

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia



Rafael Grigório Reis Barbosa

**Filosofia da Educação, Espiritualidade e Saberes
Culturais no Movimento Hare Krishna na Amazônia**

Belém
2014

Rafael Grigório Reis Barbosa

**Filosofia da Educação, Espiritualidade e Saberes Culturais
no Movimento Hare Krishna na Amazônia**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Área de concentração: Filosofia e Educação.

Orientadora: Maria Betânia B. Albuquerque.

Belém
2014

Dados internacionais da catalogação na publicação (CIP),
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA, Belém-Pa.

BARBOSA, Rafael Grigório Reis.

Filosofia da educação, espiritualidade e saberes culturais no Movimento Hare Krishna na Amazônia/ Rafael Grigório Reis Barbosa; Orientadora Maria Betânia B. Albuquerque. _ Belém: [s.n.], 2014. 182 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Pará, 2014.

1. Filosofia da Educação. 2. Espiritualidade. 3. Saberes Culturais. 4. Movimento Hare Krishna. I. Barbosa, Rafael Grigório Reis. II. Título

Rafael Grigório Reis Barbosa

**Filosofia da Educação, Espiritualidade e Saberes Culturais no
Movimento Hare Krishna**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação no Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Estado do Pará

Área de concentração: Filosofia e Educação

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof^a Maria Betânia Barbosa Albuquerque
Dr^a em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinadora Interna

Prof^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Dr^a. em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinador Externo

Prof^o. Arilson Silva de Oliveira
Dr. em História Social
Universidade Federal de Campina Grande

Dedicado a Ivan Augusto Ribeiro Lisboa.

AGRADECIMENTOS

À minha família, José Maria Ferreira Barbosa, Maria José Reis Barbosa e Ana Bárbara do Socorro Reis Barbosa, pelos primeiros ensinamentos.

Aos meus amigos e amigas do Centro Cultural da Sociedade Internacional para a Consciência de Krishna em Belém, em especial ao Prabhu Sridhara, Krsna Kathamrta, Paravyoma Dasa, Tribanga Lalita, Istadeva D.D, Sarvanubhuti D.D Bk. Flávio, Bk. Luís, Anne Pina, Mila Alim, por compartilharem os conhecimentos da *bhakti-yoga*, ensinando-me outra plataforma de vida.

À minha esposa Ana Paula Campos Barra, pelo carinho, companheirismo e por sua dedicada atenção em vários momentos desta dissertação.

À Prof^a. Dr^a. Maria Betânia Barbosa Albuquerque, por sua amizade, orientações minuciosas e diálogos espirituais.

À Professora Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, por sua amizade e pelas críticas filosóficas realizadas por ocasião das bancas de qualificação e defesa desta dissertação.

À Professora Dr^a Leda Lísia Franciosi Portal, por suas instigantes aulas sobre a educação espiritual na universidade.

Ao Professor Dr. Arilson Silva de Oliveira, pelas importantes análises sociológicas e teológicas a respeito da tradição vaishnava.

Ao meu amigo João Mota, pelas discussões em torno de uma descolonização filosófica da educação.

Aos colegas da 8^a turma do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, pelas relevantes reflexões sobre o quefazer da educação na amazônica.

Ao Grupo de Pesquisa de História da Educação na Amazônia (GHEDA), pelo excelente espaço de pesquisa e aprendizagens.

À Universidade do Estado do Pará, pelo ótimo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Este conhecimento é o rei da educação, o mais secreto de todos os segredos.
É o conhecimento mais puro, e por conceder uma percepção direta do “eu”, é a
perfeição da religião. Ele é eterno e é executado alegremente.

Bhagavad-gītā (IX.2)

RESUMO

BARBOSA, Rafael Grigório Reis. **Educação, espiritualidade e saberes culturais no Movimento Hare Krishna**. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), da Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia e ao Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia da Universidade do Estado do Pará. Trata-se de uma pesquisa filosófica sobre a educação espiritual como campo de produção de saberes culturais. Parte da seguinte problemática: como se realiza a experiência do “eu” na educação espiritual *vaiṣṇava*? O objetivo geral é analisar o processo de autoidentidade e autoformação na educação, segundo o contexto filosófico da tradição espiritual indiana *Gauḍīya Vaiṣṇava*, na qual se insere o Movimento Hare Krishna. Caracteriza-se, metodologicamente, como uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, do tipo análise de discurso. O locus da pesquisa é o Centro Cultural da Sociedade Internacional para a Consciência de Krishna, localizado no bairro da Campina, no município de Belém, Pará. A análise dos dados foi do tipo interpretativa, baseada na perspectiva da ética em Dussel (1977), na filosofia intercultural em Fornét-Betancourt (1994), na proposta de ética intercultural em Astrain (2010). E do tipo descritiva, baseada na noção de problematização em Foucault (2012) e na teoria dos dispositivos pedagógicos em Larrosa (2011). Os resultados desta pesquisa apontam, dentre outras coisas, para a importância da educação espiritual no debate sobre as diversas 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.

Palavras-chave: Educação. Espiritualidade. Saberes Culturais. Movimento Hare Krishna.

ABSTRACT

BARBOSA, Rafael Grigório Reis. **Education, spirituality and cultural knowledge in the Hare Krishna Movement**. 182 f. Thesis (MA in Education) - University of Pará, Belém, 2014.

This research is currently linked to the postgraduate school of Education from University of Pará, in the specific research area of Cultural Knowledge and Education in the Amazon and to the Research Group of History Education in the Amazon region University of Pará. The thesis expresses an investigation about relations between education, spirituality and cultural knowledge on the Hare Krishna Movement. The main question is: how do the “self” experience happens on the *vaiṣṇava* spiritual education? The general objective is to analyze the experience from the “self” as a process of self identity and self education, according to the Indian spiritual and philosophic tradition known as *Gauḍīya Vaiṣṇava*, where the Hare Krishna Movement inserts itself. It is a philosophic study about spiritual education on the cultural knowledge field research. Methodologically it is based on a qualitative fieldwork of discourse analysis. It took place on the International Society for Krishna Consciousness Center from Belem, Pará, on the Campina district. It was an interpretative kind of analyzes, based on the perspective of Dussel's ethics (1977), the intercultural philosophy from Fernet-Betancourt (1994) and the intercultural ethic proposition from Astrain (2010). It was also a descriptive analyzes, based on the Foucault (2012) problematization notion and pedagogical devices from Larrosa (2011). The result indicates the importance of spiritual education as an emergent pedagogic proposition from the “self” on the formation process of self identity and self education. The “self” experience as a self spiritual realization on the *vaisnava* education impules the discussion of the several forms a person can relate to himself and to the others through self-realization and the whole self. Such knowledge evidences a confrontation between personalism and individualism.

Keywords: Education. Spirituality. Cultural Knowledge. Hare Krishna Movement.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	11
1.1 Os arranjos da pesquisa.....	11
1.2 Bhakti-Yoga e Dispositivos Pedagógicos	20
1.3 Educação e espiritualidade no Brasil: um campo de estratégias teóricas	24
1.4 Saberes culturais e educação na Amazônia: uma proposta analítica	30
1.5 Pesquisa filosófico-educacional do eu: estratégias e referenciais teórico- metodológicos	34
2 Espiritualidade e tradições filosóficas: em busca de uma Filosofia da Educação como ética intercultural.....	46
2.1 O momento ontológico: <i>ethos</i> e autocrítica da filosofia da educação no Brasil...47	
2.1.1 A desordem do saber.....	48
2.1.2 A ordem da ignorância.....	52
2.2 Momento alterativo: pensar a filosofia da educação desde o Brasil.....	58
2.2.1 Em busca de uma filosofia da educação como ética intercultural	64
2.3 Momento analítico: espiritualidade e experiência do “eu” na filosofia da educação	68
3 A educação e o <i>ethos</i> cultural vaishnava: a sabedoria da bhakti-yoga.....	77
3.1. O <i>ethos</i> cultural <i>vaiṣṇava</i> : história e perfil filosófico	78
3.1.1 Algumas Definições	78
3.1.2 Principais escrituras	80
3.1.3 Panorama sócio-histórico do <i>Vaiṣṇavismo</i> na Índia e no Ocidente	82
3.1.4 A Sociedade Internacional para a Consciência de <i>Kṛṣṇa</i> : o <i>vaiṣṇavismo</i> no Ocidente	92
3.2 A Educação Vaiṣnava: Pensamento Pedagógico e Saber Espiritual.....	96
3.2.1 Educação pelas escrituras: um diálogo filosófico-educacional no Bhagavad-gītā	97
3.2.2 Educação pelo sistema <i>paramparā</i>	110
4 A experiência do “eu” na bhakti-yoga: educação espiritual e saberes culturais no movimento <i>Hare Krishna</i>	123
4.1 Os dispositivos óticos: a educação <i>vaiṣṇava</i> da visão	124
4.1.1 Um recuo no tempo: em torno do próprio olhar	125
4.1.2 O espelho do falso ego: os olhos da autototalidade	127
4.1.3 Uma visão de igualdade e eternidade	132
4.2 Dispositivos jurídicos: autoavaliação, crítica e formação de si	134
4.3 Dispositivos práticos: autorrealização e educação espiritual como serviço devocional	136
4.3.1 Princípios e atividades regulatórias do serviço devocional.....	136
4.3.2 Educação como serviço devocional: autorrealização e subjetivação	142

<u>Barbosa, R. G. R. Educação, espiritualidade e saberes culturais no movimento Hare Krishna.....</u>	
4.4 Saberes de Autototalidade e Saberes de Autorrealização.....	151
5 Considerações Finais	164
Referências	172
Glossário.....	180
Apêndice	182

1 Introdução

1.1 Os arranjos da pesquisa

Esta dissertação expressa uma pesquisa filosófico-educacional do “eu”. Em outras palavras, refere-se a uma investigação sobre o tema do “eu” no território da filosofia da educação. Convém dizer que o designativo filosófico-educacional assume uma dupla orientação: uma formulação geral, que indica o vínculo entre filosofia e educação, e uma particular, a qual remete à especificidade de uma pesquisa filosófica em educação. Por sua vez, a categoria do “eu” é um objeto de problematização pedagógica. Para um melhor entendimento, devemos situar este trabalho em seu agenciamento concreto específico.

Trata-se de um estudo sobre as relações entre Filosofia da educação, espiritualidade e saberes culturais no Movimento Hare Krishna. Nesse contexto, o diagrama geral da investigação corresponde a uma pesquisa filosófica sobre a experiência do “eu” na educação espiritual como campo de produção de saberes culturais.

Esta introdução cumpre o propósito de descrever os arranjos desta pesquisa, no sentido de apresentar o seu domínio histórico e sua região de saber. Por domínio histórico, entendemos a exposição das circunstâncias acadêmicas e existenciais que originaram a pesquisa. Por região de saber, trata-se de delimitar as categorias, as noções e os conceitos que formaram o diagrama da investigação. Por fim, situamos o problema, os objetivos, a metodologia e a perspectiva teórica do estudo.

Para descrevermos os arranjos desta pesquisa, apresentamos algumas experiências pessoais no campo da educação, da produção acadêmica, da vida espiritual, as quais circunscrevem o domínio histórico da pesquisa, no sentido da descrição de nosso percurso intelectual, de nossa trajetória de estudos entre encontros educativos, afetos, ideias e autores que nos impulsionaram a elaborar nosso plano de investigação.

Os primeiros encontros educativos aconteceram no ano de 2002 com o ingresso no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, quando atuamos no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Como pesquisador e educador popular, realizamos atividades no campo da alfabetização com jovens e adultos em espaços não formais, principalmente, em

ambientes hospitalares. No território das práticas de educação popular, duas experiências marcantes nos atravessaram e por elas fomos lançados ao campo da filosofia da educação.

A alfabetização de jovens e adultos pacientes com câncer desafiou-nos pela complexidade e agudeza das seguintes questões: como educar pessoas em condição de morte iminente? O que significa a educação e o ser humano diante da morte? Assim, nessa experiência de alfabetização, a morte revelou-se como fenômeno e problema filosófico-educacional (BARBOSA, 2004).

Em seguida, as atividades de educação popular com pessoas acometidas por transtornos mentais, realizadas num hospital psiquiátrico em Belém, levaram-nos às análises dos limites éticos e políticos da loucura na sociedade, quando realizamos uma pesquisa-ação com a produção de radionovelas e vinhetas educativas sobre violência e doença mental (BARBOSA, 2010). Nessa experiência, a conexão entre loucura e violência era predominante no cotidiano dos educandos/as pacientes, mostrando-nos certa incapacidade de estabelecermos relações de alteridade e respeito permanentes.

A experiência pessoal com a loucura e com a morte no território da educação popular suscitou problemas tão marginais às tradicionais práticas escolares e universitárias, que nos impulsionaram ao espaço imprevisível das exterioridades, da diferença, da alteridade, para além dos estudos acadêmicos. Paralelamente às atividades educativas do NEP, o desejo por práticas filosóficas em educação se desterritorializava em outras experiências.

Foi o que ocorreu por ocasião de um estágio de pesquisa no Departamento de Antropologia do Museu Paraense Emílio Goeldi, onde realizamos investigações na área da educação indígena, o que nos levaram, tempos depois, à elaboração do trabalho de conclusão do curso de pedagogia. Analisamos a política educacional do Serviço de Proteção ao Índio no Pará na década de 40 (BARBOSA, 2006). Nessa pesquisa, entramos em contato com o pensamento do filósofo francês Michel Foucault, pelo qual problematizamos a disciplina como mecanismo de poder na educação.

Em 2010, com o método da arqueologia do saber (FOUCAULT, 2012), investigamos o processo de formação de subjetividades coletivas num grupo de

escritores em Belém, para a elaboração de uma monografia de especialização em movimentos sociais. Desejávamos, com essa perspectiva metodológica, identificar a possibilidade de elaboração de um saber político na prática literária (BARBOSA, 2010a).

Com o aprofundamento dos estudos das obras de Michel Foucault, mergulhamos nos domínios ontológicos de sua produção filosófica, identificados por Veiga-Neto (2003): os domínios do *ser-poder*, do *ser-saber* e *ser-consigo*. Nos dois últimos trabalhos acadêmicos, estudamos o domínio *ser-poder*, com a análise genealógica da política educacional e da disciplina nas práticas escolares; e o domínio *ser-saber*, com a arqueologia do saber na formação de subjetividades coletivas e literárias.

Concomitantemente aos estudos do terceiro domínio ontológico da obra foucaultiana, o *ser-consigo*, fomos atraídos pelo sistema de práticas espirituais da *bhakti-yoga* do Centro Cultural da International Society for Krishna Consciousness (ISKCON) em Belém. A ISKCON, popularmente conhecida como Movimento Hare Krishna, está inserida na tradição *Gauḍīya Vaiṣṇava* indiana¹ e representa uma de suas vertentes. Esta tradição baseia sua visão de mundo nos ensinamentos das escrituras dos Vedas e atualmente faz parte do contexto sociocultural convencionalmente chamado de hinduísmo. Devido aos limites deste trabalho e a complexidade da filosofia *vaiṣṇava*, cabe enfatizar que concentramos nossas análises apenas na vertente da tradição *Gauḍīya Vaiṣṇava* indiana representada pela ISKCON. Ao nos referimos à tradição *vaiṣṇava*, suas concepções, obras, interpretações, atividades, conceitos, baseamo-nos em traduções das escrituras sagradas realizadas pelos mestres e praticantes da tradição, e nos dados fornecidos ou reconhecidos por esta instituição.

A propósito de uma breve apresentação, o Movimento Hare Krishna é uma das correntes da tradição *Gauḍīya Vaiṣṇava* indiana. Embora a instituição ISKCON tenha um pouco mais de 48 anos, o *vaiṣṇavismo Gauḍīya* tem, na modernidade, uma importante referência: o reformador religioso, filósofo e renunciante bengali Śrī

1 *Vaiṣṇava* refere-se àqueles que são devotados à divindade de Viṣṇu, uma das múltiplas manifestações de Deus, segundo a tradição *vaiṣṇava*. *Vaiṣṇavismo* indica a denominação dada pelos indólogos modernos para identificar os adeptos desta prática de devoção.

Caitanya Mahāprabhu, que, há pouco mais de 500 anos na Índia, inaugurou o movimento de *Saṅkīrtana*,² o qual possuía como principal prática: o cantar público e coletivo do mantra sagrado

Hare Kṛṣṇa, Hare Kṛṣṇa
Kṛṣṇa Kṛṣṇa, Hare Hare
Hare Rama Hare Rama
Rama Rama, Hare Hare

No Ocidente, esta tradição ficou conhecida devido às intensas atividades espirituais, literárias e filosóficas de A.C. Bhaktivedanta Swami Prabhupāda que, a fim de cumprir a missão dada por seu mestre espiritual, saiu sozinho da Índia com 70 anos de idade, chegando aos Estados Unidos em 1965. Após um ano, fundou a ISKCON, com o objetivo de ensinar a filosofia e a prática da *bhakti-yoga* no Ocidente.

Prabhupāda traduziu inúmeras escrituras sagradas da literatura védica do sânscrito e bengali para o inglês, tais como o *Bhagavad-gītā*, *Śrīmad-Bhāgavatam*, *Śrī Caitanya-caritāmṛta*, entre outras. Não obstante sua produção literária, Prabhupāda liderou a ISKCON num grande movimento cultural, com ramificações em todos os continentes por meio de templos, escolas, comunidades rurais e institutos. No Brasil, Paravyoma Dasa³ descreve que os primeiros devotos chegaram ao mês de dezembro de 1972 no Rio de Janeiro, estabelecendo gradativamente vários templos, comunidades rurais, congregações e centros culturais urbanos até os dias atuais. Em Belém do Pará, os primeiros devotos chegam em 1981. Atualmente, a ISKCON-Belém funciona como um centro cultural urbano localizado no centro da cidade de Belém, no bairro da Campina.

Desde 2010, nosso envolvimento com a tradição filosófica *vaiṣṇava* possibilitou a imersão naquela que é a sua principal prática espiritual, a *bhakti-yoga*, caracterizada principalmente pelas atividades de meditação, pelo canto de mantras, pela dieta lacto-vegetariana e rituais religiosos. Entre outros saberes e princípios filosóficos do Movimento Hare Kṛṣṇa, chamou-nos atenção o processo de autorrealização espiritual. Essa aproximação prática com a *bhakti-yoga* nos lançou

² Na tradição *vaiṣṇava*, o termo *Saṅkīrtana* significa glorificação congregacional de Deus através do cantar de Seus nomes divinos.

³ Paravyoma Dasa é um dos devotos pioneiros da ISKCON no Brasil e nos concedeu uma entrevista em 1º de junho de 2013, em Teresópolis-RJ, Templo de Vrajabhumi.

ao estudo da problemática da verdade do “eu” no contexto da educação espiritual *vaiṣṇava*. Como desafio pessoal, ela, gradativamente, foi se tornando um problema acadêmico e, neste momento, adentramos na região do saber do estudo.

Percebemos que o problema da verdade do “eu” na tradição *vaiṣṇava* situava-se num processo de autorrealização, cujas coordenadas educacionais encontravam-se na prática da *bhakti-yoga*, a qual é descrita na literatura *vaiṣṇava* como uma ciência espiritual⁴ para a compreensão de um “eu” verdadeiro (PRABHUPĀDA, 2012). Essa percepção inicial de uma educação espiritual para a autorrealização na *bhakti-yoga*, levou-nos ao confronto com a terceira dimensão da formação do sujeito identificada nas obras foucaultianas, o domínio *ser-consigo*.

No livro *A hermenêutica do Sujeito* de Foucault (2010), o terceiro domínio ontológico, ser-consigo, ganha algumas particularidades em relação aos trabalhos anteriores do filósofo francês. Nesta obra, Foucault detém-se na análise da relação entre subjetividade e verdade, investigando o processo de subjetivação do preceito do cuidado de si na espiritualidade antiga, entre o pensamento grego do século IV a.C e a cultura greco-romana dos séculos I e II d.C. Um aspecto importante desse trabalho é a problemática pedagógica de uma educação espiritual em que o sujeito estabelece relações consigo mesmo a partir das verdades que lhe são apresentadas, sobretudo no contexto de uma experiência de espiritualidade.

Nesse confronto inicial, observamos que, de alguma forma, a categoria do “eu” possuía grande relevância e dispunha-se como objeto central para o pensamento em ambas as tradições filosóficas em debate, a *vaiṣṇava* e a greco-romana antiga. Sobretudo, em nossas pesquisas preliminares, percebemos que o

⁴ Embora a expressão ciência espiritual possa causar alguma estranheza, em se tratando da hegemonia da concepção eurocêntrica de conhecimento científico, criticada por intelectuais como Dussel (2005), Sousa (2010), Maldonado-Torres (2010); autores como Dhanvantari Swami, Rama Carita Dasa (2010) e Dauster (2012) discutem as peculiaridades da epistemologia *vaiṣṇava* e de um conhecimento científico-espiritual de bases epistemológicas próprias na prática da *bhakti-yoga*. Nesta pesquisa, não é nosso propósito questionar epistemologicamente a validade desta ciência espiritual, porém, interessa-nos o espaço do saber no qual ela funciona e se inscreve, pois, para Foucault (2012, p. 223): “uma ciência se inscreve e funciona no elemento do saber”, ou seja, se constitui pelos objetos de que pode falar, dos conceitos, estratégias teóricas e tipos de enunciações, que são as unidades do discurso pelas quais uma prática discursiva forma um saber, que irá ou não tornar-se ciência. Nesse sentido, percorremos o eixo de análise prática discursiva-saber-ciência.

“eu” se inseria no âmbito de uma problematização pedagógica. E foi neste momento que alguns desafios éticos e teóricos nos ocorreram.

Primeiramente, descartamos a ideia de fundamentar teoricamente nossa pesquisa apoiados exclusivamente na teoria do “eu” como sujeito em Foucault (2010). É quase evidente que a noção de “eu” como sujeito na obra foucaultiana está ancorada na tradição filosófica europeia, e as principais análises empreendidas pelo filósofo francês têm como contexto sócio-histórico as sociedades modernas ocidentais e também a cultura greco-romana antiga.

Ao adotar somente esta perspectiva teórica, corremos o risco de negação da alteridade da tradição *vaiṣṇava* indiana, reduzindo sua exterioridade cultural ao horizonte de compreensão ocidental, encaixando sua própria concepção de “eu” aos conceitos foucaultianos de sujeito, subjetividade e subjetivação.

É essa perspectiva reducionista que atrela algumas pesquisas à lógica de um projeto epistemológico dominante, cuja centralidade do pensar está pautada numa cultura de pensamento etnocêntrica e eurocentrada, a qual vem causando enormes problemas éticos para a pesquisa filosófica. Pois, segundo Fernet-Betancourt (1994), sob uma cultura filosófica eurocêntrica, as instituições universitárias vêm adotando hábitos de pesquisa etnocêntricos ou dogmáticos, determinados por uma perspectiva monocultural colonialista, que bloqueia a percepção do outro em sua alteridade, nas formas elementares de sua dignidade humana.

Esse problema do eurocentrismo, da colonialidade, da dominação e negação de culturas filosóficas, saberes e práticas distintas da europeia, evidenciou-se durante o curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará e agudizou-se quando realizamos o mestrado sanduíche na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), cursado no segundo semestre de 2013, na cidade de Porto Alegre-RS. Foi nesse período que aprofundamos o estudo das obras de diversos filósofos latino-americanos como o argentino Enrique Dussel (1977), o cubano Raúl Fernet-Betancourt (2004), o chileno Ricardo Salas Astrain (2010), o brasileiro Antonio Sidekum (2004) entre outros, que nos impulsionaram a buscar uma interpretação apoiada numa ética intercultural como base de um conceito de filosofia da educação e como perspectiva teórica de uma pesquisa filosófica em educação.

Estabelecendo-se em torno de uma ética intercultural, e em contato com a tradição filosófica *vaiṣṇava*, adotamos uma postura metódica de renúncia a operar com um único marco teórico-conceitual que sirva de paradigma de interpretação. Essa atitude de renúncia emergiu do desafio de pensar a filosofia da educação desde a diversidade cultural do Brasil, cultivar um pensamento diante das problemáticas educacionais como uma abertura descentrada frente a outras tradições filosóficas, culturas, saberes, práticas sociais inseridas e interagindo no contexto brasileiro. Quer dizer, instaurar um momento ético e intercultural na pesquisa em filosofia da educação.

Compreendemos a ética intercultural como proposta filosófica tal como pensa Astrain (2010, p. 39):

Essa ética intercultural é uma modalidade de reflexão característica da própria cultura humana e que conduz à abertura a outras formas de vida em contacto com elas mesmas. Porém, é o lugar onde sempre é importante evitar as caricaturas, as deformações e as falsas interpretações mútuas, com o fim de constituir um projeto ético que inaugure novas relações culturais, em que auto- e heteroreconhecimento estão presentes.

Com base nessa proposta filosófica, lançamo-nos ao desafio de um exercício filosófico em pesquisa, baseado num modo de fazer, dizer e pensar as relações entre ética e interculturalidade na educação, no espaço de abertura a um diálogo entre tradições filosóficas. Isso implicou na decisão ética pela busca de um marco dialógico, no qual a interpretação do próprio e do outro resultasse de uma interpelação comum, mútua, em que cada voz fosse reconhecida e se tornasse intérprete da problemática, e desse modo emergindo através de uma razão interdiscursiva e por um diálogo intercultural.

Assim, Fornét-Betancourt (1994, p. 16) afirma que o diálogo intercultural deve ser orientado na vontade de fazer justiça, o que significa:

Acabar com o hábito de buscar o acesso comunicativo ao outro convertendo-o em 'objeto de interesse' ou 'objeto de pesquisa', porque o outro não é já mera matéria para pensar por um pensamento disposto precisamente para assimilá-lo como o 'pensado' ou 'conhecido', senão, sujeito de um pensamento próprio em processo.

Desta forma, partimos para a elaboração da *noção de experiência do "eu" na educação*. Nesta pesquisa, a experiência do "eu" na educação funciona em dois domínios inseparáveis. Primeiro, refere-se ao processo de inserção da categoria do "eu" como objeto de problematização pedagógica em determinados contextos

filosófico-educacionais. Segundo, trata-se de uma ferramenta teórica de agenciamento entre conceitos para investigar discursos e práticas de auto-identidade e auto-formação na educação. Esses domínios são pontos de acesso ao problema da pesquisa.

