosofia e espiritualidade” (Freitas, 2014, p. 268) e que objetiva articular a separação entre conhecimento e cuidado de si. Tudo isso culminando num passo decisivo na argumentação do curso que é considerado pelo professor Alexandre S. de Freitas (2014, p. 268) como uma espécie de marco nas suas análises do cuidado de si que é a distinção entre “saber da espiritualidade” e “saber do conhecimento” (Foucault, 2006, p. 374). “Diferença por meio da qual se articula uma crítica potente ao foco epistemológico” dado, tanto filosofia quanto educação, às relações entre sujeito e verdade (Freitas, 2014, p. 268).

[...] Nesse sentido, as análises foucaultianas do cuidado de si articulam uma crítica severa aos processos de produção de “um sujeito do saber que é o sujeito que se identifica, acata, faz seu esse saber até o ponto em que esse se vê assujeitado por esse saber, embora não reconheça a sujeição, antes considera que ser sujeito do saber é uma liberação”, apontando, nesse percurso, a cegueira dessa verdade de caráter eminentemente pedagógico (Freitas, 2014, p. 261).

Ao abordar as tensões entre conhecimento e cuidado de si, filosofia e espiritualidade, saber da espiritualidade e saber do conhecimento, Foucault (2006) terminou produzindo *insights* muito significativos que guardam uma estreita relação com questões éticas, políticas, pedagógicas, espirituais e, por isso mesmo, com a vida e modo de ser de Padmasambhava.

Apesar das reflexões tardias de Foucault guardarem uma relação estreita com as questões pedagógicas, afetando e alterando a representação que fazemos da pedagogia e das suas categorias (Freitas, 2014, p. 261), “muitas das leituras sobre e a partir de Foucault conduzidas no campo pedagógico ainda têm servido para legitimar” o saber do conhecimento e o sujeito desse saber, ignorando o fato de que, ao tematizar a diferença entre conhecimento e cuidado de si, saber espiritual e saber cognoscente, filosofia e espiritualidade, Foucault faz aparecer um outro modo de mover as ações pedagógicas em nossa contemporaneidade que se

efetiva pela superação da “pedagogia como saber” do conhecimento (Freitas, 2014, p. 261). De outro modo, o interesse de Foucault ao lidar com a filosofia grega não é meramente histórico, como se ele estivesse descuidado do nosso presente. Antes, o interesse é genealógico, pois trata-se de uma genealogia.

[...] Como convém a uma tarefa genealógica, a partir da recuperação histórica do cuidado de si e de seus termos correlatos - a verdade praticada, o sujeito das ações -, realiza-se uma estratégica reflexão voltada para a atualidade, sugerindo novos modelos e práticas, possibilidades e alternativas (Muchail, 2011, p. 18).

Quer dizer, quando, através do curso de 1982, Foucault propõe um retorno aos gregos e à sua filosofia, tal como nos colocamos a lidar com a vida de Padmasambhava, não é movido por um interesse meramente inútil e recriminável pelo que já passou, mas, primeiro, para mostrar duas coisas: primeiro, que a distinção entre conhecimento e cuidado de si, saber e espiritualidade, configura-se como uma diferenciação recente nas práticas pedagógicas do Ocidente; o que indica que nem sempre a filosofia estava separada da sua dimensão espiritual. Segundo, se Foucault se põe a lidar com os gregos antigos, é para encontrar exemplos que nos inspirem a superar os procedimentos do saber do conhecimento na direção de outras modalidades de saber. Do mesmo modo, ou melhor, com a mesma pretensão nos voltamos para a vida de Padmasambhava como Padmasambhava mesmo: para reinventarmos a função que o saber e o trabalho intelectual podem desempenhar nos nossos modos de existência, através da modalização espiritual deste mesmo saber. Do mesmo modo que a proposta genealógica de Foucault, se propomos um “retorno” ao modo de ser Padmasambhava-erudito é para encontrar uma forma de saber ou um modelo de Intelectual alternativo àquele que é proposto pelo poder. Um intelectual que não se pergunte “quem somos?”, mas que se coloque a questão, tal como se colocou F. Gros na Introdução de “Foucault e a filosofia antiga”: “que devemos fazer de nós mesmos”, em função daquilo que sabemos? Eis a questão deixada por Padmasambhava como Padmasambhava para os intelectuais do campo educacional. Para ele, quando inventamos um sujeito que corresponde e se coloca tal questão, nosso saber passa a estar alicerçado no cuidado e na espiritualidade, “pois remete não somente ao plano da 'intelecção' ou do 'conhecimento -