Nesta noção, a experiência refere-se ao modo de como a categoria do “eu” se inseriu e se tornou, em determinado contexto educacional, um objeto de problematização pedagógica. Contudo, torna-se complexo afirmar de que “eu” estamos falando, ou o que queremos dizer quando falamos “eu”.

Ao ressaltarmos o termo “problematização pedagógica”, somos tributários do método de problematização em Foucault (2012) e logo nos salta algumas questões. Para Marshall (2008), no método foucaultiano da problematização, o “eu” foi analisado em sua inserção como problema para o pensamento em determinados contextos. Isso significa que o filósofo francês não partiu de uma teoria ou pressuposição do “eu”, mas o apresentou como objeto de pensamento e o questionou em relação a seu significado, condições e metas. Talvez seja nessa direção que encontramos uma saída para não reduzir a exterioridade cultural do outro, negar a sua alteridade; pensar que seria possível abarcar ou encaixar o outro em algumas categorias alheias ao seu contexto cultural.

Ou seja, nosso ponto de partida delimita as análises desta categoria segundo os significados, condições, metas, lógicas argumentativas próprias do contexto *vaiṣṇava* estudado. Porém, tendo em vista o problema da dificuldade de comunicação e de tradução de experiências culturais distintas e das diferenças nos registros discursivos, devemos estabelecer mediações conceituais e de articulação entre os contextos, pontes culturais entre filosofias. Logo, essa mediação partiu da compreensão do “eu” como processo de auto-formação e auto-identidade, a qual detalharemos teórica e metodologicamente no último tópico desta introdução.

De forma geral, a noção de experiência do “eu” na educação é o núcleo problemático desta pesquisa filosófico-educacional, um ponto de convergência ética e intercultural, um recurso interdiscursivo que dialoga com os processos de autorrealização na *bhakti-yoga* e com o estudo da subjetividade como experiência de si, tal como está presente nas obras foucaultianas. Trata-se de uma noção de agenciamento entre conceitos, práticas, discursos ou encontro dialógico entre duas

tradições de pensamento. que mantêm relações com a educação espiritual: a greco-romana ocidental e a *vaiṣṇava* indiana oriental.

Além da “experiência do eu na educação”, outra noção importante para a pesquisa é a de “educação espiritual como campo de produção de saberes culturais”. Tal noção foi resultado das discussões na linha de pesquisa Saberes culturais e educação na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA).

Nesta experiência acadêmica, adentramos no espaço que constitui parte significativa da agenda de pesquisas desse programa. Envolvermos-nos, como salienta Albuquerque (2011, p. 219), com “a possibilidade de se compreender as práticas educativas e os saberes de diferentes grupos em ambientes não escolares da Amazônia”.

Foi durante o curso das disciplinas do mestrado, que realizamos dois *estados da arte* dos territórios de pesquisas envolvidos e atravessados em nossa dissertação. De caráter bibliográfico e com o objetivo de mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, identificamos quais aspectos e dimensões são destacados, privilegiados ou negligenciados.

O primeiro deles incidiu no levantamento quantitativo dos grupos de pesquisa que investigam as relações entre educação e espiritualidade no Brasil e suas respectivas estratégias teóricas, a partir dos dados encontrados no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). No segundo, mapeamos as principais frentes de problematização das pesquisas voltadas à compreensão da relação entre saberes culturais e educação na Amazônia, através da análise dos resumos de dissertações da linha de pesquisa Saberes culturais Educação e na Amazônia do PPGED-UEPA.

Foi por meio de uma reflexão teórica sobre os resultados obtidos nesses mapeamentos de produções acadêmicas, que chegamos à expressão final desta pesquisa, ao seu diagrama geral de investigação. Esses estados da arte foram importantíssimos para delimitar a região de saber e a perspectiva teórica de nossas análises. Através deles, podemos visualizar a importância, as contribuições e as particularidades de nosso trabalho em relação a dois campos de pesquisa distintos: o da educação e espiritualidade no Brasil e o dos saberes culturais e educação na

Amazônia. Nesta introdução, apresentamos ainda alguns resultados desses mapeamentos que realizamos para fundamentar a nossa compreensão de educação espiritual como campo de produção de saberes culturais.

De forma geral, esses foram os primeiros arranjos da pesquisa, os encontros e trabalhos que tornaram possível o exercício de uma pesquisa filosófica sob a perspectiva de um encontro ético e intercultural entre tradições de pensamento e seus desdobramentos na relação entre educação espiritual e saberes culturais. Entretanto, convém apresentar, neste momento, o objeto, o problema e os objetivos de nossa pesquisa.

1.2 Bhakti-Yoga e Dispositivos Pedagógicos

Na *Bhagavad-gītā* (a canção do Supremo),⁵ uma das mais importantes escrituras da tradição *vaisnava*, Kṛṣṇa é mencionado como a Suprema Personalidade de Deus e ensina a Arjuna, seu discípulo, a imperecível ciência do Yoga.⁶ Yoga significa unir, conectar. No contexto desta obra, yoga significa conectar-se ao transcendente, mas também se refere a uma prática de disciplina e auto-aperfeiçoamento do corpo, da mente, das ações, dos pensamentos.

Entre outras formas de yoga, Kṛṣṇa revela a seu discípulo Arjuna a *bhakti-yoga*, ou yoga da devoção, principal prática religiosa entre os *vaisnavas*. Kṛṣṇa solicita a Arjuna que se ocupe em *bhakti-yoga* ou serviço devocional pelo qual obterá diretamente a compreensão de Deus e conseqüentemente a autorrealização espiritual.

A *Bhakti-yoga* é traduzida por Prabhupāda (2006) como “serviço devocional”. Trata-se de um processo prático de autorrealização espiritual e de compreensão de Deus, através de atividades em devoção à divindade de Kṛṣṇa. No método da *bhakti-yoga*, a autorrealização não implica apenas uma reflexão sobre si, mas uma transformação na interioridade da pessoa, a partir de práticas purificadoras,

⁵ Para esta pesquisa, consideramos a tradução da *Bhagavad-gītā* realizada por Prabhupāda (2006), cuja obra fundamenta as interpretações e práticas *vaiṣṇavas* na vertente estudada.

⁶ Kṛṣṇa diz a Arjuna “Ensinei esta imperecível ciência da yoga ao deus do Sol, Vivasvān, e Vivasvān ensinou-a a Manu, o pai da humanidade, e Manu, por sua vez, ensinou-a a Ikṣvāku”. (*BHAGAVAD-GĪTĀ*, 4.1)

religiosas e de processos de subjetivação que medeiam e constroem a experiência da espiritualidade na tradição *Vaiṣṇava*.

Há uma dimensão educativa do processo de autorrealização da *bhakti-yoga*, um arranjo específico entre educação e espiritualidade que nos chamou atenção e que se evidencia no *Bhagavad-gītā* (10.32), quando Krsna fala a Arjuna a respeito de suas próprias opulências espirituais e materiais, afirmando: *adhyātma-vidyā vidyānām*, ou seja, “de todas as ciências, sou a ciência espiritual do eu”.

A palavra *vidyānām* também significa “de toda a educação” e a expressão *adhyātma-vidyā* é traduzida como “conhecimento espiritual ou conhecimento relativo ao eu”. Ou seja, segundo a tradição *vaiṣṇava*, de toda a educação, Krsna representa o conhecimento espiritual do “eu”. Logo, ao estudar a *Bhakti-yoga*, torna-se inevitável a investigação da experiência do “eu” no contexto de uma educação espiritual, cuja meta é a autorrealização da pessoa em conexão com Krsna.

De maneira geral, essa ênfase da *bhakti-yoga* num processo educacional de autorrealização nos mobilizou a problematizar os discursos e práticas de constituição do “eu” na educação, raramente observadas nos meios escolares e acadêmicos. Nesse sentido, Besley (2007, p. 78) faz um apelo:

As escolas precisam ter alguma consciência do papel que desempenham na constituição do ‘eu’ de seus alunos, [...] as escolas precisam estar cientes das tecnologias de poder (dominação) e do ‘eu’ que passam a seus alunos e do efeito que elas têm na constituição do ‘eu’.

Na medida em que o pensamento educacional predominante enfatiza a mediação de determinados conteúdos e o desenvolvimento de interesses sociais, políticos e econômicos por meio da educação, a experiência que o sujeito faz de si mesmo, a prática subjetiva de constituição de si no contexto educacional é secundarizada ou até mesmo excluída. Nessa direção, Larrosa (2011, p. 37), afirma que a perspectiva educacional desenvolvimentista oculta a pedagogia

como operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as práticas educacionais são meras ‘mediadoras’, onde se dispõem os ‘recursos’ para o ‘desenvolvimento’ do indivíduo. Estamos lidando com inércias, nas quais o papel produtivo da pedagogia na fabricação ativa dos indivíduos – neste caso, dos indivíduos enquanto dotados de uma certa experiência de si – fica sistematicamente elidido.

Neste momento, a dimensão mais geral da educação para esta pesquisa tem a ver com uma antropologia da educação tal como pensa Larrosa (2011, p. 37), ou

seja, “com as teorias e práticas pedagógicas enquanto produtoras de pessoas”. Nessa perspectiva, ganha importância os dispositivos pedagógicos e sua íntima e indissociável relação com a experiência de si.

Para Larrosa (2011, p. 56), um dispositivo pedagógico será, então, qualquer “lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo.” Isso significa que uma prática pedagógica, uma assembleia paroquial, um movimento político, um grupo de terapia podem ser objetos de estudo quando estiverem orientados a estabelecer ou transformar certa maneira em que as pessoas se descrevem, narram-se, julgam-se e se controlam a si mesmas. Para ele, “trata-se de mostrar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo” (LARROSA, 2011, p. 36).

Os dispositivos pedagógicos possibilitam a descrição de uma experiência de si no plano da educação. Em nosso caso, permitem saber como eles constroem e medeiam a experiência educativa da espiritualidade entre os devotos do Movimento *Hare Krsna* na cidade de Belém. Nossa pretensão é de fecundar um diálogo entre a descrição de tais dispositivos pedagógicos e a interpretação da experiência do “eu” na *bhakti-yoga*, a partir de suas próprias coordenadas educacionais. Nesse sentido, o objeto de estudo desta pesquisa consiste numa investigação filosófico-educacional da *bhakti-yoga* no Movimento *Hare Krishna* na cidade de Belém.

Cabe destacar que, nesta pesquisa, a *bhakti-yoga* será considerada um tema educacional, na medida em que não pretendemos desenvolver um estudo especializado em religião. Portanto, não temos a intenção de analisar os elementos ritualísticos, a cosmovisão e a estrutura desta prática espiritual em si mesmas, mas apenas nos aspectos que nos possibilitem uma compreensão de suas práticas educativas. Assim, investigamos o seguinte problema: como se realiza a experiência do “eu” na educação espiritual *vaiṣṇava*?

Outra questão importante para esta pesquisa é a relação entre o sujeito e a temática da verdade. Desta forma, torna-se imprescindível refletir sobre a noção foucaultiana dos regimes e dos jogos de verdade. Michel Foucault (2001) afirma que, em toda sociedade, há regimes de verdade que atravessam instituições e práticas sociais por meio de uma política de verdade que produz saberes, discursos, mecanismos e técnicas.

Essa política refere-se às estratégias de inserção de um objeto de pensamento nos jogos de verdadeiro e falso em regimes de verdade, como as ciências e as religiões, por exemplo. Estes regimes de verdade, por sua vez, são atravessados por processos de subjetivação, que são processos éticos, decisões e transformações do sujeito em relação a este referido regime. A subjetivação dos discursos verdadeiros pelo sujeito consiste em adquirir, aprender e decidir pelos saberes e práticas de si que, modificando seu modo de ser, sua experiência de si, auxiliá-lo-á no agir em face das circunstâncias da existência.

Segundo Larrosa (2011, p. 56), a experiência de si seria “a correlação, em um corte espaçotemporal concreto, entre domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação”. É uma correlação desse tipo que se pode encontrar, de forma particular, na região dos processos educativos, precisamente na estrutura e no funcionamento de um dispositivo pedagógico.

Outra característica importante, conforme Larrosa (2011, p. 43), é que a experiência de si se constitui no interior de aparatos de produção da verdade. Nesse sentido, são através dos dispositivos pedagógicos que a pessoa aprende os “discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade”. Nesse sentido, nossas análises delimitam-se ao processo de inserção do praticante da *bhakti-yoga* nos regimes de verdades segundo a tradição *Vaiṣṇava*, especificamente, na sua relação com a dimensão educativa da experiência de autorrealização espiritual, nas suas coordenadas de educabilidade.

Levando-se em consideração as relações entre sujeito e verdade nos dispositivos pedagógicos, o objetivo geral da pesquisa é analisar como se realiza a experiência do “eu” na educação espiritual *vaiṣṇava* na cidade de Belém do Pará. E os objetivos específicos são:

- a) Identificar quais os discursos de verdade do “eu” na prática da *Bhakti-yoga*;
- b) Descrever as práticas e formas de subjetivação das verdades espirituais em relação às coordenadas de educabilidade na *bhakti-yoga*;
- c) Investigar os saberes culturais que emergem na experiência do “eu” como problema educacional.

A investigação educacional da *bhakti-yoga*, em seu regime de produção social e individual da experiência do “eu”, estabelece-se nas relações entre sujeito e as verdades espirituais. Não empreenderemos uma busca para saber se são verdadeiros os ensinamentos da *bhakti-yoga*, mas analisaremos como tais verdades funcionam no sujeito da educação, na experiência de si, no processo de constituição do “eu” em regimes de verdade que conferem relevância à realização da espiritualidade.

Esses diálogos que estamos propondo com o estudo da experiência do “eu” na educação, a partir das práticas da *bhakti-yoga*, apontam também para algumas contribuições em torno da produção teórica e filosófica sobre a relação entre educação espiritual e saberes culturais na Amazônia. No entanto, para avaliarmos o alcance dessas contribuições, apresentamos os resultados de dois estados da arte que realizamos sobre as estratégias teóricas das relações entre: a) educação e espiritualidade no Brasil e, b) saberes culturais e educação na Amazônia.

1.3 Educação e espiritualidade no Brasil: um campo de estratégias teóricas

Primeiramente, tomamos a expressão educação espiritual como um domínio de problematizações das relações entre educação e espiritualidade. Para tanto, analisamos as estratégias teóricas dos Grupos de Pesquisas que investigam a relação entre educação e espiritualidade no Brasil, a partir das informações disponibilizadas no Diretório de Grupos do CNPQ.

Para descrever as estratégias teóricas de estudo das relações entre espiritualidade e educação no Brasil, utilizamos um dos procedimentos de análise do discurso encontrados na *Arqueologia do saber* de Foucault (2012). O método arqueológico dispõe de ferramentas analíticas que problematizam como na prática discursiva de um campo científico se definem as suas próprias regularidades e unidades de saber, tais como: os objetos de estudo, os conceitos empregados, as estratégias teóricas, as formas de enunciação. Contudo, dados os limites dessa análise, optamos somente pela descrição arqueológica do conjunto das estratégias teóricas dos grupos de pesquisas que investigam a temática no Brasil. Tal procedimento metodológico oportunizou a individualização deste campo científico e

apresentou suas especificidades por meio de um diagrama das escolhas temáticas, opções, perspectivas teóricas, estratégias e direções de pesquisas.

A partir de consultas ao sítio do Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPQ, por meio da tarefa de busca⁷ por qualquer palavra, utilizamos a palavra-chave espiritualidade e encontramos 63 grupos de pesquisa, localizados nas áreas de conhecimento, como: administração, sociologia, saúde, antropologia, psicologia, educação física, dentre outras. Para esta análise foram selecionados 18 grupos de pesquisa, com a inclusão dos grupos que investigam a temática ou temas afins à categoria espiritualidade, fazem referência explícita a ela, ou possuem a linha de investigação “educação e espiritualidade”. Não foram incluídos os grupos que pesquisam a espiritualidade sem estabelecer explicitamente uma relação com o campo da educação.

A configuração geral dos grupos de pesquisa, conforme a sua distribuição por região, Estado, universidade e predominância da área de conhecimento, está sintetizada no quadro abaixo.

Região	Estados	Universidade	Total por Universidade	Total de Grupos
Nordeste	Ceará Ceará	UFC	2	8
		URCA	1	
	Pernambuco	UFPE	1	
		UPE	1	
	Piauí	UFPI	1	
	Paraíba	UFPB	1	
	Sergipe	UFS	1	
Sul	Rio Grande Sul	PUC-RS	2	5
		EST	1	
		FURG	1	
		UFRGS	1	
		UNESP	1	
Sudeste	São Paulo	PUC/SP	1	4
		UMESP	1	
		UFF	1	
	Rio de	UFF	1	
Centro - Oeste	Minas Gerais	UFU	1	1
Total de Grupos				18

Configuração geral dos Grupos de Pesquisa em Educação e Espiritualidade no Brasil

⁷ Consultas realizadas durante o mês de dezembro de 2012.

Observa-se que os grupos de pesquisas voltados para o estudo da relação entre educação e espiritualidade surgem a partir de 1998 e crescem, gradativamente, até os dias de hoje. Os 18 grupos selecionados estão distribuídos em 4 regiões do Brasil: Nordeste; Sul; Sudeste e Centro-oeste. Atuam em 16 instituições de Ensino Superior, 10 atuam em universidades federais, 3 em estaduais e 3 em instituições privadas. Constata-se a predominância de grupos de pesquisa nas instituições públicas de ensino superior. A região nordeste concentra o maior número de grupos (8), seguida da região Sul (5). Não há grupos de pesquisa na região Norte. Nesse sentido, há um campo aberto para estudos e pesquisas das relações entre educação e espiritualidade na região norte, sobretudo, na Amazônia.

Quanto à distribuição por área de conhecimento, os grupos estão cadastrados, predominantemente, nas áreas das ciências humanas e das ciências da saúde.

Área de Conhecimento		Total por área	Total de grupos
Ciências Humanas	Educação	12	17
	Teologia	2	
	Geografia	1	
	Psicologia	1	
	Sociologia	1	
Ciências da saúde	Saúde coletiva	1	1

Distribuição dos Grupos por área de conhecimento

A partir das informações do Diretório do CNPQ, a configuração geral dos grupos de pesquisa sobre a relação entre educação e espiritualidade no Brasil revela um campo científico promissor e fecundo, com vários núcleos de investigação e profissionais em atuação, com múltiplos olhares envolvidos nas pesquisas, várias áreas de conhecimento interagindo no debate.

Por meio da análise dos objetivos e das linhas de pesquisa e da descrição desses grupos registrados na base de dados do Diretório do CNPQ e segundo a lei geral da dispersão, heterogeneidade, incompatibilidade e pluralidade de enunciados, apresentamos as principais estratégias utilizadas nas pesquisas sobre a relação

entre educação e espiritualidade no Brasil, suas categorias, abordagens, orientações de pesquisas, perspectivas teórico-educacionais.⁸

Em resumo, os estudos da relação entre educação e espiritualidade no Brasil compõem-se das seguintes estratégias:

- a) educação e tradições espirituais/religiosas;
- b) educação e integralidade humana;
- c) educação e cultura de paz;
- d) educação e sacralidade;
- e) educação e espiritualidade popular.

a) Educação e tradições espirituais/religiosas

Nesta estratégia teórica, as frentes de pesquisa definem-se conforme a posição que estabelecem com os conhecimentos das tradições espirituais/religiosas. O campo de possibilidades de investigações forma-se a partir do interior de uma tradição ou doutrina espiritual/religiosa. As pesquisas orientam-se na busca por uma relação de diálogo com possíveis contribuições educacionais dessas tradições e também por uma problematização dos padrões pedagógicos gerado por elas. Destaca-se a tradição budista, a budista tibetana, a doutrina espírita e a tradição cristã católica, com ênfase no estudo das correntes de pensamento da Teologia da Libertação e da Pedagogia de Paulo Freire.

b) Educação e integralidade humana

Essa estratégia de pesquisa investiga temas voltados para a formação humana em sua integralidade, contempla suas múltiplas dimensões: racional, emocional, biológica, social e espiritual. Entre as principais perspectivas teórico-

⁸ Neste tópico apresentaremos de forma completa todos os resultados deste estado da arte, porém para maiores informações sobre o uso detalhado dos procedimentos arqueológicos de descrição das estratégias teóricas, bem como sobre o processo de definição das mesmas, ver o artigo *Educação e espiritualidade no Brasil: uma analítica das estratégias teóricas* disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7505_5440.pdf>. Nesse artigo, encontramos a análise do discurso e os textos que oportunizaram a categorização das estratégias, contudo, dado os limites dessa introdução, apresentamos apenas as linhas centrais de cada estratégia.

educacionais destacam-se a Educação Integral da Pessoa, Educação para a Inteiraza, Formação Integral de Educadores, Educação para o cidadão enquanto Ser Integral. Evidenciam-se nesta estratégia as categorias analíticas: pessoa, inteireza do ser e inteligência espiritual.

c) Educação e cultura de paz

A relação entre educação e espiritualidade é compreendida pela ênfase na investigação dos aspectos individuais e sociais da pessoa, com o objetivo de construção de uma educação para a paz ou de uma cultura de paz. No aspecto social, os valores humanos, a ética, os processos sociais da solidariedade e da cidadania destacam-se como temáticas das pesquisas. No aspecto individual, a reflexão voltada para a busca do sentido da vida e para a prevenção da saúde psicofísica e do vazio existencial indicam algumas opções de análise.

d) Educação e sacralidade

Problematiza as práticas educativas e as relações do ser humano com o mundo sutil e simbólico do sagrado. Investe também na pesquisa da complexidade do processo de autoconhecimento, interdisciplinaridade e espiritualidade na educação. Embora, nesta descrição, os temas do autoconhecimento, interdisciplinaridade e espiritualidade, aparentemente, não tenham relação com a sacralidade, ainda sim podem ser vistos sob a ótica de um renascimento do sagrado na educação.⁹ Integra-se, ainda, a esta estratégia teórica de pesquisa a abordagem que visa ao reencantamento das atividades educativas.

e) Educação e espiritualidade popular

As estratégias teóricas são voltadas para o estabelecimento de relações entre educação, saúde, direitos humanos e práticas religiosas/espirituais em contextos,

⁹ *O renascimento do sagrado na educação* é título do livro de Ruy Cezar do Espírito Santo, um dos líderes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade e Espiritualidade na Educação (PUC-SP), que elaborou e difundiu amplamente essa abordagem do sagrado na educação, por isso seu grupo está delimitado nesta estratégia.

como: movimentos sociais, comunidades, grupos de jovens, adultos, crianças e adolescentes. Destaca-se a Educação Popular como principal perspectiva teórica.

A partir do mapeamento destas estratégias de pesquisa, os resultados indicam a condição lacunar e dispersa da distribuição dos grupos de pesquisa no Brasil, sobretudo quanto à inexistência de grupos de pesquisa na região norte e quanto à ausência de linhas de pesquisas que abordem as tradições indígenas, africanas, caboclas, entre outras culturas. No Diretório do CNPQ, não há nenhum grupo de pesquisa que investigue a relação entre educação e espiritualidade nestas tradições. Até o presente momento, as tradições religiosas privilegiadas são a filosofia budista, a doutrina espírita, o cristianismo. Tal situação indica que toda formação discursiva “é essencialmente lacunar, em virtude do sistema de formação de suas escolhas estratégicas” (FOUCAULT, 2012, p. 79). Logo, ao incluir na economia da constelação discursiva¹⁰ das pesquisas sobre a temática educação e espiritualidade as tradições afrodescendentes, indígenas, caboclas, hinduístas, mulçumanas, entre outras não citadas até então, haverá uma mudança, uma abertura para outras escolhas teóricas, outros temas, outras questões.

Considerando-se a configuração geral dos grupos no Brasil e as principais estratégias teóricas identificadas, nossa pesquisa apresenta possíveis contribuições. Quanto à disposição geográfica das discussões sobre a temática, ela ganha relevância por localizar-se no campo da discussão das relações entre educação e espiritualidade na região norte, onde não há nenhum grupo de pesquisa. Isso evidencia a importância de nosso trabalho como uma contribuição na abertura do campo de discussões dessa temática na região.

No quadro das estratégias teóricas identificadas, nossa investigação situa-se na estratégia definida como espiritualidade e tradições espirituais/religiosas. Entretanto, a relevância deste trabalho reside no estudo sobre a educação e a espiritualidade a partir de tradições espirituais de matrizes orientais na Amazônia, principalmente as de origem indiana, como a tradição *Vaiṣṇava*, a qual se insere a ISKCON em Belém. Por um lado, no quadro geral das tradições privilegiadas nos estudos, nossa pesquisa se insere na discussão de uma tradição não investigada

¹⁰ Para Foucault (2012, p. 79) descrever as estratégias teóricas consiste em analisar também “o papel desempenhado pelo discurso estudado em relação aos que lhe são contemporâneos ou vizinhos”.

até então sob essa ótica. Por outro, este trabalho contribui também com dados para a compreensão educacional do processo de inserção cultural de tradições espirituais de origem oriental indiana na região norte.

Definidas nossas coordenadas e contribuições nesse campo de pesquisa sobre educação e espiritualidade no Brasil, adentramos na área de conhecimento sobre a relação entre Saberes Culturais e educação na Amazônia, avançando nas conexões entre estes dois campos de investigação.

1.4 Saberes culturais e educação na Amazônia: uma proposta analítica

No ano de 2013, fizemos um mapeamento das produções acadêmicas sobre a relação entre saberes culturais e educação na Amazônia, por meio da análise dos resumos das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em educação - Mestrado da Universidade do Estado do Pará. A partir da descrição do estado da arte das produções em questão, situamos nossa investigação no quadro de possibilidades analíticas no âmbito da linha de pesquisa Saberes culturais e educação na Amazônia e montamos uma proposta de agenda de pesquisa sobre essa temática na região.

Quanto às estratégias de pesquisa da relação entre educação e saberes culturais, analisamos 35 resumos de dissertações com produção teórica situada na linha de pesquisa saberes culturais e educação na Amazônia do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Estado do Pará. A escolha da UEPA deu-se pelo fato de ser a instituição a abrigar a referida linha em seu programa de pós-graduação em educação.