embora o inclua -, mas o das atitudes” (Muchail, 2011, p. 126, 127). Diante de tal questão, o saber passa a funcionar menos como teoria ou representação e mais como princípio de ação que orienta a práxis formativa. Em resumo, o saber da espiritualidade, alicerçado no cuidado de si, é também conhecimento, mas, mais que conhecimento, é um modo de ser, uma forma de vida, um estilo existencial corporificado na manifestação de Padmasambhava como Padmasambhava.

É exatamente esta modalidade esquecida, ou melhor, eclipsada de saber espiritual que a manifestação de Padmasambhava como Padmasambhava quer reconduzir às possibilidades de nossa atualidade. E esta modalização espiritual do saber proposta por Padmasambhava traz implicações educacionais variadas, sobretudo as de natureza ética.

3. IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO SABER ALICERÇADO NA ESPIRITUALIDADE

Entre as decorrências que a manifestação de Padmasambhava, através da modalização espiritual do saber, é capaz de gerar, indicamos¹² duas, talvez três, à nossa reflexão.

1ª Implicação: Quando o conhecimento estiver embasado no cuidado e na espiritualidade estiver incluído, “então o ato de conhecimento será indissolúvel do comprometimento ético, e o sujeito do conhecimento religado ao sujeito de ações” (Muchail, 2011, p. 127). Nestas condições, seria tanto filosoficamente quanto pedagogicamente incoerente, para não dizer impossível conhecer a compaixão e não ser compassivo, conhecer a verdade e não ter coragem de dizê-la. “E visto que nem a verdade é imóvel nem o sujeito imutável, os atos de conhecimento comportariam, necessária e legitimamente, mobilidades e mobilizações, tais como reconhecimento de enganos” (Muchail, 2011, p. 127), acolhimento de dúvidas, mudança de perspectiva, deslocamento de pontos de vista. Por isto, continua Muchail,

¹² Indicação baseada, sobretudo, nas decorrências levantadas por Muchail (2011) a respeito da proposta foucaultiana do cuidado de si.

“o princípio de fidelidade à verdade seria menos da ordem da adoção ou da adesão que da disposição às diferenças” (2011, p. 128).

2ª Implicação: Quando o saber estiver indissociável da espiritualidade e, conseqüentemente, do comprometimento ético, de modo que o sujeito do conhecimento esteja intimamente relacionado ao sujeito de ações que se dispõe a desaprender para reaprender a ver o mundo, então poderemos deslocar, para um outro horizonte de sentido, o olhar que historicamente direcionamos para aquele que modernamente chamamos de Intelectual, incluindo aí o universitário. Padmasambhava é do século VIII de nossa era. Mas seu gesto de entrada na Universidade tem implicações educacionais marcadamente atuais, pois, como Foucault, ele propõe um deslocamento de perspectiva em relação ao saber mobilizado pelo trabalho (do) Intelectual. Padmasambhava, a partir do filtro foucaultiano, nos ensina que ser um intelectual, ou melhor, ser um professor universitário é tentar fazer funcionar um tipo específico de saber, que é ensinado na universidade, “de modo a modificar não somente o pensamento dos outros, mas também o seu próprio. Esse trabalho de modificação do seu próprio pensamento e dos outros parece ser a razão de ser dos Intelectuais” (Foucault, 2004, p. 248) e dos professores universitários. Mas, continua Foucault (2004, p. 248), o que se espera que essa modificação “não tome a forma nem de uma iluminação súbita que 'abra os olhos', nem de uma permeabilidade a todos os movimentos da conjuntura”. Antes, reitera nosso intercessor, “gostaria que fosse uma elaboração de si por si mesmo, uma transformação estudiosa, uma modificação lenta e árdua através da preocupação constante com a verdade” (Foucault, 2004, p. 248), transformação que se dá através da preocupação constante com o estudo, com a leitura, com a escrita. “O que pode ser a ética de um intelectual a não ser isto?” (Foucault, 2004, p. 247).

[...] A função de um intelectual não é dizer aos outros o que eles devem fazer. Com que direito o faria? Lembrem-se de todas as profecias, promessas, injunções e programas que os intelectuais puderam formular durante os dois últimos séculos, cujos efeitos agora se vêem. O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a

partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar) (Foucault, 2004, p. 249).