Com os mesmos procedimentos metodológicos da arqueologia foucaultiana, identificamos as seguintes estratégias teóricas de estudo: a) Saberes culturais e escolarização, b) Saberes culturais e socialização.

a) Saberes culturais e escolarização

Na estratégica teórica saberes culturais e escolarização, encontramos 13 trabalhos cuja unidade temática predominante congrega a investigação das práticas educativas escolares na produção, reprodução e transmissão social de saberes

culturais. As pesquisas sobre a relação entre saberes culturais e educação concentram-se no espaço da escola e no processo de escolarização de sujeitos e comunidades, e sua relação ou não com saberes locais. Privilegiam-se os estudos das temáticas da diversidade cultural, da identidade, da cultura escolar, cultura lúdica, educação multicultural, alfabetização de jovens e adultos, práxis, saber-fazer e saberes docentes.

b) Saberes culturais e socialização

Com maior predominância nas pesquisas, totalizando 22 trabalhos, a estratégia teórica saberes culturais e socialização concentra-se na análise das práticas educativas não-escolares de produção, circulação e transmissão de saberes culturais em espaços sociais, como: assentamentos rurais, comunidades tradicionais, escolas de samba, espaços religiosos (terreiros), hospitais, estaleiros navais, espaços institucionalizados de convivência social, entre outros. A utilização predominante da metodologia da cartografia caracteriza esta estratégia teórica e permite mapear e investigar a produção e os processos de socialização de saberes culturais. Adotam-se, como categorias centrais de análise, o cotidiano, o imaginário, a cultura amazônica e os saberes culturais.

O quadro de resumos por estratégia teórica configura-se da seguinte maneira.

Estratégia Teórica	Quantidade de resumos
Saberes Culturais e Escolarização	13
Saberes Culturais e Socialização	22
Total	35

Quantidade de resumos por estratégia teórica

Ao analisar estas duas estratégias teóricas, observamos que suas frentes de pesquisa são intercambiáveis, com muitos pontos de passagem e de escolha regidos por uma lei de formação e dispersão de todas as opções (FOUCAULT, 2008). Esta lei pode ser vista, por exemplo, na dispersão dos temas, como o estudo do cotidiano, da formação de identidades culturais, o uso da cartografia como metodologia de pesquisa, a relação entre educação e teorias da representação social que travessam ambas as estratégias.

Nestas duas estratégias, constatamos também que a subjetividade é problematizada segundo a teoria das representações sociais, num total de 5 trabalhos. A subjetividade é investigada segundo a interação sócio-educacional do sujeito. Esta ênfase é predominante nos estudos das representações sociais sobre temas como educação, velhice, saúde, cuidado, que totalizam 4 trabalhos. A construção da subjetividade a partir das representações que o sujeito tem de si mesmo, para construção de sua identidade, apresenta apenas 1 trabalho. A nosso ver, essas pesquisas não têm como objeto central a subjetividade, essa temática corta transversalmente os estudos, porém interessa muito mais a análise das representações sociais dos sujeitos sobre temas em contextos educacionais. Desta forma, prevalece que essas pesquisas situam-se na estratégia saberes culturais e socialização.

Essa predominância da socialização significa que adquire relevo a dimensão social dos saberes culturais nas pesquisas. Os resumos das dissertações indicam que o conceito de saberes culturais aproxima-se da compreensão de Oliveira (2012, p. 7), na qual tais saberes são “produzidos nas práticas sociais e culturais e refletem formas de viver, pensar e compreender o mundo, valores, imaginários e representações”.

Segundo Albuquerque (2011, p. 219), saberes culturais:

Expressam o conteúdo das práticas educativas que acontecem nas ruas, feiras, casas de farinhas, quintais, terreiros, igrejas, escolas de samba, hospitais, casas de idosos, estaleiros, museus, narrativas míticas entre incontáveis espaços onde vicejam experiências de aprendizagem.

Nas definições das autoras, ganham destaque as práticas sociais e os espaços de aprendizagem nos quais os saberes culturais se constituem. O conceito de saberes culturais define-se por uma estratégia que visa investigar a dimensão social de sua produção e aprendizado em amplos espaços sociais e a partir da socialização de práticas culturais e cotidianas.

Nesta dissertação, no entanto, propomos outra estratégia de pesquisa, a que poderia ser chamada de saberes culturais e subjetivação. Para esse objetivo, nosso ponto de partida é a compreensão de que a subjetividade

é o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial

autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva (GUATTARI, 2012, p. 19).

A partir daí, circunscrevemos nossas análises no domínio das condições de formação de saberes culturais no processo de emergência do “eu” ou de subjetividades nas práticas de autorreferenciação, ou seja, auto-identidade e auto-formação. Interroga-se sobre a formação de saberes culturais em práticas de problematização e de constituição da subjetividade numa experiência do “eu”, ou seja, nos processos culturais pelos quais o sujeito se constitui como pessoa em relação a si mesmo, no domínio ontológico do ser-consigo. Por se tratar de outra estratégia analítica, enfatiza-se a possibilidade de estudar a dimensão subjetiva dos saberes culturais.

Com a análise dos resumos das dissertações, propomos uma espécie de agenda de estudos para a linha saberes culturais e educação na Amazônia, com três frentes de problematização, a partir das três estratégias e de algumas temáticas identificadas:

AGENDA DE ESTUDOS EM SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA	
Frentes de Problematização	Temáticas
I - saberes culturais e escolarização	Práticas escolares, saberes locais, etc.
II - saberes culturais e socialização	Práticas sociais, Educação não formal, saberes do cotidiano, etc.
III - saberes culturais e subjetivação	Práticas subjetivas, saberes da experiência do “eu” na educação, etc.

Quadro de frentes de problematização

Dentre as estratégias de pesquisa sobre as relações entre educação e espiritualidade no Brasil, esta pesquisa situa-se na investigação educativa da espiritualidade em tradições espirituais/religiosas. Dentre as alternativas teóricas no campo das relações entre educação e saberes culturais na Amazônia, posiciona-se numa terceira possibilidade de estudo – as relações entre saberes culturais e subjetivação. É partir do posicionamento destas possibilidades teóricas que entendemos o domínio da educação espiritual como campo de produção de saberes culturais.

De maneira geral, a noção de educação espiritual, como campo de produção de saberes culturais, revela-se da seguinte maneira: o território da educação

espiritual delimita uma determinada prática educativa, a qual compreendemos como um campo onde se produzem conteúdos que podem se expressar por meio de saberes culturais, os quais estudaremos sua produção no processo de emergência de subjetividades.

A partir daqui, com o estudo situado historicamente e localizados em sua região de saber, seguimos com a apresentação da metodologia da pesquisa, suas estratégias de investigação, procedimentos de produção e análise de dados.

1.5 Pesquisa filosófico-educacional do eu: estratégias e referenciais teórico-metodológicos

Para detalharmos as características desta pesquisa filosófico-educacional do “eu”, faz-se mister delimitar a perspectiva de filosofia da educação e as especificidades teóricas e metodológicas da pesquisa filosófica que estamos adotando.

A complexidade e as particularidades desta pesquisa nos mobilizaram em busca de um exercício de filosofia da educação como ética intercultural. Portanto, a construção de nossa perspectiva teórica e conceitual de filosofia da educação assenta-se em inúmeros autores que contribuíram para o debate dos temas da ética e da interculturalidade, tanto nos territórios da filosofia, quanto nos da educação.

De maneira geral, entendemos a filosofia da educação enquanto pedagógica. Baseada na ética filosófica de Dussel (1986, p. 209) cuja a filosofia é “estrita e propriamente uma pedagógica: relação mestre-discípulo, no método de saber crer a palavra do outro e interpretá-la”. Conforme Dussel (1977b), a pedagógica assenta-se no princípio ético de “ouvir-a-voz-do-outro”, suas razões e exterioridade cultural como forma de acessar a parte da tradição de pensamento ou filosofia que pensa a educação no face-a-face (mestre-discípulo, professor-aluno, dentre outros.) e nos sistemas educativos (escolas, meios de comunicação, tradições, etc.) de uma cultura distinta àquela do filósofo-pesquisador.

Assim, a primeira estratégia metodológica consistiu em ouvir a tradição *vaiṣṇava*, numa espécie de levantamento bibliográfico em que a escuta predomina sobre a visão, uma leitura como quem ouve. Em nosso caso, nossa audição buscou os principais intérpretes da tradição e das escrituras sagradas. Ouvir os mestres

vaiṣṇavas parte de uma concepção de filosofia baseada na própria tradição espiritual, pois Prabhupāda (2011) diz que o conhecimento védico, sobre o qual a filosofia *vaiṣṇava* está apoiada, chama-se *śabda-pramāṇa*, “ouvir as autoridades”. Adotar esta estratégia de ouvir significa posicionar-se criticamente ante aqueles que podem nos ensinar sobre assuntos espirituais segundo a tradição estudada.

Para Satsvarupa (2002, p. 19),

Os filósofos védicos declaram que *śabda* (ouvir uma autoridade) descortina um campo de conhecimento que está além da metodologia científica. Eles sustentam que *śabda* é o único processo pelo qual podemos conhecer aquilo que, em nosso atual estado condicionado, é-nos incognoscível. [...] Isto não é um questão de fé, dogma ou sentimento, mas simplesmente ouvir alguém que sabe.

Desse modo, a metodologia baseou-se em ouvir os mestres e praticantes do Movimento Hare Kṛṣṇa, a partir da tradução e da publicação das principais obras dos Vedas e da tradição *vaiṣṇava*, tais como o *Bhagavad-gītā como ele é* (2006), o *Néctar da Devoção* (2012) e o *Upadesāmṛta: o néctar da instrução* (1999), dentre outras produções de Prabhupāda. Além dos estudos de introdução à filosofia védica de Satsvarupa Dasa Gosvāmī (2002), os ensaios sobre filosofia e epistemologia *vaiṣṇava*, de Dhanvantari Swami e Rama Carita Dasa (2010), que foram de importância fundamental para a pesquisa em questão, pois forneceram elementos teológicos, filosóficos e conceituais da prática de *bhakti-yoga*.

Ao ouvir a tradição *vaiṣṇava* da ISKCON, entramos em contato com as escrituras sagradas e com suas coordenadas educacionais de autorrealização espiritual, de maneira que pudessem responder à interpretação da experiência do “eu” na educação. Para tanto, também fizemos um levantamento bibliográfico de textos, documentos, livros de caráter prescritivos (discurso, versos, comentários de obras, narrativas) que tivessem como objetivo propor regras de conduta, orientações práticas, regulações das atitudes, conselhos, matrizes de ação sobre como agir e conduzir-se de modo espiritual.

Essa estratégia baseia-se na filosofia da libertação em Dussel (1986), em que a filosofia vai da escuta à interpretação da voz do outro, o saber-ouvir como um momento constitutivo do método, momento discipular do filosofar. Também utilizamos de uma escuta sensível como pensa Barbier (1998), em seu aspecto espiritual-filosófico, o qual considera os valores mais profundos, isto é, aquilo que dá sentido à

vida, aquilo que é íntimo, que é de cada um. Apoia-se em Freire (2002) para quem escutar vai além da capacidade auditiva de cada pessoa e significa a disponibilidade permanente por parte de quem escuta a uma abertura ética em relação à fala do outro.

Essa concepção filosófica e epistemológica de pesquisa, baseada em saber ouvir o outro, justifica-se pelo combate às representações discursivas sobre o Oriente marcadas pelo estigma do exotismo e da inferioridade como analisa Said (2007). Bem como importa pensá-la também no contexto complexo do pensamento abissal de Santos (2010), quando afirma que o pensamento moderno e ocidental aplica uma distinção entre dois universos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha, com suas respectivas consequências.

Deste lado da linha, o pensamento moderno e ocidental caracteriza por sua concessão à ciência e ao direito sobre o monopólio da distinção universal entre verdadeiro e falso, legal e ilegal. E o que há do outro lado da linha? “Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS, 2010, p. 34). Do outro lado da linha, diz o autor, encontraremos os conhecimentos populares, metafísicos, religiosos, leigos, camponeses, indígenas ou de outras culturas não-ocidentais.

Assim, saber-ouvir consiste numa estratégia metodológica de pesquisa educacional, a qual parte daquilo que a tradição *vaiṣṇava* afirma sobre seus próprios processos, de seus conceitos, de sua filosofia e educação. Ou seja, sem caracterizá-la antecipadamente a partir de referenciais teóricos ou representações externas a ela, ou por meio de um pensamento sectário e hierárquico, como um pensamento abissal.

Essa estratégia aponta para a problemática da ética intercultural. Para Astrain (2010, p. 58), a interculturalidade associada a uma razão ética, consiste numa tomada de consciência a respeito de que todas as culturas estão em um processo de “gestação cultural de seus próprios universos de sentido e, ainda, sem a possibilidade teórica de subsumir completamente o outro no meu sistema de interpretação”.

Tal prerrogativa nos lança para o desafio de pensar por uma filosofia intercultural na concepção de Fernet-Betancourt (1994, p. 11), como um processo de busca criadora que se dá “quando a ‘interpretação’ do próprio e do outro vai brotando como resultado da interpelação comum, mútua, em que a voz de cada um é percebida, ao mesmo tempo, como modelo de interpretação possível”.

Portanto, no plano teórico, uma filosofia da educação como ética intercultural diz respeito à abordagem hermenêutica adotada diante da problemática, consiste numa interpretação em que se articula a ética e a interculturalidade na pesquisa filosófico-educacional do “eu”, ou seja, uma maneira de fomento da alteridade e do diálogo intercultural entre tradições filosóficas para a compreensão da constituição do “eu” como um fenômeno educativo. Buscamos a valorização, o contraste e a conexão crítica para a elaboração de uma dupla perspectiva filosófica que estabelecesse um vínculo de reciprocidade entre os processos de autorrealização espiritual na *bhakti-yoga* e o estudo da subjetividade como experiência de si.

Evidentemente, para criarmos uma mediação teórica e hermenêutica entre tais processos precisamos de uma chave conectiva e pragmática, trata-se da noção de experiência do “eu” e a de educação espiritual como campo de produção de saberes culturais. A elaboração destas noções para interpretação e análise dos dados foi uma importante estratégia de pesquisa filosófica. Para Russ (2010, p. 101), as noções são representações mais elementares que um conceito, com funções e valores inferiores a ele, mas são fundamentais para uma dissertação filosófica, pois “o estudo de um conceito ou de uma noção apresenta um interesse considerável: simboliza e encarna, de alguma forma, toda a tarefa filosófica”.

Portanto, dada à complexidade e particularidade de nosso estudo, recorreremos à elaboração de noções como ferramentas para organizar nossa reflexão. Estas noções funcionaram como ferramenta de construção do objeto de pesquisa, como estratégia de investigação da problemática e, sobretudo, como instrumento metodológico ou matriz de ideias.

A elaboração dessas noções segue a trilha de Cescon (2005, p. 296), a quem “a pesquisa filosófica contribui para formar a própria personalidade intelectual, o próprio eu: permite internalizar os temas da filosofia, garantindo uma educação ao pensamento autônomo e consciente”. Este autor elabora uma proposta de educar para pesquisa filosófica, a qual tem como objetivos, entre outros, o de “procurar e

individualar um tema filosófico particularmente consistente no saber contemporâneo” (CESCON, 2005, p. 289).

Talvez não tenhamos tema tão complexo e consistente quanto o de saber quem somos nós. Para Prado Jr. (2008, p. 62), a civilização do capitalismo tecnocientífico “não é capaz de nos dizer quem nós somos, nem por que vivemos, nem como aprender a viver. Ao contrário: ela tende a dar por evidente a inexistência de resposta, a ausência de significação – tal é o seu niilismo”.

Para Pivatto (2007, p. 337), o campo da educação e da pedagogia não possuem uma visão nem própria e nem clara de ser humano, o que resulta numa “insuficiência da moldura atual de compreensão antropológica na qual atuam educadores, o que leva a urgir a elaboração de uma subjetividade que colha no seu âmago a visada educacional”.

Considerando a importância do tema do “eu” na educação, ao elaborarmos as noções de estudo, adentramos na problematização do que é próprio da tarefa filosófica, sobretudo, no âmbito do estatuto epistêmico da pesquisa filosófica em educação. Dessa forma, a noção de experiência do “eu” é um forma de responder ao desafio de Hermann (2012, p. 321):

A pesquisa em filosofia da educação tem como desafio o rigor, o aprofundamento analítico e o esclarecimento das ideias. Portanto, os filósofos da educação devem introduzir o saber da filosofia e aqueles discutidos com a ciência na comunicação cotidiana para ampliar as discussões públicas a respeito de temas que nos interessam, como a violência, a ética, o conhecimento, a formação.

A noção de experiência do “eu” é uma matriz de problematização da ideia do “eu” no campo da filosofia da educação e, desta forma, também põe-se a debater temas como ética e interculturalidade. Em suma, o conjunto de pressupostos teóricos que fundamentam a experiência do “eu”, forma a base analítica da metodologia, trata-se da perspectiva de interpretação no território da educação espiritual como campo de produção de saberes culturais, noção esta que delimita a região de saber do estudo.

Por conseguinte, a estratégia metodológica de descrição da educação espiritual como campo de produção de saberes culturais é a do estudo da subjetividade, a partir da centralidade da categoria de experiência de si, cujo foco de investigação é:

A constituição do sujeito como objeto para ele próprio: a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível. Trata-se, em suma, da história da 'subjetividade', se entendemos essa palavra como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo (FOUCAULT, 2010a, p. 236).

Como um conceito que mobiliza a análise da categoria de experiência de si para o campo da educação, os dispositivos pedagógicos são constitutivos da subjetividade, produzem e medeiam um repertório de modalidades de relações de si consigo, pelo qual os indivíduos podem tornar-se sujeitos de um modo particular, sujeitos de um determinado contexto cultural. Entendemos os dispositivos pedagógicos como em Larrosa (2011, p. 45), funcionando, em uma dada cultura, como mecanismos

para formação de seus membros como sujeitos ou [...]como seres dotados de certas modalidades de experiência de si. Em qualquer caso, é como se a educação, além construir e transmitir uma experiência 'objetiva' do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como sujeitos.

Existem três domínios de análise dos dispositivos pedagógicos que constituem a verdade do sujeito: o saber (discursivo), o poder (normativo) e o si-consigo (ético). Segundo Larrosa (2011), esses domínios estão em estreita conexão com o método da problematização foucaultiano.

Para Foucault (2010, p. 242) a problematização refere-se ao "conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento". Para ele, o problema central de sua obra é o das relações entre sujeito e verdade, o de como o sujeito entra num determinado jogo de verdade. Segundo o filósofo, o sujeito se constitui por meio de práticas de saber (discursos), de poder (normas ou disciplinas) e através de técnicas de si (tecnologias do eu). As duas primeiras dão conta das dimensões objetivas do sujeito. A última indica a dimensão dos modos de subjetivação. Cada uma dessas dimensões e práticas correspondentes decorrem de jogos de verdade. Para Revel (2011), o método da problematização foucaultiana constitui-se dessas várias ênfases de análise (saber, poder, si) que se combinam por sucessões, superposições, interpenetrações, que se tornaram, sobretudo, nas últimas obras do filósofo, domínios indissociáveis de sua pesquisa.

É principalmente nas obras *História da sexualidade* e *Hermenêutica do Sujeito* que o filósofo francês demonstra, em suas análises, a indissociabilidade dos domínios do saber, poder e ser-consigo, como decorrentes de jogos de verdade. Foi partindo do estudo dessas e de outras obras que Larrosa (2011) elaborou a teoria dos dispositivos pedagógicos e de seus domínios de análise.

Para dar conta da dimensão do saber nos dispositivos pedagógicos, dos discursos que definem a verdade do sujeito, utilizamos o método foucaultiano da *arqueologia do saber* (2012). Com o método arqueológico, que é um método de análise do discurso, adotamos uma maneira de falar a respeito da educação espiritual como experiência, não se trata de estudar o comportamento do sujeito em uma experiência de educação espiritual ou as ideias sobre educação espiritual, mas de problematizá-la na prática discursiva que forma seu saber, cujas unidades de estudo são os objetos dos quais se pode falar, os tipos de enunciação utilizados, os conceitos empregados e as possibilidades estratégicas dispostas.

Para dar conta da dimensão normativa dos dispositivos pedagógicos, empregamos a *genealogia* (2005), a qual investiga as relações entre saber-poder. Essa articulação ganha destaque no questionamento do tema da verdade, como Candiotti (2010, p. 50) observa:

Doravante, o nível arqueológico deixará de referir-se apenas à descrição dos saberes, para articulá-los com estratégias de poder. O lugar da verdade ou do jogo de regras convencionado como verdadeiro é estabelecido entre técnicas de saber e estratégias de poder. Têm início as investigações propriamente genealógicas a partir das quais a verdade é pensada como efeito, mera justificação racional de estratégias de poder presentes nas práticas sociais.

A arqueologia do saber encarrega-se de analisar as maneiras pelas quais o sujeito deve e pode ser problematizado, e a genealogia encarrega-se de analisar essas formas de problematização a partir de práticas sociais ou individuais. Michel Foucault (2010a, p. 199) resume essa relação entre arqueologia e genealogia, pois não se trata de analisar

os comportamentos nem as ideias [...] mas sim as *problematizações* através das quais o ser se apresenta como podendo e devendo se pensado, e as *práticas* a partir das quais elas se formam. A dimensão arqueológica da análise permite analisar as próprias formas da problematização; sua dimensão genealógica, sua formação a partir das práticas e de suas modificações.

No eixo ético dos dispositivos pedagógicos, investigamos as relações entre subjetividade e os jogos de verdade pelos quais o sujeito é constituído em relação a si mesmo. Trata-se de saber como o sujeito ético constitui-se como efeito da problematização das práticas de si, pois esse domínio deriva “de uma cultura de si, de um conjunto de práticas refletidas e problematizadas que presidem o trabalho de formalização, que tem como resultado a constituição de si como sujeito ético” (PRADEU, 2004, p. 133).

De forma geral, o desafio é realizar uma análise de como os dispositivos pedagógicos constroem e medeiam a experiência da espiritualidade *vaiṣṇava*, cuja condição geral de inteligibilidade é a “perspectiva da problematização da verdade, ou seja, o jogo que envolve o verdadeiro e o falso na formação arqueológica da regras discursivas, nas estratégias políticas da verdade e nas práticas de si que conformam a ética do sujeito” (CANDIOTTO, 2010, p. 126).

Com a descrição dos dispositivos pedagógicos, a partir do método foucaultiano, identificamos quais os discursos de verdade do sujeito na prática da *Bhakti-yoga*, os modos e as práticas de subjetivação da verdade em relação às coordenadas de educabilidade nesta prática; e, sobretudo, a formação de saberes culturais na experiência do “eu” como problema educacional.

A compreensão de educação espiritual como campo de produção de saberes culturais decorre desta análise dos dispositivos pedagógicos na experiência de espiritualidade *vaiṣṇava*. Portanto, ao analisarmos os dispositivos pedagógicos descreveremos a formação de saberes culturais no contexto da emergência e da constituição de subjetividades.

Para esclarecer melhor o percurso da pesquisa, convém fazer um resumo do diagrama da investigação a partir da compreensão de suas principais noções:

Nossa pesquisa está circunscrita ao universo da educação. Este universo está situado historicamente no contexto da tradição filosófica *vaiṣṇava*. Em tal ambiência tradicional, a educação caracteriza-se por suas relações com experiências de espiritualidade. Em consideração a isso, adentramos num espaço emergente de pesquisas educacionais no Brasil: o território da educação espiritual. Nesta pesquisa, este território da educação espiritual é compreendido como um campo de produção de saberes culturais, pois nos interessa nesta forma particular de

educação como se produzem estes conteúdos específicos denominados de saberes culturais, cujas características principais expressam os conteúdos de práticas educativas que ocorrem em diversos espaços sociais onde vicejam experiências educativas, conforme Albuquerque (2011). Trata-se de uma concepção ampla de educação, não restrita ao espaço formal da escola. Segundo ainda esta autora, a expressão saberes culturais contrapõe-se a uma perspectiva cognitiva, científica, formal ou escolar que a palavra conhecimento pode sugerir. Por fim, a estratégia de investigação destes saberes culturais utilizada nesta pesquisa delimita-se na frente de problematização identificada como saberes culturais e subjetivação, que aborda a dimensão subjetiva de produção dos saberes culturais, no processo de constituição de subjetividades.

A noção de experiência do “eu” na educação diz respeito ao estudo das condições em que a categoria do “eu” tornou-se objeto de uma problematização pedagógica, que pode ser descrita e analisada através da investigação dos dispositivos pedagógicos operando nos processos de elaboração da auto-identidade, auto-formação. A análise dos dispositivos pedagógicos implica numa problematização de três domínios indissociáveis que estabelecem as relações entre sujeito e a verdade: o saber (discursos), poder (normatividades) e o si-consigo (ética).

Através dos métodos foucaultianos de análise de discursos, analisamos as cinco dimensões particulares que constituem dispositivos pedagógicos:

Em primeiro lugar, uma dimensão ótica, aquela segundo a qual se determina e se constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo. Em continuação, uma dimensão discursiva na qual se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo. Em terceiro lugar, uma dimensão jurídica, basicamente moral, em que se dão as formas nas quais o sujeito deve julgar a si mesmo segundo uma trama de normas e valores. Quarto, e em uma dimensão que inclui, relacionando-os, componentes discursivos e jurídicos, mostrarei como a modalidade discursiva essencial para a construção temporal da experiência de si e, portanto da auto-identidade, é a narrativa; esta é a dimensão na qual a experiência de si está constituída de uma forma temporal e aquela que determina, portanto, aquilo que conta como um personagem cuja continuidade e descontinuidade no tempo é implícita a uma trama. Por último, uma dimensão prática que estabelece o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo (LARROSA, 2011, p. 57-8).

Na medida em que a narrativa do sujeito ganha centralidade na descrição dos dispositivos pedagógicos, utilizamos roteiros de entrevistas semi-estruturadas com 6 (seis) devotos. A seleção dos entrevistados e o número da amostra foram definidos

segundo o critério de iniciação espiritual. Optamos por entrevistar somente aqueles devotos que passaram pelo processo de aprendizagem da iniciação espiritual, o qual abrange a leitura das escrituras sagradas, a adoção de votos espirituais e processos purificatórios, o estabelecimento de uma relação com um mestre espiritual, culminando na passagem ou renascimento para uma vida transcendental, em que a pessoa assume, além do nome civil, um nome espiritual que evidencia uma transformação em sua identidade (CHANDRAMUKHA SWAMI, 2004).

Nessas entrevistas, enfatizamos a narrativa dos devotos, as perspectivas que tinham a respeito da história do Movimento *Hare Krsna*, em nível global e local, bem como sua história de vida, as referências subjetivas sobre o processo de iniciação espiritual, a educação, a espiritualidade na tradição *vaiṣṇava* e, sobretudo, sobre a experiência que tinham de si mesmos nesse contexto. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, e, por conseguinte, a ordenação, a classificação e a análise dos dados ocorreram ao longo da pesquisa, partindo das categorias analíticas adotadas e empíricas observadas.

Quanto ao perfil dos entrevistados, 3 (três) são do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino e estão compreendidos na faixa etária de 39 a 50 anos. Todos moram na cidade de Belém. Em relação à escolaridade, 3 (três) possuem nível superior incompleto e 3 (três) possuem nível superior completo. A respeito das atividades profissionais, 3 (três) são profissionais autônomos, 1 (um) atua na área do comércio e 2 (dois) são servidores públicos. Para fins de preservação da identidade dos entrevistados, utilizamos nomes fictícios.

Realizamos pesquisa de abordagem qualitativa segundo Flick (2009), na qual se analisam experiências de pessoas ou grupos relacionadas a histórias biográficas ou a práticas cotidianas, investigando e utilizando-se de documentos (textos, imagens, etc.) ou traços semelhantes de experiência, que permitam descrever e interpretar aspectos sociais, culturais, subjetivos, religiosos, entre outros. Caracteriza-se como qualitativa também devido aos objetivos do estudo, que são tanto interpretativos quanto descritivos e por isso fazem “referências a diversas perspectivas epistemológicas e teóricas, incluindo numerosos métodos e estratégias de pesquisa” (ESTEBAN, 2010, p. 2010).

Realizamos observações participantes, definidas como “uma estratégia de campo, que combina, simultaneamente, análise de documentos, entrevista de

respondentes e informantes, participação e observação diretas e introspecção” (DEZIN apud FLICK, 2009, p. 102). Esta técnica de produção de dados foi utilizada em festivais, reuniões, oficinas, ocasiões onde ocorreram encontros entre devotos *vaiṣṇavas* e onde pudemos captar informações a respeito da problemática em questão.

O trabalho de campo teve como *lócus* principal de investigação o Centro Cultural ISKCON-Belém, localizado à Rua Padre Prudêncio entre as ruas Senador Manoel Barata e Ó de Almeida, nº 166, bairro da Campina, cidade de Belém. O centro cultural realiza suas atividades aos sábados a partir das 18 horas. Durante a semana, no mesmo espaço, funciona um restaurante lacto-vegetariano, de propriedade dos devotos *Hare Krishna*, chamado Restaurante Govinda.

Quanto aos cuidados éticos, todos os entrevistados e a comunidade *Hare Krsna*, desde a elaboração do projeto à sua realização, estiveram cientes e autorizaram os propósitos e a execução da pesquisa.

Em relação à estrutura da dissertação, além desta introdução que constitui o primeiro capítulo, há ainda mais três capítulos:

O capítulo 2, chamado *Espiritualidade e tradições filosóficas: em busca de uma filosofia da educação como ética intercultural*, que tem como propósito expressar o conjunto de pressupostos filosóficos e epistêmicos que contribuíram para compor o instrumental teórico desta pesquisa.

O capítulo 3, intitulado *A educação e o ethos cultural vaiṣṇava: a sabedoria da bhakti-yoga*, que apresenta aspectos históricos, culturais, filosóficos e educacionais da tradição *Vaiṣṇava* da Índia, suas principais escrituras e informações a respeito da constituição da Sociedade Internacional para a Consciência de Krishna no mundo, no Brasil e em Belém do Pará. Este capítulo demarca o início da análise dos dados da pesquisa, apresenta uma arqueogenealogia do pensamento pedagógico *vaiṣṇava*.

O capítulo 4 denominado *A experiência do “eu” na Bhakti-yoga: educação espiritual e saberes culturais no Movimento Hare Krsna*, que dá continuidade à problematização pedagógica do “eu”, a partir da descrição dos dispositivos pedagógicos operando nos processos de auto-identidade e auto-formação, na possibilidade de mapeamento de saberes culturais nas práticas de subjetivação.

Nas considerações finais, apresentamos os principais resultados obtidos com a pesquisa, bem como outras possibilidades para investigações nesta área. Após as referências, elaboramos um glossário para facilitar a leitura de alguns termos, noções e conceitos *vaisnavas* utilizados na dissertação.

2 Espiritualidade e tradições filosóficas: em busca de uma Filosofia da Educação como ética intercultural

Este capítulo tem como propósito apresentar o conjunto de pressupostos filosóficos e epistêmicos que contribuíram para compor o instrumental teórico desta pesquisa. Estes pressupostos são oriundos de vários territórios de saber, porém, dentre eles, destaca-se o da filosofia da educação.

A especificidade do estudo da tradição *Vaiṣṇava* nos colocou de frente com diversas questões a respeito da produção do saber no campo da filosofia da educação no Brasil. Algumas delas se referem à problemática da ética e da interculturalidade no âmbito do ensino, da pesquisa, do quefazer filosófico-educacional no país. Nesse sentido, nosso objetivo é descrever o estatuto epistemológico desta proposta de pesquisa filosófica da experiência do “eu” na educação espiritual *vaiṣṇava* e como ele decorre destes questionamentos. Para tanto, abordamos os temas da espiritualidade e da diversidade de tradições filosóficas no campo do saber da filosofia da educação no Brasil, os quais funcionam como mediações para a descrição da perspectiva teórica da presente pesquisa filosófico-educacional. Assim, este capítulo divide-se em três linhas de pensamento: a) momento ontológico b) momento alterativo c) momento analítico.

Nossas análises conduzem estes temas por cada um destes momentos. Primeiramente, abordaremos o tema da diversidade de tradições filosóficas no momento ontológico, atravessando-o no processo de autocrítica do campo da filosofia da educação no Brasil, a partir da contextualização histórica e geopolítica do saber filosófico atual, do horizonte de compreensão filosófico-educacional vigente. No momento alterativo, integraremos nas reflexões o tema da espiritualidade rumo a um pensar de superação ética ou transontológica do quefazer filosófico-educacional imperante, em busca de uma transformação intercultural de seu saber, rumo ao diálogo com outras tradições filosóficas no Brasil. Por fim, no momento analítico, adicionaremos os pressupostos filosóficos e epistêmicos, expostos nos momentos anteriores, à apresentação das ferramentas interpretativas e de descrição do núcleo problemático da pesquisa: a experiência do “eu” na educação espiritual como campo de produção de saberes culturais.

2.1 O momento ontológico: *ethos* e autocrítica da filosofia da educação no Brasil

Para debater o tema da diversidade de tradições filosóficas no campo da filosofia da educação, temos que problematizar a totalidade e a exterioridade histórica do quefazer filosófico-educacional no Brasil. Trata-se de categorias para a análise ética do conjunto das atividades de ensino, pesquisa, publicação e práticas no campo da filosofia da educação no país. Para tal tarefa, devemos nos perguntar qual é o *ethos* da filosofia da educação no Brasil?

Segundo Dussel (1977b, p. 223):

No mundo o homem adota diante das coisas-sentido *atitudes* ou modos de agir (*habitus, héxis*), mas não diante disso ou daquilo e sim diante de tudo e de maneira estrutural e interrespectiva. A totalidade destas modalidades que adotou como constituindo seu caráter pessoal ou seu modo cultural é o que denominamos *ethos*. [...] O *ethos* é a maneira pela qual cada homem e cada cultura vive o ser. Se há história do homem, há também história do *ethos* (grifos do autor).

O momento ontológico corresponde a uma problematização histórica e geopolítica do *ethos* como a totalidade das modalidades do saber filosófico-educacional, como o horizonte de compreensão do ser vigente da filosofia da educação no Brasil. Compreendemos o *ethos* ontológico como o conjunto de atitudes e hábitos no qual a disciplina organiza histórica e culturalmente as maneiras de viver o ser da filosofia da educação.

Este momento ontológico requer um tempo superior ao que dispomos para cumprir-se satisfatoriamente. As dificuldades, os desafios e a complexidade deste momento reflexivo indicam que devemos dissipar falsas expectativas sobre o alcance de nossa tarefa, sublinhando, evidentemente, seus próprios limites. Alguns deles são *ad intra*, pois não levaremos tais reflexões de maneira exaustiva, na medida em que não é nosso objetivo nesta pesquisa. Os limites *ad extra*, referem-se à constituição recente da Filosofia da Educação no Brasil na década de 30 como disciplina, e como campo de pesquisa por volta dos anos 70 do século XX. Isso implica dizer que o quefazer filosófico-educacional passará por muitas reviravoltas históricas, políticas, éticas e epistêmicas, principalmente, porque os estudos historiográficos, nessa área, são escassos, e a autocrítica vê-se ainda embalada pelo diagnóstico das primeiras crises. Estas limitações encerram o caráter histórico e aberto de nossas afirmações.

Ciente desses limites, cabe definir que nossa crítica não se lança a uma revisão extensiva daquilo que já foi produzido, não busca analisar o percurso de constituição da filosofia da educação como campo de saberes ou disciplina acadêmica, não quer discutir exaustivamente a sua identidade e suas tarefas descritas até o momento, tampouco quer refletir sobre suas temáticas de investigação a partir da elaboração de um estado da arte das atividades de grupos de pesquisa de Programas de Pós-Graduação. Esta tarefa já foi empreendida por autores como Severino (2000), Gallo (2007) Albuquerque, Oliveira e Santiago (2006), entre outros. O trabalho desses intelectuais alcançou mérito inegável, e se voltamos às questões desenvolvidas por eles, o propósito é retomar por outro ângulo o problema da crise identitária da filosofia da educação no Brasil.

2.1.1 A desordem do saber

A filosofia da educação, no Brasil, vê-se acossada por uma crise, e a analogia que melhor expõe este estado crítico é a dos espelhos. Diante de uma crise, o espelho ergue-se como o instrumento para a reflexão. Diz-nos Flusser (1998, p. 67): “Todo aquele que reflete está interessado no espelho. O espelho é, por definição, um instrumento que reflete, especula (de *speculum* = espelho)”. Por isso, os intelectuais envolvidos com a filosofia da educação voltam-se para o espelho e refletem a busca por uma identidade disciplinar. Primeiramente, trata-se de uma crise reflexiva e identitária, pois o espelho, como instrumento que reflete, tem como função mostrar-nos uma imagem do que se é ou de uma máscara desajustada no rosto.

Essa busca pela identidade da filosofia da educação como disciplina acadêmica destaca-se em duas autoras: Elisete M. Tomazetti (2003) e Maria Betânia B. Albuquerque (1996;1998). Embora analisando problemas e períodos diferentes, as investigações dessas autoras ganham destaque e relevância, pois empreendem um estudo da constituição histórica da disciplina a partir de seus programas de ensino. Não esmiuçaremos o trabalho de cada uma delas, mas partiremos das principais conclusões que apontam para a crise identitária da disciplina na dimensão de seu ensino e da construção de um campo de investigação próprio.

Abordando a constituição disciplinar da filosofia da educação no contexto da formação de professores no ensino normal e nas universidades brasileiras entre os

anos 40 e 60 do século XX, Tomazetti (2003) elaborou uma compreensão histórica do percurso do saber filosófico sobre a educação, com o objetivo de esclarecer o lugar e a função deste saber no campo educacional. Com este trabalho, Tomazetti (2003, p. 250) chega à seguinte conclusão sobre a situação crítica em que se encontrava o ensino da disciplina:

A abordagem característica do ensino da disciplina que vigorou nesse período foi apontada como sendo a de 'aplicação de doutrinas filosóficas 'puras', já prontas, ao campo educacional; de tirar consequências, implicações de tais doutrinas'. Esta abordagem remete sempre ao estudo de determinado filósofo ou de um específico sistema filosófico, em sua condição histórica. Caberia ao professor de Filosofia da Educação o conhecimento da história da Filosofia para poder, conseqüentemente, fazer as deduções necessárias para a educação. Assim, o que fica evidente é a preocupação com a educação em seus aspectos gerais e não propriamente com as questões de escola, de ensino e de política educacional. Estas não foram, em grande parte do período estudado, questões de reflexão das aulas de filosofia da educação, o que poderia reforçar a ideia de conteúdo especulativo, distanciado das questões da prática escolar.

Desta afirmativa, presume-se que, em sua prática de ensino, o saber filosófico sobre a educação efetuava seus movimentos de modo vertical, indo de cima a baixo, do céu a terra e vice-versa. Isto quer dizer que os sistemas filosóficos e seus representantes, por um lado, pairavam como entidades puras, assépticas, sobrevoando a educação como se a ela pudesse outorgar um sentido sublime. E por outro, o saber filosófico assumia também o papel de alicerce do discurso pedagógico, assentando os princípios e os fundamentos pelos quais a educação poderia elevar-se e deduzir os valores, os fins, as concepções de ser humano, de mundo, de escola. Aos educadores/as, cabia voltar o olhar para a história da filosofia, a fim de obter dos grandes filósofos de outrora, um discurso geral sobre a educação, e disto resultava que suas reflexões assemelhavam-se à da própria tradição filosófica na qual foram formados, uma tradição clássica, a qual privilegiava a especulação teórica em detrimento da dimensão prática da educação.

Por sua vez, o diagnóstico da crise de identidade da filosofia da educação apontado por Albuquerque (1998), tecido a partir da investigação de trinta programas da disciplina Filosofia da Educação de dez universidades públicas, situadas em diferentes Estados brasileiros, no período de 1994/1995, indica como sintomática principal a inexistência de um *ethos* filosófico educacional.

Ainda que se possa invocar a liberdade de expressão e autonomia do professor como essenciais à própria natureza da Universidade e ainda que

se possa vislumbrar na dispersividade um caminho para uma possível 'intradisciplinaridade', o que parece ficar claro é a inexistência de um *ethos* filosófico educacional por parte das pessoas envolvidas nesta disciplina, bem como a carência de uma categoria de profissionais interessada nos investimentos específicos desta correlação e que por sua vez, pode ser visto como sinal de *desenvolvimento precário* deste campo face à maturidade desejada. Trata-se, na realidade, muito mais de um 'campo movediço' que atravessa uma grave crise de identidade (ALBUQUERQUE, 1998, p. 53).

Esta ausência de *ethos* filosófico educacional à qual se refere a autora, expressa uma sintomática que corresponde ao desenvolvimento precário da identidade epistêmica do campo, principalmente no que diz respeito a tomar a si próprio como objeto de reflexão, pois são poucos os intelectuais envolvidos com a disciplina que a tomam como problemática de pesquisa. Conforme as conclusões da autora, pouco se têm investido nas discussões sobre a relação entre filosofia e educação, suas contribuições e aplicações. Há ainda, um privilégio das questões teóricas relativas aos temas propriamente filosóficos em detrimento dos educacionais, e, sobretudo, daqueles de natureza prática, como o ensino da filosofia ou da filosofia da educação.

Entre a tese de Tomazetti (2003) e a dissertação de mestrado de Albuquerque (1996), há períodos e objetos de investigação distintos, porém apresentam algumas conclusões semelhantes, pois o que vemos sobressair é a permanência de algumas características do campo disciplinar da filosofia da educação. Essas semelhanças são decorrentes das poucas mudanças efetuadas na prática de ensino da disciplina, e as diferenças se destacam também justamente pelos ângulos de análises dos programas de ensino. Embora a parca produção de estudos sobre a filosofia da educação em uma perspectiva histórica dificulte uma discussão mais expressiva sobre a definição do objeto, da identidade e da importância da disciplina, estes dois estudos nos mostram certo estado de perturbação e de desordem do saber filosófico-educacional.

Nos anos 1940 e 1960, Tomazetti (2003) investigou historicamente o lugar do saber filosófico sobre a educação e observou que, no ensino da disciplina filosofia da educação, ele se encontrava em diferentes posições: por cima como aplicação de sistemas filosóficos, por baixo como fundamento deduzido de obras de filósofos clássicos, por fora da prática educacional. Suas conclusões nos mostram que esta desordem do saber filosófico-educacional corresponde ao esforço da disciplina ao longo do tempo para situar o saber filosófico em sua relação com a educação,

ordenar-se como campo, disciplinar seus discursos face ao êxito das ciências da educação. Nos anos 90, por sua vez, Albuquerque (1998) analisa a disciplina filosofia da educação como um campo acadêmico e o encontra num estado movediço, precário e de dispersão de conteúdo, cuja questão urgente consiste na busca por sua identidade epistemológica.

Esta desordem do saber filosófico-educacional observa-se ainda quando os dois trabalhos indicam que a disciplina filosofia da educação enreda sua crise aos seguintes problemas: a) o da definição da especificidade da disciplina e da peculiar relação entre filosofia e educação, que seguem sem contornos precisos; b) o da ênfase de estudo num dos polos da relação, a filosofia; c) o do predomínio da especulação teórica e do distanciamento da realidade prática da educação. Estes problemas são o reflexo da disciplina diante do espelho, ou seja, a filosofia da educação encontra-se numa situação tal que não se vê nitidamente (enxerga-se apenas a especulação filosófica em detrimento da prática educacional), o seu espelho está empoeirado (desordem do saber filosófico-educacional) e há pouco interesse por sua autoimagem (busca por sua identidade epistêmica).

Com a análise das semelhanças e distinções entre os estudos de Albuquerque e Tomazetti, percebemos que a crise identitária da filosofia da educação, na área do ensino e na busca por uma identidade epistêmica própria ao campo de investigação, a nosso ver, revela o primeiro aspecto desta crise. Os dois trabalhos expressam, epistemologicamente, a ausência de um *ethos* filosófico educacional e de um *locus epistêmico* do saber da disciplina. Contudo, um *ethos* e um lugar não foram questionados ainda, cuja presença é tão evidente que não se vê.

Ao questionar sobre como poderiam os professores de Filosofia da Educação, formados em uma tradição clássica, francesa e alemã, e muitas vezes desatentos às questões de ensino, de escola e de política educacional, conduzir uma reflexão mais vinculada à prática educacional, Tomazetti (2003) indaga apenas sobre o lugar do saber filosófico sobre a educação na disciplina, mas não questiona qual o contexto cultural de origem deste saber filosófico que paira sobre a educação ou a fundamenta. Sabemos que não era esse o objetivo de sua investigação, por isso ela não segue adiante. Todavia, é deste ponto que partimos.

Outro ponto de partida é que, certamente, há uma ausência de *ethos* filosófico na disciplina filosofia da educação, mas numa dimensão epistemológica, no conjunto de discursos normativos que definem um campo de investigação específico com objetos, temas, conteúdos, investimentos intelectuais e identidade epistêmica própria. Porém, se tomarmos o conceito de *ethos* conforme Dussel (1977, p. 61), como “o conjunto estruturado de atitudes que predeterminam a ação”, acreditamos que dificuldades como uma grande dispersividade temática e um *modus operandi* “movediço” da disciplina, devem-se à constância de um conjunto estruturado de atitudes e habitus que condicionam o quefazer filosófico-educacional ao atual estado crítico. Num revés dialético, a ausência de um *ethos* epistêmico expõe a presença de outro – o *ethos* cultural da filosofia da educação. Estamos partindo agora da crítica a um *ethos* cultural dominante ou da eticidade da filosofia da educação.

A eticidade, segundo Dussel (1977c, p. 213), é “a referência metafísica do projeto ao Outro”. Para este autor, a metafísica é uma ética, ou seja, um salto em direção ao outro, à exterioridade, além da totalidade vigente. Desta forma, se levarmos em consideração a eticidade do quefazer filosófico-educacional a situação se agrava. Se o contexto cultural de origem do saber filosófico que doutrina ou fundamenta a educação não é problematizado, se a ausência de um *ethos* epistêmico não evidencia um *ethos* cultural dominante, implica em dizer que nos preocupamos com a questão de como fazemos filosofia da educação no Brasil e não desde o Brasil.

2.1.2 A ordem da ignorância

Certamente, alguém objetará a generalização que fizemos com a análise de apenas dois trabalhos no campo da história do ensino da filosofia da educação, a qual afirma que, atualmente, estamos preocupados muito mais em saber como se faz filosofia da educação no Brasil e não desde o Brasil. Contudo, estas duas reflexões nos chamam a atenção para dois pontos importantes pelos quais seguiremos com nossa crítica: o contexto de origem do saber filosófico-educacional e o *ethos* cultural dominante. Estes dois aspectos nos mobilizam agora a pensar os campos da pesquisa, das publicações e das práticas em filosofia da educação, a partir de uma interpretação desde o Brasil.

Sobre pensar uma filosofia da educação *desde o Brasil*, reiteramos uma importante reflexão de Cabrera (2013) a respeito das expressões “Filosofia brasileira”, “Filosofia no Brasil” e “Filosofia desde o Brasil”. Resumidamente, para este autor, a filosofia brasileira remete à polêmica sobre a existência de uma filosofia ligada a certo espírito nacional ou maneira de ser brasileiro, o que contraria o caráter universal dado à filosofia no ocidente. A expressão “filosofia no Brasil” significa uma série de pessoas que estudam filosofia dentro de um país. Refere-se a uma atividade filosófica que acontece no Brasil e não na Dinamarca ou Chile. Este compreende o sentido de uma gratuidade geográfica, uma localização nacional. Entretanto, a “filosofia desde o Brasil”, a preposição *desde* tem um sentido outro:

Trata-se de um ‘desde’ vital e reflexivo. Pensadores que pensam desde o Brasil, e que assim fazendo, fazem simplesmente Filosofia (não ‘Filosofia brasileira’), a fazem, entretanto, a partir de sua inserção individual num meio reflexivo particular, não se limitando a simplesmente desenvolver um estudo (em geral, um comentário) que poderia ter sido pensado a partir de qualquer outro lugar e por qualquer outro indivíduo. Assim, um filósofo *desde* o Brasil [...] foge, ao mesmo tempo, da pretensa (e frequentemente enigmática) necessidade de uma ‘Filosofia brasileira’, mas também da total gratuidade do ‘universalismo’ impessoal da Filosofia ‘profissional’ universitária (CABRERA, 2013, p. 29).

Para Cabrera (2003), pensar desde o Brasil implica em situar a atividade filosófica a partir de como o intelectual, abandonando uma atitude ultrapessoal (de pensador nacionalista) e impessoal (técnicos da Filosofia), vive sua filosofia pessoal, apresentando, em seus textos, a sua pessoa filosófica; tampouco nacionalmente filiado e nem definitivamente exilado. É também o filósofo que parte dos problemas de seu contexto sociocultural e através dele faz sua filosofia pessoal, que compreende ainda que não há apenas problemas conceituais (para especialistas em textos), e sim radicalmente questões concretas de existência.

É nesse sentido que creditamos nosso pensar a filosofia da educação desde o Brasil, não se trata de ver como essa atividade se desenvolve geograficamente neste país, se não que questionamos o próprio modelo de que fazer filosófico-educacional, contextualizando a tradição filosófica na qual está ancorada o seu saber e que consequências isso acarreta, sobretudo numa realidade concreta e evidente de diversidade de tradições filosóficas no país e de pensadores fora do âmbito dominante da filosofia eurocentrada, praticamente marginalizados dos meios acadêmicos e editoras universitárias.

Essa problemática evidencia-se nos trabalhos de Albuquerque, Oliveira e Santiago (2006) e Albuquerque e Barbosa (2013). Esses trabalhos fazem um levantamento da produção intelectual de dois territórios de pesquisa em filosofia da educação no Brasil. O primeiro realiza um balanço do que foi produzido pelo Grupo de Trabalho (GT) Filosofia da Educação no contexto da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) no período de 1994 a 2008. O segundo mapeia os trabalhos apresentados no GT 17 (Filosofia da Educação) do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), no período 2001 a 2011. Esses dois estudos em questão se assemelham em suas abordagens e objetivos, posto que buscaram mapear, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, o campo temático priorizado pelos GT's Filosofia da Educação e quais os pensadores/filósofos serviram de referencial teórico aos autores.

A escolha desses dois trabalhos deve-se ao fato de representarem uma amostra geopolítica e histórica significativa da produção no campo da filosofia da educação no Brasil, na medida em que revelam o que se tem feito nos dois extremos do país na atualidade. Na obra de Albuquerque, Oliveira e Santiago (2006), as informações sobre a origem institucional e geográfica dos trabalhos apresentados no GT da ANPED, afirmam que 88% das produções são oriundas da região Sul e Sudeste. Já o artigo de Albuquerque e Barbosa (2013) situa-se na análise da produção filosófico-educacional no eixo regional Norte-Nordeste.

Um fato relevante para esta pesquisa é que, ao analisar os mapas dos GT's, percebemos que as reflexões apontam para a predominância dos "estudos de autor", com trabalhos que exploram, sobretudo, os pensadores do marco filosófico europeu em detrimento das filosofias regionais. No GT da ANPED, dos 225 resumos analisados, 68 apresentam trabalhos sobre o pensamento de algum autor, e destes apenas 13,33% dos trabalhos expressam temáticas envolvendo pensadores brasileiros, sendo que pensadores de países latino-americanos estão praticamente ausentes desta produção (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA; SANTIAGO, 2006). Similarmente, no GT do EPENN, a tendência dos estudos de pensadores europeus é hegemônica (ALBUQUERQUE; BARBOSA, 2013).

Mas o que isso traduz? Isso demonstra que, de ponta a ponta do país, a pesquisa em filosofia da educação no Brasil caracteriza-se: 1) pelos estudos de autor, com hegemonia dos pensadores europeus; 2) pela centralização da tradição

filosófica europeia nas práticas de pesquisas, 3) pela marginalização das produções de pensadores nacionais e das tradições filosóficas no território brasileiro e latino-americano. A tendência dos estudos de autor, identificada nesses mapeamentos, expressa que a filosofia da educação tem se limitado a extrair conclusões da filosofia deslocando-as para o campo da educação, tomando os resultados da reflexão filosófica pela própria reflexão das problemáticas educacionais, priorizando o pensamento de algum filósofo ou tradição, com predominância de autores europeus (ALBUQUERQUE; BARBOSA, 2013).

Essas tendências vão repercutir também nas publicações de livros, capítulos de livros, artigos, teses e dissertações de mestrado como podemos concluir no artigo *Pesquisa em Filosofia da Educação no Brasil*, de Lorieri (2011). Com dados parciais de sua pesquisa, este autor apresenta algumas reflexões a partir da coleta de 163 publicações entre livros, capítulos de livros e artigos de revistas no período de 1952 a 2010 e de 82 teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas entre 1978 a 2008.