Essa compreensão de Foucault, materializada no modo de vida de Padmasambhava, sobre o papel do intelectual, permite-nos pensar numa terceira implicação não apenas para os professores universitários, mas para a sociedade de um modo geral, sobretudo num tempo sombrio como o nosso.

3ª Implicação: Por fim, na medida em que o saber da espiritualidade conecta aquilo que, a partir da análise foucaultiana, a modernidade separou, a saber, sujeito de conhecimento e sujeito de ação, a educação pode começar a dignificar aquilo que Larrosa (2002) chamou de “saber de experiência”, um tipo *sui generis* de saber que “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (2002, p. 26). Nesse caso, é a *experiência* que faz a ligação entre ambos. E do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” correspondem às representações habituais que deles fazemos.

Para a educação moderna, nos diz Larrosa, “o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal” (2002, p. 27). Enquanto que a vida foi reduzida à biologia, “à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade. Pense-se no que significa para nós “qualidade de vida” ou “nível de vida”: nada mais que a posse de uma série de cacarecos para uso e desfrute” (2002, p. 27). Nessas condições, as relações entre o conhecimento e a vida humana não passam de uma apropriação utilitária, quero dizer, “a utilidade que se nos apresenta como “conhecimento” para as necessidades que se nos dão como “vida” e que são completamente indistintas das necessidades do Capital e do Estado” (2002, p. 27).

Mas, o saber da experiência é um saber que não se presta ao utilitarismo acadêmico, porque é um saber inútil para o Currículo Lattes. A literatura, o cinema, a dança, “a poesia, a música, a pintura, elas também são inúteis. Elas não melhoram a produtividade. Mas são, todavia, indispensáveis à vida [...] nos libertam da urgência utilitária” (Hadot, 2014, p. 328). É, igualmente, o caso do saber de experiência. Uma modalidade antiga de saber, anterior ao surgimento das ciências modernas, que compreende o saber humano “como um *páthei máthos*,

como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 27). No saber da experiência, nos diz Larrosa (2002), não se trata de saber a verdade das coisas. Trata-se, antes, de um saber, ou melhor, uma experiência de pensamento que coloca em jogo a nossa própria existência, nossa própria finitude, um saber que não está separado do modo como levamos a nossa própria vida. Um saber, portanto, que

[...] não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (Larrosa, 2002, p. 27).

No saber da experiência não se trata da verdade das coisas porque, para Larrosa (2014), é a experiência, e não a verdade, aquilo que dá sentido à prática educativa. Pois, se educamos, é “para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”. Se alguma coisa nos motiva, ainda, a educar, reitera o professor na apresentação da coleção *Educação: Experiência e Sentido*, “é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (Larrosa, 2014, s/p.).

147

Nesse sentido, este trabalho não é animado por nenhum intento revelador, nenhuma pretensão doutrinária, nenhum desígnio convertedor. Definitivamente: nada a revelar sobre o que quer que seja, ninguém a converter ao budismo e, por isso mesmo, nenhuma doutrina a propagar, difundir, irradiar. Trata-se de apresentar um ponto de vista, uma modalidade antiga de saber, uma experiência de pensamento que permita que enfim nos liberemos “das verdades pelas quais educamos, nas quais nos educamos. Quem sabe assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores” (Larrosa, 2014, s/p.).

É importante que se diga que ao recuperar esta modalidade antiga de saber, o saber da experiência, não estamos querendo “endossar o desprestígio da experiência” muito menos abandonar a razão e a racionalidade (Pagni, 2010, p. 19). Muito pelo contrário, recuperar o

saber da experiência através da manifestação de Padmasambhava como Padmasambhava significa

[...] abordar a razão em sua multiplicidade e em seus diversos instrumentos, os quais concorrem para a constituição de seus gêneros linguísticos, em busca de encontrar os limites e as possibilidades de a experiência se expressar, em sua relação ontológica com a vida e com a estética da existência (Pagni, 2010, p. 19).