Nos períodos analisados entre 1952 e 1979 e aquele compreendido entre 1980 e 2000, Lorieri (2011) identifica que as publicações empregam um esforço expressivo sobre a temática de definição do que seja a filosofia da educação e/ou o seu papel nos assuntos educacionais e na formação de educadores. Todavia, no período entre 2001 e 2010, a tendência que se reflete nas publicações são os estudos do autor, com predominância de filósofos de origem europeia. O mesmo se repete na análise de 82 teses de doutorado e dissertações da Universidade Estadual de Campinas. Lorieri (2011, p. 14) identifica “33 pesquisas buscando a relação de pensadores da filosofia com a educação, o que, mais uma vez, conforma o que diz Gallo sobre a tendência nas pesquisas por autor na área”.

Segundo Gallo (2007), a crise da filosofia da educação na década de 90 apresenta outros contornos, como a exclusão da disciplina ou a diluição de seus conteúdos nos currículos de formação e, principalmente, com a tendência dos estudos de autor, que produziu tanto efeitos positivos quanto nocivos para o campo. Por um lado, esboçou-se como via para o delineamento da identidade da filosofia da

educação, seus contornos e densidade própria.¹¹ Por outro, desvitalizou a potência criativa da filosofia da educação como produtora de conceitos, filiando-se à tradição filosófica francesa, cuja prática de filosofia resume-se a fazer História da Filosofia.

Há uma crítica que aparece nos mapas dos GT da ANPED que pode ser estendida ao mapeamento das publicações, a qual afirma que existem indícios de uma relação “geográfico-ideológica que tende a delimitar a Europa como centro da História mundial e da filosofia” (ALBUQUERQUE; DIAS, 2012, p. 250). Embora seja um apontamento crítico e não uma crítica suficientemente desenvolvida, esse indício mostra-nos outro aspecto da crise da filosofia da educação no Brasil.

Parece que esta crise que vem assolando o quefazer filosófico-educacional no Brasil é também, fundamentalmente, uma crise ética. Primeiramente, a reflexão do campo da filosofia da educação revela a inexistência de um *ethos* epistêmico que corresponde à precária definição teórica de objetos, campo de investigação, universos temáticos e currículos que funcionem razoavelmente como diretrizes de ensino. Entretanto, cremos que, na prática, haja um *ethos* cultural dominante, que se expressa por uma ordem do saber filosófico, formada a partir da tradição europeia (e também estadunidense) como centro irradiador de pensamentos e práticas. Acreditamos que o saber filosófico-educacional está condicionado por um *ethos* cultural eurocentrado, cujo movimento unilateral do pensar no campo da educação se constitui como monocultura filosófica de dominação, que institui um processo histórico e geopolítico de colonização e periferação do pensamento educacional de intelectuais nacionais e de tradições filosóficas no território brasileiro, tais como indígenas, africanas, latino-americanas, asiáticas, entre outras.

Embora esse *ethos* eurocentrado do saber filosófico na educação, no seu próprio seio apresente uma desordem epistêmica, pouco se questiona o contexto cultural da tradição desse saber. Isto é, na filosofia da educação, no Brasil, o espaço não aparece com um fato filosófico, e a Europa, por sua vez, como local epistêmico privilegiado no quefazer filosófico-educacional, passa incólume às críticas, sobretudo em suas relações com a modernidade e a colonialidade, como veremos nos tópicos seguintes.

¹¹ Como exemplo desta tendência destaca-se a coleção *Pensadores e Educação* publicada pela Editora Autêntica.

Aparentemente desordenado do ponto de vista epistêmico, o saber filosófico eurocentrado da filosofia da educação, todavia, condiciona outras tradições filosóficas dentro de uma ordem da ignorância. Pois, se o que fazer filosófico-educacional fundamenta-se num *ethos* eurocentrado, isso significa que seu pensar é de centro e

o pensamento que se refugia no centro, termina por ser pensado como a única realidade. Fora de suas fronteiras está o não-ser, o nada, a barbárie, o sem-sentido. O ser é o próprio fundamento do sistema ou a totalidade de sentido da cultura e do mundo do homem do centro (DUSSEL, 1977a, p. 11).

Portanto, a monocultura europeia, como um *ethos* ontológico, revela-se – ao situar-se historicamente como centro e única realidade válida para pensar a educação, a partir do qual as outras tradições filosóficas são seus entes periféricos – como o fundamento ou ser da totalidade filosófico-educacional no Brasil.

Em outras palavras, o *ethos* cultural eurocentrado atual do saber da filosofia da educação no Brasil como um todo é uma Totalidade de sentido. O que persiste hoje no que fazer filosófico-educacional é o momento ontológico, cujo método dialético é o caminho que a totalidade realiza em si mesma, a volta concêntrica do Mesmo: dos entes ao fundamento e do fundamento aos entes (DUSSEL, 1986). É o ser que explica a totalidade, mas esta totalidade nunca está totalizada (embora seu projeto seja totalitário). Isso não indica, porém, que ela seja aberta, mas que consiste no Mesmo, o qual a sua identidade fundamenta o ente, a diferença, a dependência dos entes ao ser. Ou seja, as diversas tradições filosóficas fora do *ethos* eurocentrado não são dignas de pensar, são o não-ser, o não-saber, o sem-sentido, o nada da educação, localizando-se, portanto, do outro lado da linha epistemológica (SANTOS, 2009).

A ordem da ignorância da filosofia da educação no Brasil consiste num dispositivo discursivo e institucional que leva a efeito uma geopolítica do saber filosófico que, fundamentando sua identidade num *ethos* cultural de tradição europeia, conseqüentemente, localiza a diferença, os modos não-europeus de pensar a educação, numa região de não-saber; e assim termina por se configurar numa ética ontológica, funcionando por negação e marginalização de outras tradições filosóficas e de pensadores locais.

O *ethos* eurocentrado do saber filosófico constitui-se como fundamento de uma geopolítica epistêmica da filosofia da educação no Brasil, que estabelece ontologicamente a identidade e a diferença entre saberes de distintas tradições filosóficas e as abarca numa Totalidade de sentido, a qual localiza determinando saber como espaço legítimo para o pensar filosófico-educacional, e expulsa outras tradições filosóficas para uma ordem de ignorância, silêncio e marginalização.

A crítica do *ethos* eurocentrado do quefazer filosófico-educacional no Brasil agencia, no interior de sua problematização, a questão ontológica do campo da filosofia da educação, sua racionalidade, seus métodos, suas práticas. E, principalmente, seu projeto em referência ao outro, à presença de outras tradições filosóficas, à diversidade de formas de pensar a vida e à educação distintas da monocultura europeia, da ordem dominante do saber filosófico, do fundamento do pensar da Totalidade atual.

A partir do confronto e além de um *ethos* eurocentrado do quefazer filosófico-educacional, surge a exterioridade da filosofia da educação. Com desdobramento histórico da crise ética da filosofia da educação, chegamos ao ponto em que a exterioridade irrompe historicamente frente e em vista à superação da totalidade atual, do Mesmo, do sistema vigente, do *ethos* de dominação, rumo à libertação e ao diálogo entre tradições filosóficas no campo da educação.

2.2 Momento alterativo: pensar a filosofia da educação desde o Brasil

Está muito além dos nossos limites aprofundar esta questão ontológica do campo da filosofia da educação, apenas lançamos apontamentos geopolíticos e históricos para reflexões futuras, indicando caminhos para o estudo de uma ontologia regional ou implícita, como concebe Aubenque (2012, p. 84) quando afirma que “o ontológico persiste no regional, e por isso, há ontologias implícitas em todas as disciplinas estabelecidas, inclusive nas não filosóficas”.

O que estamos diagnosticando nessa reflexão geopolítica e histórica da ontologia da filosofia da educação, no Brasil, são sintomas de uma realidade que até então não era questionada: a do eurocentrismo como perspectiva cognitiva.

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas

também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas (QUIJANO, 2010, p. 86).

A relação entre o eurocentrismo e o capitalismo colonial/moderno vem sendo duramente criticada por vários intelectuais, entre latino-americanos, africanos, asiáticos e mesmo europeus,¹² mais incisivamente desde a década de 60 do século XX pelo menos. Essa crítica dirige-se, fundamentalmente, ao fato de que a Europa situou-se como centralidade histórica, política, econômica e filosófica através de ações de domínio, expansão, periferização e destruição de outras culturas durante séculos. Este processo deu-se mediante mecanismos que instituíam uma geopolítica de produção de conhecimento e de exercício de poder a partir de um local/contexto privilegiado como padrão cognitivo, estético, social, cultural, com pretensões de natureza universais e etnocêntricas.

Nesse ponto, nossas reflexões saem da crítica em um nível macro, da totalidade do quefazer filosófico-educacional no Brasil, para assumir uma configuração propositiva, micropolítica. Pois, o que está em questão, em nossa crítica ao *ethos* eurocentrado da filosofia da educação, é não só a problemática de definição de um objeto e de um campo de investigação próprio, o lugar da disciplina nas universidades, a ordem (geopolítica e epistemológica) do saber filosófico, a cultura filosófica das instituições de ensino superior, uma topologia do conhecimento, mas, sobretudo, o problema de constituição do “eu” no quefazer filosófico-educacional de pesquisadores e na formação de educandos e educadores.

Sob um *ethos* cultural eurocentrado, o problema da constituição do “eu” filosófico-educacional dos pesquisadores e professores parece invisível, pois prevalece uma subjetividade que não deixa espaço para diferentes racionalidades, tradições de pensamento, outras concepções de filosofia. Com isso, três problemáticas se cruzam: a do conceito de filosofia, a da identidade da filosofia da educação e da subjetividade do pesquisador neste campo.

¹² Aos interessados na literatura que aborda a construção da cultura europeia moderna por meio da conquista e da pilhagem de outras culturas, sobretudo através de uma reflexão sobre os processos históricos de colonização do poder, do saber e do ser, consultar Dussel (1977), Mignolo (2005); Quijano (2010), Torres (2009) e Santos (2010), entre outros.

Um exemplo desse entrecruzamento de problemáticas evidencia-se na crítica de Silvio Gallo (2008) a respeito dos conceitos de filosofia da educação como “reflexão sobre os problemas educacionais” e como tarefa de “definição dos fundamentos da educação” ou como “estudos de autor”. Mesmo que sua crítica e proposta de desterritorialização/criação de conceitos na filosofia da educação seja interessante, ela não escapa de um pensamento indolente que se enreda no *logos* europeu para entender a natureza da filosofia e de sua específica atividade no campo da educação. Ou seja, um território persiste a se reterritorializar neste campo, pois tudo o quanto se faz em filosofia da educação ou se vê ou discursa sobre, continua partindo de uma filosofia produzida em territórios europeus. Certamente que a filosofia não se encarcera em fronteiras nacionais e há muitas singularidades filosóficas em plena fabricação na Europa. Todavia tamanha indolência em ater-se a estes territórios nos impede de ver os processos de exclusão/marginalização de tradições filosóficas regionais e de aventurar-se em uma alteridade radical ou diálogo intercultural.

Atualmente, acreditamos que a crítica geral de Sidekum (2004) em relação à filosofia moderna de tradição eurocêntrica, pode indicar, nas devidas proporções, alguns sintomas de egologia e egocentrismo da filosofia da educação no Brasil de maneira particular. Para o autor:

Durante o período moderno, a filosofia tem-se caracterizado pelo processo de estabelecer a identidade a partir do *cogito* e da subjetividade, que se poderiam explicitar pela egologia e egocentrismo. Este conceito estende-se ao problema da constituição do pensamento grego: o discurso do *logos* e a barbárie. Um outro processo que se deriva deste egocentrismo, se reflete em proporções excludentes na cultura ou na civilização, o que chamamos de eurocentrismo. Durante séculos de expansionismo, de imposições e de dominação cultural, o egocentrismo destruiu, principalmente nas outras civilizações, o princípio da identidade, excluindo do mundo de sua lógica todos os que não pensavam dentro do *logos* ocidental (SIDEKUM, 2004, p. 418).

O *ethos* cultural dominante da filosofia da educação, no Brasil, encerra uma concepção de filosofia baseada num *logos* ocidental, que por sua egologia e egocentrismo, é um monólogo etnocêntrico, o qual impede o diálogo com outras tradições filosóficas ou racionalidades:

porque entendemos que não há e não pode haver diálogo onde reina o monólogo de uma filosofia que escuta seu próprio eco, isto é, onde filosofia se confunde com a imperial expansão de um *logos* sufocante de outras formas de racionalidades (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 14).

Se até agora abordamos os aspectos mais complexos e problemáticos da filosofia da educação no Brasil, pela via da crítica ao *ethos* eurocentrado do seu quefazer, chegamos ao momento de analisar esse campo desde o Brasil, desde o Outro, da abertura à exterioridade cultural marginalizada, da diversidade de tradições filosóficas existentes no país. Esse “desde” ganha uma conotação ética, a partir da interpelação do outro como outro, não subsumido ao meu modelo de interpretação. De agora em diante, essa ética histórica e geopolítica é um momento alterativo. Trata-se de ouvir as razões do outro, sua revelação histórica e filosófico-educacional.

A decisão por um território ou tradição filosófica onde um autor constitui sua subjetividade de investigação e revela sua concepção de filosofia, consiste em declarar, politicamente, um projeto de pesquisa filosófica-educacional em relação ao Outro. É no núcleo dessas disposições teóricas que se configura nossa proposta de análise da problemática da eticidade nas pesquisas em filosofia da educação.

Embora seja um objeto de estudo emergente e talvez só o enfrentemos de maneira marginal nesta dissertação, podemos citar alguns importantes trabalhos, que, diante da diversidade cultural no Brasil, implicam uma nova configuração do *ethos* cultural no campo da filosofia da educação, da subjetividade do quefazer filosófico-educacional.

Primeiramente, na esteira da crítica ao colonialismo, o trabalho de Nascimento e Botelho (2010) sobre o currículo brasileiro de filosofia, problematiza a relação entre colonialidade e educação, principalmente, ao denunciar o silenciamento das produções americanas e africanas no ensino da filosofia no Brasil. Também se destaca nessa perspectiva, a Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), que tem aglutinado algumas publicações e discussões acerca dessa temática. Porém, dois trabalhos nos chamam a atenção. O artigo de Albuquerque e Oliveira (2010), que abre uma fenda corrosiva na tese helenocêntrica e no mito da modernidade com a problematização das relações entre filosofia, cultura e educação indígena. E a proposta de filosofia da ancestralidade, de Eduardo Oliveira (2007), que, conectada às críticas oriundas da filosofia e cosmovisão africana, da filosofia da libertação latino-americana, do pensamento social negro no Brasil, desfere uma vigorosa problematização sobre o racismo epistemológico de matizes colonialistas.

Acreditamos que esses trabalhos acima mencionados afirmam um movimento no qual “a descolonização da reflexão filosófica é, nesse sentido, uma questão premente no campo filosófico-educacional brasileiro” (ALBUQUERQUE; BARBOSA, 2013, p. 21). Eles também nos sugerem uma nova situação histórico-cultural, que um *ethos* monocultural da filosofia da educação está em processo de erosão, que passamos gradativamente para uma época de fomento de um novo quefazer filosófico-educacional, a partir do diálogo entre culturas e tradições filosóficas.

Acreditamos que um importante fator para a transformação do cenário da filosofia da educação no Brasil, deve-se à existência de algumas obras e pesquisas educacionais em torno da temática da espiritualidade e também da religião. Esses trabalhos demonstram que o tema da espiritualidade tem chamado atenção de pesquisadores, estudantes, filósofos e tem fomentado uma série de trabalhos que abordam outras tradições filosóficas e, conseqüentemente, situam-se diante do problema da contextualização cultural do saber científico ou filosófico ocidental, mas também compõem um manancial de questões para repensar o saber e o conceito de filosofia da educação.

Em se tratando da região norte, na qual está inserida nossa pesquisa, embora não abordem a temática da espiritualidade, mas analisem as relações entre religião e educação, ganham relevância para nossa análise a dissertação de mestrado de Mota Neto (2008) sobre a educação no terreiro da tradição religiosa do Tambor de Mina na Amazônia, que investiga os processos e práticas de construção de transmissão de saberes culturais. O estudo de Albuquerque (2011) sobre a epistemologia e educação na religião do Santo Daime na Amazônia, o qual analisa os saberes corporificados na experiência educativa mediada pela ayahuasca, bebida de origem indígena, ingerida pelos daimistas e utilizada, entre outras finalidades, para o autoconhecimento. E o trabalho do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará, principalmente, com a obra *Cartografias de saberes: representações sobre religiosidade em práticas educativas populares* (OLIVEIRA, 2008).

Quando se trata do estudo da educação e sua relação com a espiritualidade existe uma produção emergente não só do ponto de vista do aparecimento de grupos de pesquisas, como vimos na introdução deste trabalho, mas também de algumas teses e publicações.

A obra *Śrīla Prabhupāda e o Gurukula*, de grande relevância para esta pesquisa, de Jagadīśa Dasa Gosvāmī (1996). Trata-se de uma compilação das principais citações de *Swami Prabhupāda*, fundador da ISKCON, sobre a educação de crianças e jovens em sua instituição, a partir do sistema de *Gurukula*.¹³ Neste livro encontram-se informações sobre a importância, a natureza e os objetivos da educação espiritual na tradição *vaiṣṇava*.

O estudo de Mazloum (2007), que apresenta a obra *A educação Espiritual no Islam*, analisando como os praticantes do islamismo desenvolvem sua educação espiritual baseada em orientações das escrituras sagradas do Alcorão. Este trabalho reflete, principalmente, sobre as práticas de adoração.

De base cristã, citamos os trabalhos do filósofo Regis de Moraes (2002), numa coletânea de artigos sobre a relação entre espiritualidade e educação, em que analisa temas como pedagogia da transcendência, educação espiritual sem alienação, espiritualidade e educação ecológica, religião, materialismos, humanismo, fé, dentre outros tópicos de análise educacional.

No livro *Diálogos em educação e espiritualidade*, organizado por Röhr (2012), evidencia-se a reflexão filosófica sobre a temática da educação espiritual. Nesta obra, são discutidas as contribuições de autores como Martin Buber, Michel Foucault, Karl Jaspers, entre outros.

Há, ainda, a tese de doutorado de Paredes (2011), que apresenta uma hermenêutica das bases ancestrais da educação no movimento social indígena no Equador, analisando como a espiritualidade apresenta-se entre estudantes universitários indígenas e sua relação com a ancestralidade ameríndia. E a tese de doutorado de Castro (2005), dedicada a focalizar o budismo segundo os aspectos de sua prática pedagógica, ou seja, através da transmissão e da aprendizagem dos seus ensinamentos, como um meio para se compreender uma transformação da experiência existencial.

Esses trabalhos mencionados correspondem a uma amostra expressiva de como o tema da espiritualidade (e também da religiosidade) tem se tornado um

¹³ *Gurukula* significa casa do mestre, designa, aproximadamente, o que entendemos por escola no ocidente.

catalizador de pesquisas filosóficas em outras tradições de pensamento, como: as de base indígenas, africanas, orientais (budismo, *vaiṣṇava*, islâmica), cristãs, entre outras.

Acreditamos que as análises dos temas da espiritualidade e da diversidade de tradições filosóficas, no campo da filosofia da educação, apontam para um processo de contextualização do saber da filosofia da educação e reperspectivação de seu conceito. Tal processo indica uma urgente transformação do quefazer filosófico-educacional no Brasil, que o lança rumo à construção de uma filosofia da educação como ética intercultural, em direção a outras tradições filosóficas.

2.2.1 Em busca de uma filosofia da educação como ética intercultural

Nossos primeiros pressupostos teóricos evidenciam-se com a crítica à monocultura europeia, a qual fundamenta o *ethos* ontológico do quefazer filosófico-educacional no Brasil. Ressaltamos que não se trata de desprezar as produções filosóficas de origem europeia, nem assumir uma postura antiocidental, mas de descentralizar o *ethos* europeu das produções acadêmicas na educação, de desmontar uma concepção monocultural etnocêntrica, que combina uma lógica da exclusão e desqualificação de outras culturas e tradições filosóficas com um processo de colonização do pensamento e da prática educacional.

É nesse contexto mais amplo, em que emerge o desafio de construir uma filosofia da educação como ética intercultural, em que se fundamenta epistemologicamente esta pesquisa. Primeiramente, temos uma preocupação a partir de uma desconfiança ética intercultural, como afirma Astrain (2010, p. 35):

a ética intercultural não confia tanto um procedimento racional, para estabelecer a comunicação simétrica de interlocutores, pois pretende instaurar as bases conceituais mínimas para assumir a diversidade de razões que se enfrentam em uma disputa de reconhecimentos.

Em certo sentido, buscamos, nos tópicos anteriores, arranjar as bases conceituais para afirmar a exterioridade da tradição filosófica *vaiṣṇava* no campo da filosofia da educação. Logo, utilizamos o marco teórico da Filosofia da Libertação em Dussel (1986), operando com o seu conceito de ética como metafísica “*metá*: além; *fysis*: ordem do ser idêntico ao pensar da Totalidade” (DUSSEL, 1977b, p. 115). Em seguida, elaborando a crítica à ordem do ser da totalidade filosófico-educacional,

sua ética ontológica, chegamos a uma ética transontológica, pois a superação da ontologia significa uma abertura para além do ser pedagógico imperante, vigente e pré-existente da filosofia da educação. Assim, podemos ouvir o que está além do ser, na realidade, o outro. Neste momento, portanto, podemos afirmar a tradição vaishnava desde sua exterioridade filosófico-educacional e suas possibilidades de pesquisa: a tradição filosófica *vaiṣṇava* é um outro da filosofia da educação no Brasil, por se tratar de uma filosofia situada no contexto das filosofias orientais e, sobretudo, analisada a partir das relações entre educação e espiritualidade na Amazônia, cuja novidade é evidente pela ausência de grupos de pesquisa neste campo na região norte e pela emergência de estudos dessa temática no atual campo na filosofia da educação.¹⁴

Essa afirmação da exterioridade cultural da tradição *Vaiṣṇava* é uma decisão ético-política, pois se apoia numa outra forma de filosofar. O conceito no qual apoiamos nossa perspectiva de filosofia da educação é o da filosofia como pedagógica, a qual é distinta da pedagogia, entendida como ciência do ensinamento ou aprendizagem. Ao contrário, a pedagógica “é a parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do pai-filho, mestre-discípulo, médico-psicólogo-doente, filósofo-não-filósofo, político-cidadão, etc.” (DUSSEL, 1977c, p. 153). Nessa visão, a pedagógica não se ocupa apenas em pensar a educação da criança, do filho, do discípulo, mas também “da juventude e do povo nas instituições escolares, universitárias, científicas, tecnológicas, nos meios de comunicação. É a questão ideológica e cultural” (DUSSEL, 1977, p. 94).

A pedagógica ocupa-se tanto da relação educativa face-a-face, quanto daquela que se dá em instituições sociais e, assim, a filosofia opera nestes dois sistemas educativos. Deste conceito de filosofia como pedagógica, Dussel (1977c) analisa, criticamente, a educação na cultura ocidental moderna e descreve o fundamento de uma ontologia pedagógica nos sistemas educativos e sua superação como ética pedagógica de libertação.

A ontologia pedagógica moderna baseia-se num *ethos* de dominação. Nesse caso, os sistemas educativos estão dentro de uma totalidade cujo fundamento

¹⁴ A temática espiritualidade aparece, por exemplo, timidamente no GT Filosofia da educação do EPENN com dois trabalhos apenas (ALBUQUERQUE; BARBOSA, 2013).

ontológico do pensamento é uma relação de dominação sujeito-objeto. Assim, na relação mestre-discípulo, por exemplo, o sujeito constituinte é o mestre, sua subjetividade compreende o ser, o projeto de centro, o ego de onde o caminho pedagógico pode ser traçado. Na ontologia pedagógica, segundo Dussel (1977c), o discípulo, órfão de sua própria história, é um ente educável, civilizável, é o objeto conduzido pelo projeto pedagógico pré-existente do mestre.¹⁵

Tal pedagógica de dominação é uma filosofia como *fotológica*, e sua fonte luminosa é o *logos* eurocêntrico, o ser, o Mesmo, o qual avança como um farol que, paradoxalmente, ilumina e ofusca o Outro, tira-lhe de uma suposta escuridão e encobre seu rosto, sua história. Do fundamento aos entes e dos entes ao fundamento, o movimento faz-se ontológico. O ser é o fundamento, e a compreensão da realidade pedagógica do Outro depende dele. Compreender o Outro desde o Mesmo: ser luminoso que se faz totalidade ontológica. O ser e a sua compreensão fundamentam a busca pela totalidade pedagógica.

De maneira retrospectiva, foi utilizando os conceitos e o método analético da Filosofia da Libertação em Dussel (1986), que elaboramos a crítica ao *ethos* eurocentrado do quefazer filosófico-educacional no Brasil, como totalidade dominante. Acreditamos que o quefazer filosófico-educacional dominante, no Brasil, baseia-se numa ontologia eurocentrada, cujo conceito de filosofia reflete apenas uma imagem etnocêntrica no espelho da colonialidade pedagógica¹⁶ em que foi formado.

No entanto, na visão dusseliana, a filosofia é uma ética. Na pedagógica, a filosofia parte de uma consciência alterativa: ouvir a voz do outro. É uma abertura ética da totalidade ao outro que interpela desde sua exterioridade distinta. O método é analético, para além (ana) da dialética, que não é senão um método de expansão da totalidade a partir do mesmo. O momento analético do método é uma superação do sistema da totalidade ouvindo o outro enquanto outro, distinto, exterior. Escuta-se

¹⁵ Guardadas as devidas distinções, talvez aquele que se debruçou mais vigorosamente sobre a relação de dominação entre mestre e discípulo, professor-aluno, tenha sido Paulo Freire (1987) em sua monumental *Pedagogia do Oprimido*, que se tornou um marco histórico e filosófico-educacional mundial de combate à opressão pedagógica de uma concepção bancária e uma ode à educação dialógica como alternativa libertadora.

¹⁶ Conceito cunhado por Streck, Adams e Moretti (2010) para pensar a educação na América Latina e os desafios impostos pelo eurocentrismo na visão pedagógica atual.

a exterioridade pedagógica, sua voz interpelante, sua palavra analógica, ou seja, palavra além do *logos* monocultural vigente.

Trata-se de construir um outro caminho para pensar a educação, para sair da evidência da própria tradição e superar o eurocentrismo. Dar um giro filosófico em direção ao diálogo com outras tradições de pensamento, por uma questão de justiça cultural e de conexão concreta com as lutas sociais de libertação em face ao julgo capitalista colonialista/moderno. Este momento alterativo da pedagógica inicia-se a partir da audição da diversidade cultural e filosófica do país, das tradições de pensamento marginalizadas, em busca da transformação do filosofar em educação através de outros pontos de referência cognitivos, outras racionalidades e métodos em pesquisa educacional.

Neste momento, somos impelidos pelo imperativo ético da necessidade do diálogo intercultural com a tradição *vaisnava*, que advém das exigências históricas e culturais e não pela novidade temática. O colonialismo pedagógico imperante na filosofia da educação, no Brasil, vem causando um desastre de opressão, exclusão, assimilação de exterioridades culturais, tradições de pensamento distintas do cânone eurocentrado. O diálogo entre tradições filosóficas no Brasil, no campo da filosofia da educação, constitui-se como alternativa histórica para empreendermos uma transformação intercultural nos modos de pensar, dizer e fazer a educação a partir de “filosofias marginais”, “periféricas”, a partir da exterioridade do outro como outro, em busca de uma superação de posições dogmáticas, etnocêntricas e monoculturais no saber filosófico-educacional.

Nesse sentido, o desafio da diversidade humana, da multiplicidade de modos de viver e pensar, da pluralidade de racionalidades filosóficas exige uma orientação prática e teórica para uma convivência generosa, pacífica, crítica, dialógica, muito além de uma coexistência passiva ou baseada em assimetrias de poder. Assim, torna-se urgente pensar uma filosofia intercultural como diálogos entre contextos, como pensa Fornét-Betancourt (2004, p. 16):

Filosofía intercultural es un proyecto de diálogo de contextos; es decir que no aspira a constituirse como *la* palabra de las muchas voces contextuales sino que quiere más bien, em base a la experiencia de la intercontextualidade, ser como un concierto en el que se escuchan y armonizan, sin reduccionismo dirigistas, las voces de las culturas y sus contextos. La filosofía intercultural es sólo como el eco que produce la diversidad cultural del pensar humano en su múltiple ejercicio. O dicho

todavía de outra maneira: la filosofía intercultural, más que una nueva forma de filosofía dialógica, es diálogo de filosofías en, com y desde sus respectivos mundos

Mas como realizar um diálogo entre filosofias, contextos, culturas, tradições de pensamento que se debruçam sobre a problemática da educação? Uma primeira parte deste desafio já foi realizada com a contextualização do saber filosófico-educacional vigente e com a crítica ao colonialismo pedagógico. Neste momento, um passo fundamental do método é romper com hábitos de pensar e atuar etnocêntricos, os quais impedem nossa percepção do outro em sua dignidade, tal como se vê quando tomamos uma cultura distinta como “objeto de Interesse”, “objeto de pesquisa”, como assinalou Fernet-Betancourt (1994).

Ao romper com o fundamento ontológico do pensamento moderno, que se encontra na subjetividade do sujeito, o qual que coloca a objetividade do objeto (DUSSEL, 1977), nasce esse exercício no qual o outro é percebido como intérprete e não apenas como interpretável, uma abertura que nos oferece uma perspectiva a partir da qual podemos nos interpretar e ver também a educação.

E, desse modo, seguimos com o momento analítico em que a filosofia da educação transforma-se interculturalmente para a construção de um espaço aberto de interlocução, intercontextualidade e res-pectivação do pensar o fenômeno educativo.

Em resumo, nosso instrumental teórico baseia-se na escuta da Filosofia *Vaiṣṇava*, em sua especificidade e contexto culturais próprios; no marco teórico da Filosofia da Libertação em Enrique Dussel (1986), na proposta de Filosofia Intercultural de Raul Fernet-Betancourt (1994) e na ética intercultural de Ricardo Salas Astrain (2010).

2.3 Momento analítico: espiritualidade e experiência do “eu” na filosofia da educação

Até aqui, anunciamos os pressupostos epistêmicos da pesquisa, pautados na busca por um exercício de pensar a ética e a interculturalidade no quefazer-filosófico-educacional. Apresentando, também, nossos princípios, perspectivas e conceitos de filosofia que subsidiam a proposta de filosofia da educação como ética intercultural. Nesta seção, o momento analítico é a combinação de métodos de

interpretação e descrição do problema da experiência do “eu” no contexto da educação espiritual, a partir de um diálogo intercultural entre tradições filosóficas.

A emergência consciente de tradições filosóficas que têm sido marginalizadas pelo *ethos* filosófico eurocêntrico, a partir de uma dinâmica de expansão e domínio de um logos monocultural na educação, tem nos levado a pensar na necessidade de um diálogo intercultural. Porém, devemos encontrar um ponto de convergência, que seja também um ponto de convivência, de contraste e interdiscursividade. Na medida em que irrompem tradições de pensamento no cenário filosófico-educacional, manifestam-se as subjetividades emergentes, as quais, segundo Astrain (2010, p. 18) devem ser “entendidas como aquelas que não encontram espaço em um modelo homogeneizado”. Nesse sentido, nosso primeiro ponto de encontro dialógico é o espaço da intersubjetividade.

Pensar o espaço intersubjetivo em filosofia da educação por uma proposta de ética intercultural implica uma outra formulação metodológica da pesquisa da subjetividade e da formação do *ethos* cultural, numa proposição assentada no confronto entre contextos e tradições filosóficas.

O filósofo Enrique Dussel (2009), ao pensar uma nova idade da história da filosofia, a partir da necessidade e da exigência de um diálogo mundial entre tradições filosóficas, propõe um caminho para a pesquisa da subjetividade e eticidade entre culturas. Sua proposta baseia-se na investigação dos “núcleos problemáticos universais”, os quais são necessários afirmar sua presença em todas as culturas. Para ele:

Son núcleos problemáticos racionales o preguntas, entre muchas otras, de los ‘por qué’ *universais* que no pueden faltar en ninguna cultura o tradición. [...] Em contenido y el modo de responder a estos ‘núcleos problemáticos’ desatan, lanzan, disparan desarrollos muy diversos de narrativas *racionales*, si por *racionales* se entiende el simple ‘dar razones’ o fundamento, que intentan interpretar o explicar los fenómenos, es decir, lo que ‘aparece’ em nível de cada uno de esos ‘núcleos problemáticos’ (DUSSEL, 2009, p. 45).

Assim, para Dussel (2009, p. 45), um exemplo de núcleos problemáticos universais são perguntas como “Em qué consiste el misterio de su propia subjetividad, el yo, la interioridad humana?” Tais perguntas configuram-se como problemas em que várias tradições filosóficas do planeta (europeia, norte-americana, chinesa, árabe, indiana, africana, latino-americana, etc.) buscam suas próprias razões. Nesse sentido, nosso núcleo problemático universal é a experiência do “eu”

no diálogo intercultural entre tradições filosóficas como a tradição *vaiṣṇava*, cujo representante é predominantemente o conjunto das obras de Swami Prabhupāda (2006) e a filosofia ocidental representada aqui pelos estudos da subjetividade em Foucault (2010).

O desafio de pensar a experiência do “eu” como núcleo problemático universal para um diálogo entre tradições filosóficas implica a transfiguração intercultural da filosofia, a ruptura com posturas dogmáticas, reducionistas, assimilacionistas, etnocêntricas. Logo, exige-se outra maneira de pensar, que brote do exercício da interculturalidade, tal como um pensamento “intercultural ou respectivo”, como um plano comum de sujeitos em processo de comunicação de sua palavra, de convocação de suas vozes:

Este pensar intercultural é pensar “respectivo”, não somente, porque ‘relativiza’ o manifestar a ‘localidade’ e, com isso, as zonas fronteiriças de toda a perspectiva cultural com a outra, todavia é ‘respectivo’, sobretudo, e fundamentalmente, porque se pensa e se diz a partir da experiência de um campo de con-vocação aberto que qualifica como pensar aberto em duplo sentido. Aberto, primeiro, para si mesmo; percebendo-se em suas relações ou referências internas e explicitando sua procedência cultural de... assim como seu estar ancorando em... Por esta abertura para dentro, o pensar aprende a ‘passar’ por sua tradição e se prepara para o possível transpassar da mesma. Aberto, segundo, para fora; até o ‘plano’ de fundar a con-vivência comunicativa com os outros sujeitos a partir da con-vocação das vozes (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 55).

Com isso, a busca de uma filosofia da educação como ética intercultural adota a experiência do “eu” como um núcleo problemático universal da educação, como possibilidade de dialogar entre tradições filosóficas distintas, de tal maneira que percebamos os sujeitos da filosofia *vaiṣṇava* como portadores de uma palavra, que por sua interpelação ética, além do quefazer filosófico-educacional vigente, confronta-nos e convoca desde seu horizonte específico de vida, compressão do mundo e do “eu”.

Para tanto devemos adotar como pressuposto epistêmico e metódico o saber-ouvir na pesquisa filosófica em educação. Pois, aqui, “o *saber-ouvir* é o momento constitutivo do próprio método; é o momento discipular do filosofar; é a condição de possibilidade do saber-interpretar para *saber-servir*” (DUSSEL, 1986, p. 198-9. Grifos do autor). Ou seja, trata-se de saber-ouvir a voz da exterioridade cultural como momento discipular em filosofia, como estratégia metódica de pesquisa. Ouvir

o que está além da totalidade do que fazer filosófico-educacional no Brasil. Nesse caso, perguntamos: como ouvir a tradição vaiṣṇavas?

Para saber-ouvir a filosofia vaiṣṇava, temos que nos encontrar com suas formas de pensar, seu horizonte de compreensão, suas racionalidades, práticas, inclusive, o seu próprio modo de ouvir. Prabhupāda (2011) diz que o conhecimento, na tradição filosófica indiana, chama-se *śabda-pramāṇa*. Na epistemologia *vaiṣṇava*, cujo conceito *pramāṇa* refere-se às reflexões epistemológicas, a melhor maneira de apropriação do conhecimento dá-se por meio da recepção auditiva, ou seja, ouvir as escrituras, o guru e as instruções divinas dadas no coração do devoto.

Em nossa proposta, o método *śabda* está incluído na pluralidade de métodos de investigação que adotamos, o qual faz parte de uma perspectiva de pesquisa filosófica em educação que não quer apenas abrir-se eticamente ao outro, mas transformar-se interculturalmente. Isso significa que a inclusão de *śabda* da tradição vaiṣṇavas, como método desta pesquisa, não implica numa assimilação teórica como compensação histórica e epistêmica, mas que o adotamos como instrumento interpretativo capaz de responder, a partir do contexto de suas possibilidades filosóficas, aos desafios e aos problemas da educação dispostos nesta pesquisa.

A epistemologia vaiṣṇava recomenda que o acesso e a aprendizagem do saber filosófico dão-se por ouvir as escrituras, os devotos, os mestres espirituais vaiṣṇavas (DHANVANTARI SWAMI; RAMA CARITA DASA, 2010). Disto, resulta que a pesquisa filosófica amplia as fontes, para ampliar, também, as vozes dos sujeitos que falam sua palavra em nossa tradição de pensamento. Logo, esta pesquisa se torna interdisciplinar, por conta da abertura a novas constelações de saberes que nos confrontam, e nos interpelam. A filosofia da educação, como ética intercultural, enseja pensar a epistemologia própria das tradições de pensamento em debate, e também inseri-las no próprio método.

A inclusão do método *śabda*, a assunção da experiência do “eu”, como núcleo problemático universal da educação, configuram o modo de interpretar nossa problemática. São as diretrizes principais de interpretação da ética intercultural utilizadas nesta pesquisa. Todavia, o momento analítico necessita de uma estratégia teórica de descrição.

É a partir da categoria de experiência que definimos a estratégia teórica descritiva da pesquisa. Sobretudo, como se apresenta o pensamento de Foucault (2012a, p. 10) quando conceitua a experiência como “a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”.

Nos três volumes do livro *História da Sexualidade*, Michel Foucault (2012a, p. 10-2) analisa a sexualidade na cultura ocidental desde a antiguidade à modernidade, nas tradições gregas antigas e cristãs, a partir de três eixos de análise, cuja correlação define a experiência: “a formação de saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade”. Em relação às suas obras anteriores, o filósofo opera um deslocamento fundamental, qual seja: analisar “quais são as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito”.

Esse deslocamento para a experiência de si do indivíduo aponta para a outra abordagem do processo de formação do sujeito. Interessa-nos, nessa noção foucaultiana da experiência, como “a constituição do sujeito pode ser estudada a partir de experiências fundamentais em que ele se joga, se compromete e se dissolve” (LEME, 2011, p. 97).

A análise dessas experiências fundamentais, em que o sujeito compromete seu ser até mesmo ao limite de transformá-lo, desembocou na elaboração e na reflexão sobre a produção da subjetividade, a partir de noções como *cultura de si, cuidado de si, técnicas de si*, que se estendem do volume III da *História da Sexualidade* às aulas dadas no Collège de France (1981-1982), traduzidas e compiladas na edição brasileira do livro *A Hermenêutica do Sujeito* (2010). É neste livro (*A Hermenêutica do Sujeito*) que a problematização das práticas de subjetividade, na relação entre os elementos sujeito e verdade, é desenvolvida a partir da análise da noção de cuidado de si e suas relações com a filosofia e a espiritualidade.

Essas e outras obras de Michel Foucault oferecem uma análise da produção da subjetividade no eixo: experiência – cultura – sujeito. A partir da estratégia analítica foucaultiana, contudo, quem traduz melhor o arranjo semiótico desse eixo no campo educacional, é Larrosa (2011, p. 45), que afirma:

Se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser uma pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. Uma cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos ou, no sentido em que vimos dando até aqui à palavra 'sujeito', como seres dotados de certas modalidades de experiência de si.

Essas conexões, numa cultura, entre experiência de si e educação podem ser analisadas segundo a problematização dos dispositivos pedagógicos. Para Larrosa (2011), os dispositivos pedagógicos produzem uma certa vinculação entre determinados domínios de atenção (desenhando o que é real para um pessoa em relação a si mesma) e modalidades de problematização (estabelecendo a posição da pessoa consigo mesma) no interior de práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, regulam e se transformam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a subjetividade como experiência de si.

Com a descrição dos dispositivos pedagógicos, podemos analisar a constituição educacional do sujeito não apenas do ponto de vista da "objetivação", mas, principalmente, do ponto de vista da "subjetivação"; ou seja, das práticas pedagógicas que constituem e medeiam determinadas relações da pessoa consigo mesma, dos repertórios de modos de experiência de si numa cultura, de certas formas de problematização em que o sujeito se dá como podendo e devendo ser objeto de saber e sujeito constituído por práticas de si.

A descrição dos dispositivos pedagógicos que constituem a verdade do sujeito, compreende a análise de três domínios indissociáveis: o saber (discursivo), o poder (normativo) e o si-consigo (ético). Para dar conta da dimensão do saber nos dispositivos pedagógicos, dos discursos que definem a verdade do sujeito em uma experiência de espiritualidade, utilizamos *Arqueologia do Saber* de Michel Foucault (2012), que investiga o conjunto de condições de existência de um saber no discurso. Trata-se de um método de análise do discurso. Na arqueologia, o discurso é formado por agrupamentos, séries, exclusões, associações, leis de coexistências entre enunciados. Todo discurso compõe-se de um número finito de enunciados, não como unidades elementares, mas como uma função indispensável, centrada no limite de toda linguagem. A arqueologia, utilizando-se de novas técnicas de análise do discurso, descreve uma função (não sendo forçosamente gramatical ou lógica) que dá a uma série de signos uma existência específica. Esse modo específico de

existência corresponde à função enunciativa operada naquilo que foi efetivamente dito no discurso, na ordem em que se apresentam os enunciados, apoiados em uma mesma formação discursiva.

A arqueologia ocupa-se da positividade de uma formação discursiva, da definição das regras de formação de conjuntos de enunciados, de como vários acontecimentos discursivos ocorreram para que, na ordem em que se apresentam, pudessem formar objetos, elaborar conceitos, tipos de enunciação e dar oportunidade de escolhas, decisões, estratégias teóricas, que se constituem como níveis de análise do discurso.

Nesta pesquisa, a utilização do método arqueológico consiste numa maneira de falar a respeito da educação espiritual como experiência, corresponde à descrição da prática discursiva que forma o seu saber. A educação espiritual, tomada como experiência, pode ser analisada a partir do estudo de suas unidades discursivas, tais como os objetos que se pode falar, tipos de enunciação, conceitos e um jogo de escolhas.

Para dar conta da dimensão normativa dos dispositivos pedagógicos, a genealogia de Foucault (2005) investiga as relações entre saber-poder. No método genealógico, a introdução da questão do poder na produção de saberes torna-se indispensável para a análise do discurso. Machado (2007, p.167,177) afirma que a “genealogia é uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos”, e que o fundamental desta análise é entender que “não há relação de poder sem constituição de um campo de saber e, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder”.

Destaca-se, no método genealógico, a análise da política da verdade, ou seja, dos sistemas de regras de distinção entre o verdadeiro e o falso num saber, prática social ou conhecimento, que atribui ao verdadeiro efeitos de poder específicos. Diz-nos Foucault (2001, p. 14) “por ‘verdade’ entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. E todo esse conjunto que regula, controla, seleciona, organiza e redistribui os enunciados por certo número de procedimentos, constitui uma ordem do discurso, uma vontade de verdade como dispositivo político que atravessa os discursos na sua historicidade própria, definindo o que é certo ou errado, falso ou verdadeiro, racional ou irracional, etc...

Segundo Candiotto (2010, p. 50), a hipótese genealógica é a de que aquilo normalmente denominado como verdade “constitui efeito da vontade (histórica) de verdade observada na articulação entre estratégias de poder e tecnologias de saber”. E essa articulação que caracteriza a análise foucaultiana da política da verdade ganhou um deslocamento para o campo da ética do sujeito, quando em suas últimas obras o filósofo francês estudou a relação entre subjetividade e verdade.

A problemática geral da relação subjetividade e verdade encontra um dos caminhos para a análise do sujeito ético no livro *A hermenêutica do sujeito* de Foucault (2010), quando o filósofo analisa a subjetivação do preceito do cuidado de si na espiritualidade antiga entre o pensamento grego do século IV a.C e a cultura Greco-romana dos séculos I e II d. C. Este preceito, cuidado de si, nesta obra, revela a relação da questão filosófica do acesso à verdade e a prática da espiritualidade, Foucault (2010, p. 17) enfatiza que este preceito, durante toda a Antiguidade, designa “o conjunto das condições de espiritualidade, o conjunto das transformações de si que constituem a condição necessária para que se possa ter acesso à verdade”. É nessa direção, em diálogo com esta obra, que agenciaremos as análises dos dispositivos pedagógicos no domínio da ética, na problemática das relações em que o sujeito estabelece consigo mesmo a partir das verdades que lhe são apresentadas, sobretudo no contexto de uma experiência de espiritualidade.

Nessa estratégia descritiva dos dispositivos pedagógicos, partimos da ideia de que compreender a experiência do “eu”, na educação espiritual, delimita-se à análise educacional da produção dos discursos que dispõe uma verdade do “eu”, que tais discursos estão vinculados a práticas ou jogos de verdade que definem o verdadeiro, o falso, o certo, o errado em relação à constituição do “eu”, sobretudo no domínio ético em que o sujeito aprende a estabelecer determinadas relações consigo mesmo, que o leva à transformação de seu modo de ser, caracterizando, desta maneira, uma experiência de si.

Descrever as cinco dimensões dos dispositivos pedagógicos, segundo Larrosa (2011), a dimensão ótica, discursiva, judicativa, narrativa e a prática, tem o propósito de analisar como o devoto *vaiṣṇava* se constitui em relação a uma verdade sobre si mesmo, que ele mesmo deve investir, e em conexão ao regime de verdade em que está inserido culturalmente. A relação que o devoto tem consigo

mesmo é mediada cultural e educacionalmente por um regime de verdade. Mas como ele vê, julga, diz, narra e pratica essas verdades em relação a si mesmo constituem sua subjetividade, e, nesse processo de subjetivação, ele se constitui como sujeito de uma dada cultura.

Acreditamos que é nesta complexa e indissociável rede descritiva dos dispositivos pedagógicos que repousa a formação de saberes culturais numa experiência do “eu”, sobretudo, no terreno da educação espiritual da tradição *Vaiṣṇava* indiana, tal como praticada pelo Movimento para a Consciência de *Krishna* em Belém, em circunstâncias em que o sujeito é objeto e campo de saber em relação a si mesmo e às verdades divinas que lhe são apresentadas. Ressaltamos, ainda, que se trata de problematizar o sujeito dotado de uma experiência de si em regimes de verdades sagradas ou espirituais. De identificar quais os discursos de verdade do “eu” na prática da *Bhakti-yoga*; descrever os modos e as práticas de subjetivação da verdade em relação às coordenadas de educabilidade na *bhakti-yoga*; e, sobretudo, investigar emergência de saberes culturais na experiência do “eu” como problema educacional.

3 A educação e o *ethos* cultural vaishnava: a sabedoria da *bhakti-yoga*

A experimentação em torno de uma filosofia da educação como ética intercultural compreende um exercício filosófico-educacional da alteridade. Em nosso caso, esta tarefa consiste em pensar a relação entre educação e o *ethos* cultural *vaishnava*, em problematizar as conexões entre a eticidade e o pensamento pedagógico da tradição, a partir da descrição dos discursos e das práticas que configuram a chamada sabedoria da *bhakti-yoga*.

Com o propósito de construir uma chave hermenêutica de compreensão das questões filosóficas centrais da experiência do “eu” na educação, traçamos um perfil filosófico da tradição *vaishnava* a partir de seu *ethos* cultural, porém circunscrito àqueles conceitos e categorias que possibilitem a compreensão de nossa problemática. Por *ethos* cultural, entendemos os “elementos ou traços simbólicos, narrativos e interpretativos que configuram um mundo de vida” (ASTRAIN, 2010, p. 65). Trata-se de descrever os principais aspectos identitários encontrados nos discursos, nos registros narrativos e interpretativos inerentes ao mundo de vida nesse contexto cultural e sua relação com a educação. Esta tarefa se realiza a partir de três orlas de acesso, ambas com naturezas intercambiáveis e interdependentes: a) a orla histórica, b) a orla pedagógica e c) a orla arquegenealógica.

A orla histórica visa acessar o contexto sócio-histórico de aparecimento da tradição *Vaishnava* na sua versão moderna por volta do século XVI na Índia. Analisaremos o panorama das transformações teológicas e antropológicas indianas que ocorrem neste período, contrastando com as mudanças efetuadas na Renascença europeia. Em seguida, discutiremos o surgimento da Sociedade Internacional para a Consciência de Krsna-ISKCON no Ocidente, no Brasil e em Belém.

A orla pedagógica remete à concepção de filosofia como pedagógica em Dussel (1977c). Desta forma, pretendemos ouvir o pensamento pedagógico *vaishnava* no sentido de acessar a parte de sua filosofia que pensa a educação no contexto cultural da tradição.

Na orla arquegenealógica, empreenderemos uma análise do saber e das práticas normativas decorrentes dos jogos de verdade que definem a experiência do “eu” na educação *vaishnava*. Segundo Foucault (2010a, p. 282), por jogos de verdade

entende-se “um conjunto de procedimentos de produção da verdade”. Essa noção engloba um jogo de prescrições, de princípios de exclusão ou de escolhas de enunciados, que não apenas fabricam discursos ou saberes, mas cuja eficácia ganha corpo nas práticas, em esquemas de comportamentos, em formas pedagógicas. Sob essa premissa, a verdade é um efeito ou a efetuação de um jogo que produz a distinção do verdadeiro e do falso, delimitando uma ordem do discurso e uma normatividade.

Por meio destas orlas de acesso ao *ethos* cultural, construímos um perfil filosófico que servirá como suporte para delimitação de um possível pensamento pedagógico segundo as próprias referências da tradição, sobretudo no âmbito dos discursos (saber) que definem a verdade do sujeito e das práticas (poder) que regulam seu comportamento.

3.1. O *ethos* cultural *vaiṣṇava*: história e perfil filosófico

3.1.1 Algumas Definições

O termo *Vaiṣṇava* refere-se aos devotos de *Viṣṇu*, que é uma das inúmeras manifestações de um Deus **Uno**. Já a expressão *Vaiṣṇavismo*, corresponde a uma caracterização da indologia moderna para designar o sistema filosófico-religioso baseado nesta prática de devoção. O *vaiṣṇavismo* tem como uma das principais representações a sociedade *Gauḍīya Vaiṣṇava*. O termo *Gauḍīya* refere-se à localização geográfica que compreende a região das cinco províncias ao sul das montanhas dos Himalaias e ao norte das colinas *Vindhyā*, na Índia. A cidade de *Māyāpur*, no Estado da Bengala (ao nordeste da Índia), é uma das maiores concentrações do *vaiṣṇavismo* em território indiano. Trata-se da terra natal de Caitanya (1486-1533 d.C), filósofo e renunciante bengali, principal referência no movimento reformador do *vaiṣṇavismo* na modernidade.

O *Vaiṣṇavismo* para a ISKCON é uma tradição monoteísta e personalista, a qual concebe a realidade última da existência como sendo um ser pessoal, Deus como uma Pessoa Suprema ou Absoluta. Com as transformações históricas internas à própria tradição, os adoradores de *Viṣṇu* (o Onipresente) consideraram que tal divindade referia-se a uma expansão divina (não-imanente) de Krsna. Para a

tradição *vaiṣṇava*, Kṛṣṇa (o todo atrativo) é considerado a Suprema Personalidade de Deus, a fonte de todas as expansões, a manifestação original de *Viṣṇu*.

As origens históricas do *Vaiṣṇavismo* fundamentam-se de forma latente na autoridade das escrituras védicas. Embora as raízes temporais estejam descritas nos textos védicos, esta tradição é atualmente parte integrante do complexo contexto cultural do hinduísmo. Contudo, não se limita a ele, pois a compreensão de seu *ethos* cultural implica uma distinção em relação à caracterização da cultura indiana segundo a indologia moderna.

Segundo Ainslee Embree (1972, p. 8):

O cenário físico é a terra que, desde épocas passadas, o mundo ocidental conhece como sendo a Índia, uma palavra que os gregos tomaram emprestado dos persas, que, por causa da dificuldade que tinham com o 's' inicial, chamavam o grande rio Sindhu (moderno Indu) de 'Hindu'. Foi com esta palavra que os estrangeiros passaram a designar a religião e a cultura dos povos que viviam na terra banhada pelos dois rios, o Indo e o Ganges, embora os próprios nativos não usassem o termo.