Desse modo, o propósito ao retomar o saber da espiritualidade como saber da experiência é contribuir para a restituição da “dignidade da experiência” (Larrosa, 2004) na educação, “sustentando-a como um dos problemas que dá o que pensar aos sujeitos, na práxis educativa: convidando-os a certa abertura ao que provém do *pathos*, emerge do acontecimento e, portanto, necessita ser pensado por uma lógica própria” (Pagni, 2010, p. 19), na busca de sentidos para sua própria vida e para a vida dos outros com os quais se relaciona.

Talvez seja precisamente esse o papel do saber espiritual: mostrar para os sujeitos do campo educacional, a possibilidade de reinventarmos os papéis que o saber pode desempenhar na práxis educativa, através da modalização espiritual e experiencial do saber. Uma modalidade considerada para muitos como inútil. Mas, indispensável à vida. Quiçá, seja precisamente essa a função dos educadores: mostrar aos educandos a utilidade de um saber inútil, como o saber da experiência. Caso se prefira, a função dos educadores deveria ser ensinar aos educandos, e a muitos professores, a distinguir entre os dois sentidos da palavra útil. “Há o que é útil para um fim particular: a calefação, a iluminação ou os transportes, e há o que é útil ao homem enquanto homem, enquanto ser pensante” (Hadot, 2014, p. 328), finito, existencial. O saber da espiritualidade como saber da experiência é “útil” nesse último sentido, pois obriga-nos a colocarmo-nos a nós mesmos em questão, interrogando nossa maneira de agir, em função daquilo que sabemos e conhecemos.

4. PARA (NÃO) CONCLUIR, UM GRITO

“Tener necesidad de que la gente piense”¹³

Ao longo deste trabalho, apresentamos o aspecto de Guru Padmasambhava como Intelectual, a fim de mostrar que a função da educação entendida enquanto transformação humana é desenvolver o intelecto como base para o processo formativo. Quando Padmasambhava entra na Universidade de Nalanda ele nos mostra como podemos, enquanto intelectuais, relacionarmo-nos de outro modo com o saber e com a vida que nos atravessa.

Somando-se a isso, o que tentamos fazer ao longo deste trabalho foi **pensar**, a partir do saber espiritual de Guru Padmasambhava, os desafios da formação humana na atualidade. Pensamos que, talvez, seja essa a maior contribuição do modo de ser de Guru Rinpoche como Padmasambhava para o mundo da Educação: ao entrar na Universidade de Nalanda, e ao assumir a forma de um intelectual, este mestre da louca sabedoria nos ensina que hoje, mais do que nunca, é preciso não desistir do pensamento. *“Necesitar que la gente piense”. Nosotros entendemos esto como un grito, inseparable de ese otro grito, ‘Otro mundo es posible!’”* (Stengers, Pignarre, 2017, p.147). É preciso, pois, não desistir de pensar. E pensar, nestes termos, significa recuperar, tornar-se novamente capaz de retomar a *arte de prestar atenção* (Stengers, Pignarre, 2017).

E cultivar a arte de prestar atenção implica, exige um gesto quase impossível nestes tempos da “ciência rápida”: *desacelerar*. “Desacelerar significa nos tornarmos novamente capazes de aprender, de encontrar e de reconhecer o que nos une e nos mantém unidos” (Stengers, 2023, p.117). Mas, desacelerar significa também dar-se tempo e espaço para pensar, pensar mais devagar, ter paciência enquanto pensa, de modo a recuperar a capacidade de “imaginar e, no mesmo processo, criar, junto a outros, vínculos que não sejam de captura” (Stengers, 2023, P.117-118). Desacelerar significa, enfim, cultivar a “arte da demora”, de maneira que possamos desbloquear, no mundo da educação, o exercício da nossa capacidade

¹³ Stengers, Pignarre, 2017.

contemplativa, pois é sobre ela que se constitui o horizonte de sentido da vida. No limite, o deter-se contemplativo se constitui como uma *práxis de amabilidade*, isto é, de atenção e cuidado comum do mundo. Uma dimensão, sabemos, essencial para a educação e a transformação humana (Han, 2016).

Este trabalho foi, portanto, “só mais um esforço”¹⁴ para nos liberarmos de tudo aquilo que, no mundo da educação, tem atrofiado ou limitado nossa capacidade de pensar, contemplar, repousar.