Essa distinção é fundamental para que possamos obter um entendimento mais próximo da tradição *vaiṣṇava*. O termo hinduísmo refere-se a uma concepção estrangeira, alheia à cultura indiana, uma visão construída, principalmente, pelos britânicos. Assim, a conclusão de Visvanathan (2010, p. 569-570) indica que o "hinduísmo que o Ocidente encontrou foi de sua própria invenção, construída ao redor de sua própria gramática da cristandade.[...]. O Hinduísmo que os britânicos consumiram foi, em parte, de sua própria criação".

Essa distinção incide na problemática da abordagem do Oriente, realizada pela experiência ocidental europeia, denominada por Said (2007) como orientalismo. Esta abordagem configura-se como um corpo coerente de práticas e teorias sobre a exterioridade cultural oriental, baseado num estilo de pensamento que define uma distinção ontológica e epistemológica entre Oriente e Ocidente. Apoiada numa rede de interesses políticos, econômicos e de dominação cultural, essa abordagem era levada a efeito por técnicas de representação que domesticavam e filtravam, entre outras áreas, as filosofias e sabedorias orientais na consciência ocidental, vista como soberana e superior.

Feitas estas observações, nosso intento é buscar um diálogo intercultural com os próprios protagonistas do *Vaiṣṇavismo*. Não se trata de um encontro com os

apologistas desta cultura, mas entre os criadores e críticos pertencentes à tradição, assim como afirma Dussel (2004, p. 199), um diálogo com os “intelectuais da ‘fronteira’, entre a própria cultura e a Modernidade”. Portanto, as análises centram-se nos textos védicos, tais como interpretados nas obras e comentários dos principais *ācāryas vaiṣṇavas*,¹⁷ principalmente aqueles que compõem a sociedade *Gauḍīya Vaiṣṇava* na Índia, tais como *Bhaktivinoda Ṭhākura* (1828-1914), *Bhaktisiddhānta Sarasvatī Ṭhākura* (1874-1937), fundador da *Gaudiya Math Institute for Teaching Krishna Consciousness* (1918), e no Ocidente, na vertente que foi liderada por *Bhaktivedanta Swami Prabhupāda* (1896-1977), fundador da *International Society for Krishna Consciousness - ISKCON* (1966).

Segundo Adhikari (2003), estes três mestres são intelectuais, filósofos, reformadores e críticos que injetaram nova dinâmica na tradição *Vaiṣṇava* e na prática da *bhakti-yoga*, contextualizando-a segundo as necessidades históricas e sociais da época em que viveram.

3.1.2 Principais escrituras

A tradição *Vaiṣṇava* apoia-se na autoridade das escrituras do Vedas. O termo Veda significa conhecimento ou saber. Originalmente escrito em sânscrito, trata-se de um conjunto de escrituras que representa a base literária, filosófica e religiosa mais antiga do território indiano.

Baseado numa extensa pesquisa sobre a datação dos Vedas, Oliveira (2009) informa-nos que estas escrituras são consideradas, por muitos indólogos, como os textos mais antigos da humanidade de que se tem notícia. Quanto a isso, o problema da datação dos Vedas inseriu-se numa discussão entre duas teorias. A primeira defende que a cultura védica originou-se na Europa e foi introduzida na Índia através da chamada invasão ariana, por volta de 2000 a.C, formando-se o que se conhece como cultura indo-europeia. Um dos grandes propagadores dessa teoria foi Max Müller (1823-1900), que introduziu a palavra *ārya*, na língua inglesa e depois

¹⁷ *Ācāryas*: Preceptor, mestre espiritual de uma linha filosófica de sucessão discipular, aquele que ensina pelo exemplo.

para toda a comunidade europeia.¹⁸ Müller acreditava que a civilização ariana contribuiu para a evolução do cristianismo, chegando a afirmar que “talvez as antigas religiões do mundo tenham servido apenas para preparar o caminho de Cristo, ajudando através de seus próprios erros” (VIVEKANANDA ROCK MEMORIAL COMMITTEE, 1970, p. 167-8).

A segunda teoria questionou a primeira com base em achados arqueológicos das cidades de Mohenjo-Daro e Harapa em 1921, Dvārakā no Mar Árábico e Mehrgarh no Paquistão, em 1984. Dvārakā é a cidade onde reinou Krsna, e Mehrgarh, foi datada por volta de 7.000 a.C, o que transporta a composição da literatura védica para a mesma datação. Com essas provas arqueológicas, a primeira teoria foi duramente criticada pela segunda. Conforme Oliveira (2009, p. 25), a segunda teoria “encara a dita ‘invasão ariana’ como uma fantasia da pseudociência eurocêntrica e cristã de Müller, construída sem apoio de evidências empíricas”. A segunda teoria defende que a literatura e civilização védicas são produto do desenvolvimento histórico desse povo na própria Índia.

De acordo com as próprias escrituras, na *Bhagavad-gītā* (III.15) está dito *brahmākṣara-samudbhavam* “os Vedas manifestam-se diretamente da Suprema Personalidade de Deus”. Segundo Satsvarupa (2002), os Vedas são narrados no início da criação cósmica, quando a divindade de Krsna falou o conhecimento para a primeira entidade viva chamada *Brahmā*, e com o passar do tempo, o sábio *Vyāsadeva* registrou os textos védicos na forma escrita um pouco mais de 5.000 anos atrás.

Os Vedas compõem-se de quatro coletâneas (de hinos, cânticos, rituais, ensinamentos) principais: *Ṛg Veda*, *Yajur Veda*, *Sāma Veda*, *Atharva Veda*. Uma coleção de 108 dissertações filosóficas chamadas *Upaniṣads*. Os códigos hermenêuticos para compreensão dos textos védicos, chamados *Vedānta-sūtra*. As narrativas históricas, chamadas *Itihāsas*, entre as quais se destaca o épico *Mahābhārata*, no qual está incluído o *Bhagavad-gītā*; e, por fim, os *Purāṇas*.

¹⁸ Segundo Prabhupāda (2006), a palavra *ārya*, no contexto das escrituras védicas, aplica-se às pessoas cuja civilização está baseada numa percepção espiritual da vida. Para Oliveira (2009), em todas as literaturas védicas, essa palavra, etimologicamente, indica sabedoria, nobreza, santidade, boa índole. Em ambas as concepções mencionadas, fica evidente que a palavra não possui nenhuma conotação racial.

A tradição *Vaiṣṇava* baseia-se numa interpretação personalista das escrituras védicas, a qual afirma que a Verdade Absoluta, a realidade última, é um Deus com atributos pessoais, chamado Kṛṣṇa. Os *vaiṣṇavas* têm como principais escrituras o *Bhagavad-gītā*, *Śrīmad-Bhāgavatam*, *Caitanya-caritāmṛta*, entre outras.

3.1.3 Panorama sócio-histórico do *Vaiṣṇavismo* na Índia e no Ocidente

Segundo Oliveira (2009), o *Vaiṣṇavismo Gauḍīya* é um culto renascentista ortodoxo indiano, cuja principal referência, na modernidade, remete ao movimento liderado por Caitanya no século XVI, o qual surgiu no período equivalente à Renascença na Europa. Estes movimentos renascentistas podem ser vistos filosoficamente como quase opostos, pois manifestam um contraste de noções sobre “eu” impregnadas em cada *ethos* cultural. Limitar-nos-emos a refletir sobre alguns aspectos destas oposições filosóficas importantes para nossa problemática.

Primeiramente, analisemos o *ethos* cultural do Renascimento Europeu. Para Vanzago (2010, p. 67), o humanismo da civilização europeia da Renascença afirma “a centralidade do ser humano no universo e o seu papel de agente autônomo, desvinculado de qualquer tutela, mesmo sobrenatural”. Esta centralidade do humano revela uma nova concepção antropológica, mas, também, cosmológica e teológica.

Segundo Lima Vaz (2011), havia duas ideias matrizes na concepção renascentista de ser humano: a da dignidade do homem e a do homem universal. O tema da dignidade referia-se à capacidade de domínio, exploração e transformação da natureza, ações que passam a ser um indício da superioridade humana. Na antropologia renascentista, a ideia da dignidade, como analisa Burke (1999), era na verdade a ideia da divindade do ser humano. Por sua vez, a ideia do *homo universalis*, correspondia à construção de uma consciência da humanidade como uma universalidade abstrata, apontava para a invenção do individualismo como autoconsciência, indivíduo que reconhece a si mesmo, não como um membro de uma raça, povo, família ou corporação. Nesse sentido, Lima Vaz (2013) afirma que individualismo renascentista é um anúncio das direções fundamentais da antropologia filosófica moderna, na medida em que ocorre um processo de esvaziamento do conteúdo metafísico da categoria pessoa e a categoria impessoal de indivíduo predomina nas reflexões.

Na Europa dos séculos XIV-XV, conforme Vanzago (2010, p. 68), o ser humano era entendido como “*nexus* universal, centro de atração e mediador entre as partes do todo”, e este entendimento remetia ao problema da concepção renascentista da alma. Sob essa premissa, constituíram-se duas correntes para compreensão do estatuto individual da alma e da estrutura ontológica do ser humano. A primeira, de tendência espiritualista, via a alma numa perspectiva de elevação cósmica, capaz de contemplar a si mesma na experiência mundana, mas como conjectura de sua essência eterna, e, portanto, com capacidade de elevar-se até uma reunificação intelectual com Deus. A segunda corrente, desenvolvida nos meios acadêmicos, de tendência materialista, baseava-se na tradição filosófica aristotélica e fundamentava-se na experiência empírica e no método lógico-racional. Essa corrente transferiu a reflexão sobre a alma para longe da influência teológica ou daquilo que era pertinente à religião, direcionando-se para uma filosofia sensualista como suporte de um saber técnico-científico.

Dentre essas correntes, a filosofia sensualista tornou-se predominante no renascentismo europeu. Nessa época, segundo Türcke (2010, p. 100), “a sensação é elevada à categoria de conceito-chave da epistemologia”. O cérebro é considerado o cerne da sensação, e esta “sendo o próprio núcleo do espírito, e todas as representações e conceitos do verdadeiro, sublime, sagrado como sendo duplicações e refinamentos de estados de excitação neuromental”.

Do ponto de vista econômico, essa filosofia sensualista repercute nos chamados “descobrimientos”, incidindo frontalmente numa concepção cristã de salvação, na qual o desfrute dos objetos descobertos pelos sentidos, tornava-se fundamento. Conforme Maldonado-Torres (2009, p. 684):

Distinto a la Edad Media, con el ‘descubrimiento’ se establecerá la noción de que la salvación no sólo reside en el destino del alma después de la muerte, sino en el disfrute y beneficio en el mundo terreno mismo a través de la explotación y uso mercantil de los recursos alegadamente descubiertos. [...]. Así pues, el ‘descubrimiento’ avala la vision renacentista y al capitalismo mismo en cuanto le da fuerza al valor de ‘lo nuevo’ descubierto por los sentidos y capacidades humanas, más bien que a lo predicho o anticipado por la revelación. Y lo descubierto por los sentidos está ahí para el disfrute y bienestar de los humanos, pero no de todos los humanos, sino principalmente de los ‘descubridores’ (de procedencia europea y masculinos) y los reinos cristianos.

Para Maldonado-Torres (2009), a busca pelo desfrute dos sentidos e dos objetos descobertos por eles, a exploração e a acumulação de bens, tornaram-se os

principais caminhos para a “salvação da alma”, abrindo as portas para que o capitalismo se configurasse não apenas como um modo de produção existente em algumas regiões, mas como o modo de produção dominante em um emergente e eurocentrado sistema-mundo, o qual se fundamentava numa distinção não apenas epistemológica em relação aos povos “descobertos”, mas ontológica, que tem como padrão o homem europeu e cristão.

Para Estrada (2003, p. 100-1), trata-se de uma nova ordem desenvolvida pelo individualismo, a qual girava em torno do “eu pensante da nova tradição filosófica, o eu competitivo e pragmático do capitalismo mercantil, eu investigador e ordenador do cosmo”. Seguindo essa lógica, a constituição do sujeito, de sua subjetividade, tem como referência um pensamento imanentista, cujas bases encontram-se no racionalismo, no utilitarismo econômico mercantil, na atitude técnico-científica.

Percebemos que o *ethos* cultural da Renascença corresponde, conforme Lima Vaz (2011 p. 85), a “uma ruptura com uma imagem cristão-medieval do homem e transição para a imagem racionalista que dominará os séculos XVII e XVIII”. No plano filosófico, esta ruptura e transição teve como consequência radical a transformação da filosofia em pensamento autônomo e separado da religião.

Segundo Severino (1992), a concepção de saber da Renascença constituiu-se a partir de uma filosofia crítica, encarregada de superar a metafísica, muito embora tivesse uma perspectiva de transcendência pautada tanto no racionalismo idealista, quanto empirista. Sobre tal perspectiva, Lévinas (2002, p. 145) afirma que “sua transcendência promete posse e gozo que consagram a igualdade vivida do pensamento a seu objeto no pensamento, identificação do Mesmo, a satisfação.” Nesse sentido, continua Lévinas (2004, p. 230):

O saber seria, assim, a relação do homem com a exterioridade, a relação do Mesmo com o Outro, em que o Outro se encontra, finalmente despojado de sua alteridade, se faz interior ao meu saber e sua transcendência se faz imanência. Leon Brunschvicg dizia que as matemáticas são nossa vida interior! O saber é a cultura da imanência.

Acreditamos que a eticidade do pensamento renascentista, no plano da subjetividade, fundamentava-se num psiquismo da satisfação, do “eu” sensível e suficiente de si, sem alteridade, que despoja a exterioridade da natureza e do Outro, os quais não passam de uma representação do Mesmo. Diante dos destroços de tudo quanto possa ser absoluto ou metafísico, ainda que, por sobre ele, desdobre-se

a perspectiva de uma imanência absoluta, o saber converte-se em domínio, controle, captura, intencionalidade e tematização racionalista da natureza, do outro, impõe-se como o horizonte último de compreensão para o pensamento, como um insuperável quefazer da alma.

Em contraste com os movimentos da Renascença europeia, o renascimento da devoção na Índia, no percurso histórico da tradição *Vaiṣṇava*, enfrenta questões que estão no âmbito do que Lévinas (2004) chama de “cultura da transcendência”, no espaço alterativo das relações do sujeito como ser-no-mundo e ser-com-o-outro, sem negar a possibilidade de existência de um Transcendente Absoluto.

Segundo Oliveira (2009), a tradição *Vaiṣṇava*, no século XVI, encontrava-se mergulhada num movimento histórico de renascimento da ortodoxia brahmânica nos aspectos filosóficos, religiosos e sociais. Um movimento que impulsionou muitos pensadores e mestres a se engajarem no processo de restabelecimento da autoridade dos Vedas, da sacralização do sânscrito e do *status* do *brāhmaṇas*.¹⁹ Tal processo caracterizava-se pelas transformações ocorridas no contexto sócio-histórico e religioso indiano, no qual entraram em confronto as correntes filosóficas anti-védicas guiadas por Budha (o histórico, 563-483 a.C); os restauradores do *Vedānta*, entre os quais se inclui o impersonalismo de *Śaṅkara* (788-820 d.C), o personalismo dos *ācāryas vaiṣṇavas*, culminando no movimento de Caitanya Mahāprabhu.

No século XVI, o desenvolvimento histórico desses confrontos entre essas correntes de pensamento indiano aponta para alguns contrastes com a Renascença, sobretudo, quando as filosofias da Índia mantêm laços estreitos com a religião não institucionalizada, cuja preocupação fundamental é a transformação e não a informação, uma renovação da compreensão de si e do mundo exterior, não através

¹⁹ Segundo Oliveira (2009), o *varṇāśrama* é um sistema social óctuplo, característico da Índia antiga, composto de quatro categorias sociais e quatro ordens religiosas: as *varṇas dos brāhmaṇas* (educadores, gurus, intelectuais, sacerdotes), *kṣatriyas* (guerreiros, príncipes, administradores), *vaiśyas* (comerciantes e fazendeiros) e *śūdra* (trabalhador manual); e os *āśramas dos brahmacārī* (estudantes), *gṛhastha* (chefe de família) *vānaprastha* (retirante anacoreta) *sannyāsī* (renunciante). Conforme ainda este autor, o *brāhmaṇa* é o agente central de toda a tradição indiana, como aquele que instrui a sociedade, legisla as normas e deveres rituais, educa os habilitados pela tradição, ensina seus discípulos no caminho da yoga, entre outras funções. O renascimento da ortodoxia brahmânica refere-se a esta centralização do pensamento filosófico e religioso na figura do *brāhmaṇa*.

da mera compreensão intelectual, mas também realizada no coração, no âmago da existência (ZIMMER, 1986). Essa transformação decorre do fato de que a finalidade das filosofias indianas *Vedānta* ou budistas remete ao problema da libertação do sofrimento (ELIADE, 1996).

No período da Renascença europeia, a filosofia na cultura indiana não separou-se definitivamente da religião, como aprofundou a disputa entre as correntes filosófico-religiosas cuja eticidade do pensamento parte da situação existencial concreta da dor e do sofrimento humano, ambas se desdobrando filosoficamente a respeito de *mokṣa* (liberação) e de como alcançá-la.

Segundo Satsvarupa Dasa Gosvāmī (2002), o advento de Caitanya levou a filosofia teísta *vaiṣṇava* ao seu clímax, completando a progressão do teísmo devocional que se desenvolveu entre os mestres aceitos pelo *vaiṣṇavismo*, que foram intérpretes e restauradores do *Vedānta*,²⁰ tais como *Rāmānuja* (1017-1137 d.C), *Madhva* (1239-1319 d.C), *Nimbārka* e *Viṣṇu Svāmī*.²¹

Caitanya Mahāprabhu é um dos expoentes da tradição *vaiṣṇava* indiana na modernidade. Como filósofo, mestre, medicante renunciado, Caitanya fundou e difundiu o que veio a ser chamado de *Vaiṣṇavismo Gauḍīya*. Seu movimento de natureza social, política e religiosa transformou a face da Índia e provocou uma reviravolta na filosofia da devoção que fundamenta seu sistema de pensamento.

Enquanto o *ethos* cultural renascentista fortalecia-se na Europa como sistema de pensamento impessoal e de caráter predominantemente imanentista, Caitanya Mahāprabhu inaugurou um movimento social e filosófico de busca de um entendimento da natureza espiritual do mundo e do ser humano sob uma concepção personalista da filosofia védica. Em contraste com a perspectiva de realização da

²⁰ Existem seis escolas filosóficas indianas, as quais aceitam a autoridade dos vedas. 1) a filosofia *vaiśeṣika*, que aborda assuntos cosmológicos, proposta por *Kaṇāda*; 2) a *Nyāya*, que trata da lógica, escrita por *Gautama*; 3) o *yoga* místico elaborado por *Patañjali*; 4) a filosofia analítica ou empírica chamada *Sāṅkhya*, de autoria de *Kapila*; 5) a *Karma-mīmāṃsā*, que reflete sobre os deveres prescritos e atividades piedosas, produzida por *Jaimini Ṛṣi*; e 6) a filosofia *Brahma-mīmāṃsā* ou *Vedānta*, a respeito da verdade absoluta, *Brahman*, cujo autor chama-se *Vyāsadeva*. É nesta última escola que está inserida a tradição *Gauḍīya Vaiṣṇava* (PRABHUPĀDA, 1986).

²¹ Há quatro linhas de sucessões discipulares ou *sampradāyas vaiṣṇavas*: 1) *Rāmānuja sampradāya*; 2) *Madhva sampradāya*; 3) *Viṣṇusvāmī sampradāya* e 4) *Nimbārka sampradāya*. Embora Caitanya tenha aceitado a sucessão discipular advinda do mestre *Madhva*, os *vaiṣṇavas* que seguem Caitanya distinguem-se afirmando a pertença à *Madhva-Gauḍīya sampradāya*. Não há informação precisa sobre a data de nascimento dos mestres *Viṣṇusvāmī* e *Nimbārka*.

humanidade renascentista europeia, a partir do domínio e da exploração física da natureza, do corpo e da realidade fenomênica; no mesmo período, Caitanya propagou os preceitos e as práticas de bhakti-yoga como um processo de autorrealização da existência pessoal. Trata-se de uma introspecção profunda da consciência, numa busca interior pela verdade do “eu”, ancorada no estabelecimento de uma relação harmoniosa com a natureza, mas também mística, religiosa e personalista com a divindade de Krsna.

Para os vaiṣṇavas da Bengala, seguidores de Caitanya, Krsna é considerado como a realidade última, a Suprema Personalidade de Deus, uma Verdade Absoluta. A bhakti-yoga é o processo pelo qual os *vaiṣṇavas* podem se autorrealizar a partir da compreensão da divindade de Krsna e atingir a libertação dos sofrimentos da vida material. O praticante deste processo devota suas palavras, ações, pensamentos, corpo e consciência como forma de ocupar-se no culto a Krsna e entregar-se amorosamente no êxtase da conexão divina (yoga). A meta máxima dos *vaiṣṇavas* é alcançar, por meio da devoção, o amor puro por Krsna, visto como o Transcendente absoluto e pessoal.

Caitanya propagou a devoção amorosa a *Rādhā-Krsna*, o casal divino. Na concepção *vaiṣṇava*, Deus compreende os aspectos femininos e masculinos originais, é tanto homem como mulher, pois, caso contrário, defendem, não seria uma verdade completa. Aliás, o próprio Caitanya é considerado por seus seguidores como a combinação destes aspectos, um *avatāra*.²² Para eles, o mestre bengali personificou em si os relacionamentos amorosos do casal divino, vistos como totalmente espirituais e sublimes. Essa perspectiva de um deus que é amante e amado simultaneamente, confere à prática da *bhakti-yoga* sua característica fundamental: a da união pessoal e amorosa entre os praticantes e a Divindade como via de libertação e auto-aperfeiçoamento. Nesse sentido Oliveira (2009, p. 34) afirma:

O culto de bhakti, via de libertação máxima para o vaiṣṇavismo, define-se, portanto, como uma participação direta e sentimental do fiel (em corpo, fala e mente) na relação pessoal com a divindade, nesse caso, com Kṛṣṇa. Isso nos leva a entender que a meta máxima desse culto é a união (Yoga) amorosa e mística com Krsna; um amor que prepara o amante para a libertação e a perfeição dele mesmo.

²² *Avatāra* significa aquele que desce do mundo espiritual.

Do ponto de vista da eticidade do pensamento, a *bhakti-yoga* como concebida por Caitanya, apresenta a filosofia pela qual as entidades vivas e a matéria são simultaneamente iguais e diferentes de Deus. Essa concepção de Caitanya chamada *acintya-bhedābheda-tattva*, a doutrina da inconcebível igualdade e diferença simultâneas, propõe uma ruptura com o monismo e o dualismo ontológico nas relações entre a entidade viva, Deus e a natureza material.

Esta doutrina não compartilha da ideia de unidade monista na qual as entidades vivas são Deus ou a natureza, eliminando a individualidade de ambos. Mas também não supõe um dualismo em que a Natureza e Deus estejam radicalmente separados. Para esta filosofia, a possibilidade da unidade ontológica da existência está em conceber a matéria e as entidades vivas como energias divinas. Caitanya concebe as entidades vivas e a matéria como energias do Energético, de Krsna, de Deus. As entidades vivas são iguais e diferentes de Deus. São iguais em qualidades divinas e diferentes em quantidade. Segundo essa perspectiva, Deus é eterno e infinito, os seres vivos são infinitesimais, são centelhas espirituais, partículas eternas. O “eu” é uma alma espiritual individual, e Krsna é considerado um “Eu” Supremo. Embora sejam simultaneamente iguais e diferentes, o ser vivo e Krsna continuam como individualidades eternas e separadas, desta forma a alteridade permanece.²³

A matéria, por sua vez, é descrita como uma potência ou energia divina.²⁴ Porque emana do Todo Completo, de Krsna, a matéria é toda completa, e, na medida em que é utilizada em relação ao Todo Completo, permanece toda completa. Sobre isso, Prabhupāda (2011, p. 21) enfatiza:

O Todo Completo, a Personalidade de Deus, tem potências imensas, todas as quais são tão completas como Ele. Assim, este mundo fenomenal ou material, também é completo em si mesmo. [...] Por não sabermos que na natureza existe um arranjo completo para nossa manutenção, esforçamo-nos em utilizar os recursos da natureza para criarmos uma vida

²³ No *Bhagavad-gītā* (II.12) Krsna afirma que : “Nunca houve um tempo em que eu não existisse, nem você, nem todos esses reis; e no futuro nenhum de nós deixará de existir”. Segundo os comentários de Prabhupāda (2006), este verso indica que as entidades vivas são sempre existentes e eternamente individuais, mesmo após a liberação dos ciclos de nascimentos e mortes.

²⁴ No verso do *Bhagavad-gītā* (VII. 4) Krsna diz: “Terra, água, fogo, ar, éter, mente, inteligência e falso ego - juntos, todos estes oito elementos formam Minhas energias materiais separadas” indica não só os elementos que compõem a matéria, como afirma que ela é uma energia de Krsna, portanto, energia divina, segundo a filosofia *vaiṣṇava*.

aparentemente completa, permeada em gozo dos sentidos. Como o ser vivo não pode desfrutar da vida materialista sem harmonizar-se com o Todo Completo, a enganosa vida de gozo dos sentidos é uma ilusão.

Segundo a filosofia *vaiṣṇava*, quando o ser humano e a natureza estão em harmonia com a divindade, podem realizar-se, pois conectadas através do serviço ao Todo Completo, podem completar-se a si mesma. Na ausência desta harmonia, o ser humano centraliza-se no cosmo e desloca-se para a busca por satisfação através do gozo irrestrito dos seus próprios sentidos e da exploração dos recursos da natureza. Nesta perspectiva, fora dessa relação com o Todo Completo, a satisfação dos sentidos é temporária. O ser humano voltará a buscá-la num ciclo quase interminável de gozo e de frustrações e, assim, parece não haver possibilidade de realização ou plenitude ontológica diante desta ansiedade existencial.