REFERÊNCIAS

BERARDI, Franco. **Asfixia: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

BOLLNOW, Friedrich. **Pedagogia e Filosofia da Existência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

CHÖDRÖN, Pema. **Quando tudo se desfaz: orientação para tempos difíceis**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FARO, Paula Telles De Menezes; ALLEGRETTI, Bruna Luiza De Camillo. **Neoliberalismo e mercado Místico: o “Despertar” mobiliza o discurso autoempreendedor**. *Lumina*, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 55–69, 2023. DOI: 10.34019/1981-4070. 2023.v17.39174. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/39174>. Acesso em: 27 mar. 2024.

FERREIRA, Aurino Lima. **Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação Integral**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

¹⁴ SAFATLE, 2022; 2016.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutico do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Ligia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **O Enigma da Revolta: Entrevistas inéditas sobre a Revolução Iraniana**. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREITAS, Alexandre Simão. O Cuidado de Si como Articulador Pedagógico da Cultura de Paz. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, Porto, v. I, p. 03-20, 2010.

FREITAS, Alexanre Simão. A parresia pedagógica de Foucault e o ethos da educação como psicagogia. In: OLIVEIRA, Avelino da Rosa.; VALLE, Lillian do. (Orgs.). **Filosofia da Educação: posições sobre a formação humana**. Curitiba: Appris, 2014.

FREITAS, Alexandre Simão. **Políticas da educação não formal e poéticas da diferença: fragmentos para uma teoria destituente da formação humana**. (Projeto de pesquisa). Recife: CE/UFPE, 2018

GALLO, Silvio. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **Eccos – Revista Científica**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, Jul./Dez., 2007.

GIL, José. **Caos e Ritmo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2018.

GOLDMAN, Marcio. **Os tambores do antropólogo: Antropologia pós-social e etnografia**. Ponto Urbe, 3 | 2008.

GOLDMAN, Marcio. Da existência dos bruxos. Ou como funciona a antropologia. **Revista de @ntropologia da UFSCar**, 6 (1), jan./jun. 2014.

GOLDMAN, Marcio. Vídeo (29:36). **Diálogos** - Marcio Goldman. Publicado pelo canal TVU - TV Universidade UFMT em 19 de Julho de 2017. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=oE0tQnpCL3g&t=178s>

GROS, Frédéric. Situação do Curso. In: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutico do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 613-661.

- HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É realizações, 2014.
- HAN, Byung-Chul. **O aroma do Tempo: um ensaio filosófico sobre a arte da demora**. Lisboa: Relógio d'água, 2016.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o Neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.
- HAN, Byung-Chul. **Morte e Alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- LARROSA, Jorge. Apresentação da coleção “Educação: Experiência e sentido” (2014). In: MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, mestre do cuidado: textos sobre a hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Loyola, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.
- NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.
- PAGNI, Pedro. Um lugar para a experiências e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro; GELAMO, Rodrigo. (Orgs). **Experiência, Educação e contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- PRECIADO, Paul B. **Testo Yonqui**. Madrid: Espasa, 2008.
- RICO, Santiago Alba. Elogio da amabilidade, em tempos brutos. **Outras Palavras**. São Paulo, jul. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/elogia-da-amabilidade-emtemposbrutos/> . Acesso em: 25 de Mar. 2024.
- SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos Afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SAFATLE, Vladimir. **Só mais um esforço: como chegamos até aqui ou como o país dos “pactos”, das “conciliações”, das “frentes amplas” produziu seu próprio colapso.** São Paulo: Vestígio, 2022.

STENGERS, Isabelle; PIGNARRE, Philippe. **La Brujería Capitalista.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Hekht Libros, 2017.

STENGERS, Isabelle. **Uma outra ciência é possível: manifesto por uma desaceleração das ciências.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro. **Bondade Fundamental E Presença Autêntica: A Visão De Formação Humana No Pensamento De Chögyam Trungpa Rinpoche.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro. Tornar-se humano entre a cultura e a ética da autenticidade: reverberações de um mal-estar e sofrimento na contemporaneidade para os processos educativos. **Relatório de atividades de pós-doutorado no programa de pós-graduação em educação (PPGEdu/UFPE).** 2017.

TRUNGPA RINPOCHE, Chögyam. **Louca Sabedoria.** Rio de Janeiro: Lúcida Letra, 2015.

TRUNGPA RINPOCHE, Chögyam. **Além do Materialismo Espiritual.** Rio de Janeiro: Lúcida Letra, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais.** São Paulo: Cosac Naify, 2015.

Submetido: 30/03/2024

Aprovado: 31/07/2024