Considerando-se esta ansiedade existencial, Prabhupāda (2012, p. 22) afirma que “o princípio de educar e elevar a todos à posição de um *gosvāmī* é um princípio do movimento do Senhor Caitanya”. Elevar-se à posição de *gosvāmī*, de “senhor dos sentidos”, significa tornar-se autocontrolado diante das forças de satisfação das demandas sensoriais ou fisiológicas do corpo. Na *bhakti-yoga*, controlar as atividades de satisfação sensorial refere-se à purificação dos sentidos. Prabhupāda (2011, p. 158) sintetiza:

Yoga significa controlar os sentidos, e *bhakti-yoga* significa purificar os sentidos. Quando os sentidos se purificam, eles também são automaticamente controlados. Você não pode suspender as atividades dos sentidos por meios artificiais, mas, se você purifica os sentidos, não somente eles se abstêm de ocupações imundas, mas também se ocupam positivamente no transcendental serviço ao Senhor.

Com a prática da *Bhakti-yoga* a pessoa eleva-se à condição *gosvāmī*, de senhor dos sentidos. Embora haja diversos meios yóguicos de controle dos sentidos,²⁵ na *bhakti-yoga*, o método principal é a purificação dos sentidos através de técnicas de meditação e atividades devocionais orientadas a adoração à Krsna. No *Caitanya-Caritāmṛta, Madhya-līlā* (XX.125), dá uma definição para a *bhakti-yoga*:

²⁵ Yoga é um sistema filosófico e de práticas da tradição indiana que articula técnicas corporais de controle dos sentidos e misticismo. Há duas escrituras que podem nos dar exemplos da diversidade de práticas de yoga, tais como o *Bhagavad-gītā* e o *Yoga Sutra* escritos por *Patañjali*.

Serviço devocional, ou atividade sensorial para a satisfação do Senhor, chama-se *abhidheya*, pois pode desenvolver nosso amor original por Deus, que é a meta da vida. Esta meta é o interesse máximo e a maior riqueza da entidade viva. Dessa maneira, ela alcança a plataforma de transcendental serviço amoroso ao Senhor.²⁶

Prabhupada (2006) traduziu *bhakti* como serviço devocional, o qual tem como meta a satisfação sensorial de Deus, pois, satisfazendo os sentidos divinos, o praticante satisfaz a si mesmo e desenvolve o amor (*prema*) por Krsna. Na *bhakti-yoga*, tornar-se um *gosvāmī* não significa controlar-se pela força os sentidos, mas atuar nas atividades de devoção a Krsna, também chamado de *Govinda*, “aquele que dá prazer aos sentidos”.

Essa relação mística e amorosa com Krsna, em que o praticante da *bhakti-yoga* torna-se um *gosvāmī*, através da canalização de seus interesses e desejos para as atividades espirituais, supostamente impede-o de tornar-se um *godāsa* ou “servo dos sentidos”, aquele que por suas intensas atividades fruitivas, tem como diretriz de vida a própria satisfação ou gozo sensorial irrestrito de si. Sendo um *godāsa*, não se pode alcançar o amor divino, na medida em que está impregnado de objetivos mundanos, egoístas, que visam ao desfrute dos próprios sentidos.

As posições de *godāsa* e *gosvāmī* consistem nos principais esquemas de práticas normativas de poder sobre si mesmo. O autocontrole, o refreamento dos sentidos, a purificação dos desejos são exercícios de poderes que a pessoa investe em si mesma como maneira de alcançar determinado modo de ser, trata-se de um dos principais aspectos do *ethos* cultural *vaiṣṇava*. Nesse sentido, refere-se a uma prática ascética, no sentido em que Foucault (2002, p. 50) compreende, como “exercício de alguém sobre si mesmo mediante o qual se tenta elaborar, transformar e aceder a um certo modo de ser”.

É neste contexto do século XVI, de grandes contrastes filosóficos em épocas de renascentismos, que o mestre Caitanya Mahāprabhu difundiu amplamente a cultura monoteísta da tradição filosófica *Vaiṣṇava*, e ensinou a *bhakti-yoga*. Vimos que o *ethos* cultural, que se elabora no renascentismo ocidental europeu, fundamenta-se no desfrute dos sentidos como normativa para o viver individual e

²⁶ Tradução do original: “*abhidheya-nāma 'bhakti', 'prema' — prayojana puruṣārtha-sīromaṇi prema mahā-dhana*”.

social, enquanto, no movimento renascentista de Caitanya, o *ethos* cultural define-se pela ontologia do serviço alterativo e amoroso para a satisfação sensorial de um Transcendente Absoluto e pessoal, a divindade de Krsna.

Caitanya propagou, especificamente, a *bhakti-Yoga* ou yoga da devoção, como um método de autorrealização e conexão divina, há um pouco mais de 500 anos, quando a Índia passava por um período de intensa revolução social, política e espiritual de renascimento das práticas devocionais centradas em Deus.

Além da devoção orientada para a divindade de Krsna, o *vaiṣṇavismo* apregoa a prática do cantar dos nomes de *Rādhā* e Krsna por meio do mantra²⁷

Hare Krsna, Hare Krsna
Krsna Krsna, Hare Hare
Hare Rāma, Hare Rāma
Rāma Rāma, Hare Hare.

Esse mantra, cantado coletivamente ou entoado individualmente, tornou-se público e constitui-se como característica marcante do movimento de *Hari-nāma Saṅkīrtana* ou “o canto congregacional dos nomes do Senhor *Hari*”,²⁸ fundado por Caitanya.

O canto coletivo desse mantra desencadeou um movimento religioso que, inicialmente, aglutinou pessoas das regiões da Bengala, Orissa, e posteriormente, inundou grande parte Índia. O movimento de *Saṅkīrtana* teve grande impacto social e cultural no país, de tal forma que alguns *brāhmaṇas* (sacerdotes) ortodoxos se sentiram ofendidos pela atitude de Caitanya ao ensinar a *bhakti-yoga* sem discriminação de cor, religião, casta, origem, sexo, idade, etnia, desestruturando todo um rígido sistema de castas local. Devido à adesão massiva da população, Kazi, o governador islâmico da região de Navadvīpa, foi informado a respeito do comportamento “subversivo” de Caitanya, e declarou que se o líder do movimento não deixasse suas práticas de cantos públicos, ver-se-ia obrigado a impor o Islã a ele e seus seguidores.

²⁷ Mantra é a composição de man=mente e tra= libertar. Na filosofia vaiṣṇavas, trata-se de um canto métrico de nomes divinos com o propósito de purificar a mente e libertar-se do ciclo de nascimentos e mortes, denominado tecnicamente de *sarṅsāra*.

²⁸ Na tradição *vaiṣṇava*, *Hari-nāma Saṅkīrtana* significa o canto de glorificação coletiva dos santos nomes de Krsna. Hari é também um dos diversos nomes conferidos a Krsna.

Por ordem do Kazi, alguns policiais interromperam os cantos coletivos e quebraram as *mridangas* (tambores) dos seguidores do movimento. Quando soube desse incidente, Caitanya organizou uma procissão desafiadora com mais de 100.000 homens com tochas na mão, divididos em 14 grupos de cantores e tocadores de *mridangas* e *kartalas* (címbalos). Em marcha, os seguidores de Caitanya foram cantando o mantra *Hare Krsna* até à casa do magistrado, que temendo a multidão, escondeu-se no seu quarto. Caitanya apaziguou os ânimos agressivos de seus seguidores e foi ter com o Kazi um diálogo que abordou vários temas dos *Vedas* e do Alcorão. A partir dessa conversa, o Kazi convenceu-se da importância do cantar do mantra e aderiu ao movimento. Segundo Prabhupāda (1984), antes mesmo de Gandhi, foi Caitanya, no século XVI, quem inaugurou a desobediência civil não-violenta com o movimento de *Saṅkīrtana*.

O movimento de *Saṅkīrtana* de Caitanya impulsionou várias mudanças na Índia nos seguintes aspectos: filosoficamente, ao confrontar e derrotar argumentativamente a corrente filosófica ateísta e impersonalista dos pensadores da época, guiados espiritualmente pelos ensinamentos de grandes mestres como Buddha e *Śaṅkarācārya*. Religiosamente, estabeleceu a filosofia da devoção centrada em Krsna, e organizou um dos maiores movimentos teístas personalistas da Índia. Socialmente, combateu energicamente o sistema de castas. Politicamente, realizou um movimento maciço de desobediência civil na Bengala, 450 anos antes de Mahatma Gandhi.²⁹

3.1.4 A Sociedade Internacional para a Consciência de *Kṛṣṇa*: o *vaiṣṇavismo* no Ocidente

A aceitação do canto de *Hare Kṛṣṇa*, na Índia, foi apenas o estopim de um movimento religioso mundial. E isto se deve, séculos depois, sobretudo, às intensas atividades espirituais, literárias e filosóficas de A.C. Bhaktivedanta Swami Prabhupāda, mestre santo da tradição *Vaiṣṇava* da linha de Caitanya, que a fim de cumprir a missão dada por seu mestre espiritual, saiu da Índia sozinho, com 70 anos

²⁹ Sobre a biografia de Caitanya e mais detalhes sobre os impactos de seu movimento na Índia ver a obra *Śrī-Caitanya-caritāmṛta* traduzida por Prabhupāda (1986) e o livro *Max Weber e a Índia: vaiṣṇavismo e seu yoga social em formação*, de Oliveira (2009).

de idade, e difundiu o *vaiṣṇavismo* moderno nos países ocidentais por meio de seu exemplo pessoal e de sua instituição: a Sociedade Internacional para a Consciência de *Kṛṣṇa*. Esta instituição representa uma das vertentes da sociedade *Gauḍīya Vaiṣṇava* no ocidente.

Foi no ano de 1896, em Calcutá, na Índia, que Prabhupāda nasceu. Filho de devotos *vaiṣṇavas*, teve uma formação tanto religiosa quanto acadêmica, graduando-se na Universidade de Calcutá. Participou ativamente nos primeiros anos de surgimento do movimento de libertação indiana liderado por Gandhi. Em 1922, encontrou-se com seu mestre espiritual *Śrīla Bhaktisiddhānta Sarasvatī Gosvāmī*, que o instruiu e lhe deu a missão de ensinar a filosofia védica no ocidente, tornando-se em 1933, formalmente, um discípulo dele. Nos anos seguintes, Prabhupāda publicou comentários sobre o *Bhagavad-gītā* e auxiliou a missão de seu mestre. Em 1944, às suas próprias custas, elaborou sozinho uma revista quinzenal, em inglês, chamada *Volta ao Supremo*, a qual discorria sobre a cultura védica e seus ensinamentos. Esta revista ele próprio distribuía gratuitamente. Desde então, essa publicação continua sendo editada no Ocidente por seus discípulos.

Devido a sua erudição filosófica e suas qualidades devocionais, Prabhupāda foi horando pela Sociedade Gauḍīya Vaiṣṇava com o título de *Bhaktivedānta*. Aos 54 anos de idade, deixou sua vida de casado, adotou a ordem de vida retirada (*vānaprastha*) e, a fim de dedicar-se aos estudos e aos escritos, foi para a cidade santa de *Vṛndāvana*, onde morou no templo medieval de *Rādhā-Dāmodara*. Aceitou a ordem de vida renunciada (*sannyāsa*) no ano de 1959 e iniciou a obra-prima de sua vida: a tradução comentada dos 12 mil versos de uma das mais importantes escrituras da filosofia védica, o *Śrīmad-Bhāgavatam (Bhāgavata-Purāṇa)*.

Chegando aos Estados Unidos em 1965, após um ano com muitas dificuldades, praticamente sem nenhum centavo, fundou a Sociedade Internacional para a Consciência de Krishna (ISKCON) em julho de 1966, com o objetivo de ensinar a filosofia e a prática da *bhakti-yoga* no Ocidente. Tempos depois, seu êxito tornou-se mundialmente reconhecido, a partir do desenvolvimento de uma confederação mundial espalhada em mais de 100 países, com escolas, templos, institutos, universidades e comunidades rurais.

Além da ISKCON, a maior contribuição de Prabhupāda são seus livros. Prabhupāda atualizou o pensamento, os preceitos, as práticas, as diretrizes éticas

vaiṣṇavas, o sistema filosófico de Caitanya, adequando-os ao tempo, lugar e circunstâncias próprios do contexto ocidental. Traduziu importantes textos védicos, escrituras e obras de destacados mestres *vaiṣṇavas*. Suas publicações têm sido traduzidas para mais de 35 idiomas, por sua editora chamada *Bhaktivedanta Book Trust* (BBT), criada 1972, exclusivamente para publicar suas obras.

Embora com idade avançada, Prabhupāda em apenas 12 anos viajou ao redor do mundo 14 vezes, proferindo conferências sobre a Consciência de Kṛṣṇa. Até a partida deste mundo em 1977, Prabhupāda dedicou-se plenamente ao fomento de sua missão e a publicar obras de cunho religioso, filosófico e literário sobre a cultura védica e a tradição *Vaiṣṇava* de Caitanya Mahāprabhu.

A atuação do Movimento Hare Krishna concretizou-se em vários continentes e em mais de 100 países do mundo por meio da ISKCON. Desde sua criação, a ISKCON tornou-se uma confederação de abrangência mundial com uma congregação em média de 250 mil devotos, constituída por mais de 350 centros, 60 comunidades rurais, 50 escolas e 60 restaurantes no mundo todo.³⁰

No contexto do Brasil, a ISKCON chegou na década de 1970. As atividades dos devotos *vaiṣṇavas*, no Brasil, começaram tardiamente, por volta de 1972. O movimento irrompeu, primeiramente, nas cidades do Rio de Janeiro-RJ, depois em São Paulo-SP e Salvador-BA. Segundo Guerriero (2001, p. 41), entre os países latino-americanos, é no Brasil onde a ISKCON se encontra mais fortemente estruturada, consolidando-se no país como “uma das mais sólidas instituições religiosas de cunho orientalista não vinculada a grupos étnicos.”

O período histórico da chegada da ISKCON, no Ocidente e no Brasil, refletia os problemas de uma sociedade caracterizada pelas ditaduras militares implantadas nos países latinos, pela ansiedade existencial de uma guerra fria, pelas transformações impulsionadas pelo movimento de contracultura, épocas em que muitas pessoas procuravam outra visão de mundo, uma vida alternativa. No Brasil, muitos jovens das camadas médias dos centros urbanos viram na filosofia *vaiṣṇava* pregada pelo Movimento Hare Krishna, uma outra percepção de si e do mundo.

³⁰ Para mais informações sobre a atuação da ISKCON no mundo e no Brasil consultar os sites: <<http://iskcon.org>> e <<http://www3.iskcon.com.br>>.

Segundo Paravyoma Dasa,³¹ o desdobramento histórico da ISKCON no Brasil, caracteriza-se por cinco fases: a 1ª fase (1973-1975), quando os primeiros devotos chegaram ao Brasil, com reuniões acontecendo em ambientes familiares, e tendo como principais atividades o cantar do *Maha Mantra Hare Krsna* pelas ruas. A 2ª fase (1975-1976) é marcada pela chegada da ISKCON, o aparecimento de templos, com devotos vivendo em regimes de comunidades espirituais urbanas e rurais; a tradução da revista *Volta ao Supremo* e de alguns livros de Prabhupāda, principalmente, o *Bhagavad-gītā Como Ele é* (2006). Na 3ª fase (1977), Prabhupāda falece e a ISKCON reorganiza-se institucionalmente. A 4ª fase (década de 1980) foi período da distribuição massiva de livros da filosofia *vaiṣṇava* e a ISKCON começa a funcionar predominantemente num regime de congregação, com devotos que não moravam nos templo em contraste aos períodos anteriores. Esta é uma fase de transição e de início das primeiras crises financeiras na manutenção dos templos e projetos. A 5ª fase (1990 até os dias de hoje) caracteriza-se pelo amadurecimento institucional da congregação, implantação de novos projetos educacionais, de desenvolvimento social e de cuidado com as novas gerações de devotos.³²

Conforme Paravyoma Dasa, no ano 2013, a ISKCON, no Brasil, passou por um censo que buscava mapear o número de devotos, o perfil dos congregados, a quantidade de projetos e de templos no Brasil. Ele nos informou que há um pouco mais de 40 projetos no Brasil, incluindo centros culturais urbanos, comunidades rurais, templos, institutos, escolas, entre outras instituições.

As atividades da ISKCON-Belém iniciaram em 1981, com a vinda de três devotos pioneiros do movimento na Bahia, os quais se estabeleceram, primeiramente, no bairro do Jurunas. Lá, funcionou um templo com um centro de pregação, festivais e palestras. Tempos depois, as atividades foram transferidas para o bairro de Nazaré, onde foi inaugurado um dos primeiros restaurantes vegetarianos da cidade de Belém, chamado *Gosto superior*. Nessa época, os devotos sofreram algumas hostilidades da vizinhança, pois, certa vez, o templo foi apedrejado e deixaram na frente do restaurante um frango morto. Até 1987, o movimento passou

³¹ Paravyoma dasa é um devoto brasileiro *vaiṣṇava* e pioneiro na implantação do Movimento Hare Krsna no Brasil, o qual, gentilmente, concedeu-nos uma entrevista no mês de maio de 2012 no Templo Hare Krishna de Vrajabhumi, em Teresópolis, no Rio de Janeiro.

³² Para mais detalhes sobre a história da ISKCON Brasil conferir Guerriero (2001).

por um crescimento com muitos devotos morando no templo local, chegando inclusive, em 1993-1994, a adquirirem terras no município de Benevides, onde constituíram uma comunidade rural, e no centro da cidade, possuíam uma banca com vendas de revistas, livros e artigos indianos. Por volta de 1997, devido a problemas financeiros e por outros fatores sociais, as atividades no templo foram diminuindo, e o regime de funcionamento gradativamente direcionou-se para o tipo congregação.

Atualmente, ISKCON-Belém funciona num restaurante vegetariano, chamado *Govinda*, no bairro da Campina, sendo este o nosso *locus* de pesquisa. Dentre suas principais ações, encontramos a realização dos encontros religiosos, denominados festivais transcendentais, a promoção de cursos sobre *bhakti-yoga*, filosofia védica e vegetarianismo; a reimplantação de um programa mundial de assistência alimentar, criado por Prabhupāda, com o nome de *Food for Life*, que distribui alimentos para pessoas que estão abaixo do nível da pobreza na cidade.

No próximo tópico, entraremos em detalhes no pensamento pedagógico da educação *vaiṣṇava*, a partir da descrição arquegenealógica de seu saber espiritual, apontando suas principais características, categorias, conceitos e esquemas normativos de orientação para a prática educativa.

3.2 A Educação Vaiṣṇava: Pensamento Pedagógico e Saber Espiritual

Neste tópico, entramos nas orlas pedagógica e arquegenealógica simultaneamente, pois são dimensões interpenetráveis. O movimento será de uma reflexão em torno da relação co-extensiva entre o ethos cultural e a educação como concebida pela tradição *vaiṣṇava*. Descrevemos essa relação a partir da análise do pensamento pedagógico *vaiṣṇava* e do estudo da educação espiritual como experiência, a qual pode ser traduzida através da análise das unidades discursivas que formam o seu saber e suas práticas normativas.

Na orla pedagógica seguiremos a tarefa de pensar o sistema pedagógico a partir do ethos cultural *vaiṣṇava*. Nossa atenção volta-se para a parte da filosofia *vaiṣṇava* que pensa a educação. Trata-se de investigar o pensamento pedagógico como um sistema de coordenadas filosófico-educacionais que orientam a prática educativa na tradição.

A descrição do pensamento pedagógico *vaiṣṇava* será acompanhada da problematização da educação espiritual como experiência no domínio dos discursos que formam o seu saber e normatividades decorrentes dos jogos de verdade da tradição.

Faremos a descrição arqueológica do saber *vaiṣṇava*. Como pensa Foucault (2008, p. 110), o saber é um “conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulações, conceitos e escolhas teóricas) formados a partir de uma só e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária”. A análise arqueológica ocupa-se das práticas discursivas que configuram os múltiplos elementos ou unidades do saber pelos quais um discurso literário, político, pictural, ou científico, localiza-se, individualiza-se e se especifica. Por uma determinação recíproca, o saber está intimamente conectado às práticas discursivas, “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2012, p. 220). E faremos também, neste tópico, uma genealogia, cuja problematização investiga como o saber está entrecortado por relações discursivas que definem o verdadeiro e o falso num saber e práticas pedagógicas.

3.2.1 Educação pelas escrituras: um diálogo filosófico-educacional na Bhagavad-gītā

Para acessarmos a orla de compreensão do pensamento pedagógico *vaiṣṇava*, temos que ouvir a sabedoria védica. Quando perguntado sobre a educação universitária, Prabhupāda (2011, p. 2010) afirmou que “verdadeira educação superior significa sabedoria védica”. Mas o que vem a ser essa educação como sabedoria védica? É aquela que se baseia na autoridade das escrituras dos Vedas. O conceito de sabedoria está contido no binômio conceitual *jñāna* e *vijñāna*. Segundo Prabhupāda (2008), *jñāna* é conhecimento metafísico, conhecimento contido nas escrituras. Por sua vez, *vijñāna* é traduzido como sabedoria ou realização prática deste conhecimento.

Baseado nesta sabedoria védica, num diálogo com seu discípulo, *Sanātana Gosvāmī*, Caitanya revela a síntese do pensamento pedagógico *vaiṣṇava*, na qual os textos védicos são um dos elementos pelos quais Kṛṣṇa educa.

É através dos textos védicos, do mestre espiritual realizado e da Superalma que Krsna educa a alma condicionada esquecida. Por meio destes, ela pode compreender a Suprema personalidade de Deus como Ele é, e pode compreender que o Senhor Krsna é o seu amo eterno e quem liberta das garras de *māyā*. Dessa maneira, todos podem realmente conhecer sua vida condicionada e entender como alcançar a liberação (CAITANYA-CARITĀMṚTA; MADHYA-LĪLĀ, 20.123).

Neste verso, Caitanya revela o sistema de coordenadas filosófico-educacionais do pensamento pedagógico *vaiṣṇava*. O sistema compõe-se de três elementos principais através dos quais a educação se efetua: a) textos védicos, b) o mestre espiritual, c) e a Superalma. Podemos dizer que estes elementos formam o eixo docente da educação *vaiṣṇava*. O estudante é a entidade viva, o ser humano enquanto alma espiritual em sua situação de vida condicionada. O currículo compõe-se do estudo da relação entre a divindade de Krsna, as entidades vivas condicionadas ou *jīvas* e a natureza material, chamada *māyā*. O objetivo dessa educação é alcançar a liberação do sofrimento e do ciclo de nascimentos e mortes.

Conforme Prabhupāda (1986), *śāstras* (escrituras) *sādhu* (pessoas santas) e guru (mestre espiritual) agem como representantes de Krsna. Do ponto de vista das estratégias teóricas do saber da educação *vaiṣṇava*, os estudantes que aspiram a liberação devem conhecer a divindade de Krsna recorrendo a estes elementos, os quais formam o que estamos chamando de eixo docente da educação *vaiṣṇava*.

O estudante que inicia sua educação na tradição *vaiṣṇava* deve recorrer às escrituras védicas, às traduções, às obras e aos comentários dos mestres que seguem a perspectiva hermenêutica final ou o *siddhānta* védico, a conclusão que sumariza o propósito último dos Vedas. Similarmente, para compreendermos o conceito de educação na tradição *vaiṣṇava* devemos busca-lo nos textos védicos, porém devida à imensa quantidade de escrituras, é quase impossível investigar em sua totalidade o conceito de educação presente nelas. Entretanto, esta tarefa efetiva-se partindo daquela que é considerada a escritura básica dos Vedas: o *Bhagavad-gītā*.

Segundo Satsvarupa (2002), o *Bhagavad-gītā* tornou-se a escritura védica autorizada e aceitável por diversas escolas filosóficas indianas, a qual contém todos os principais tópicos da filosofia védica. Prabhupāda (2006, p. 16) afirma que o “*Bhagavad-gītā* é a essência de todo o conhecimento védico”. Para Thomas Hopkins (1971), esta obra possui uma síntese complexa do pensamento indiano. Conforme

Zimmer (1986, p. 266), o ensinamento do *Gītā* tornou-se a “expressão mais autorizada, popular e memorizada, dos princípios básicos que norteiam a vida religiosa indiana”. Para Eliade (1996, p. 135), representa “não apenas o marco da espiritualidade indiana ecumênica, mas também uma vasta tentativa de síntese”.

É na *Bhagavad-gītā* que encontramos alguns elementos que compõe a relação entre educação e ethos cultural *vaiṣṇava*. Nesse sentido, Prabhupāda (1995, p. 548) declara que “a civilização védica, entretanto, baseia-se em educação espiritual, e a educação espiritual é a base especial em que o *Bhagavad-gītā* foi falado a Arjuna”. Nesta afirmação fica clara a importância desta obra para a educação *vaiṣṇava* e é a partir deste diálogo filosófico-educacional entre Krsna e Arjuna que poderemos descrever o saber espiritual desta educação.

O *Bhagavad-gītā* consiste num dos capítulos da obra épica chamada *Mahābhārata* (o Grande Bharata, refere-se à narrativa ancestral sobre esse rei indiano, antepassado dos envolvidos na guerra relatada no *Bhagavad-gītā*). Trata-se de um diálogo que ocorre momentos antes de uma guerra fratricida começar. O cenário deste diálogo é o campo de batalha de *Kurukṣetra*, onde um clã familiar encontra-se dividido e disposto em dois exércitos: de um lado, os ambiciosos e materialistas filhos de *Dhṛtarāṣṭra*; e do outro, os filhos de *Pāṇḍu* (irmão de *Dhṛtarāṣṭra*), representantes da virtude védica. Este confronto bélico aglutinou diferentes reinos da antiquíssima civilização védica em torno destes dois exércitos. No meio dos exércitos, encontram-se os dois protagonistas desta narrativa, Krsna e Arjuna. A atmosfera está carregada de drama e perplexidade. Diante de seus benquerentes, familiares e amigos, que estão do outro lado do front de guerra prontos para matá-lo, Arjuna mergulha numa profunda crise ética. Tomado pela incerteza e pesar, Arjuna questiona sua presença e sua responsabilidade no campo de batalha.³³ Neste momento, de certa forma, Arjuna experimenta o que Lévinas (2004, p. 175) chama de “abalo ético do ser”, uma espécie de “Temor por tudo aquilo que meu existir, apesar de sua inocência intencional e consciente, pode realizar

³³ Os principais momentos desta crise ética de Arjuna encontram-se no primeiro capítulo da obra, e são vistos, por exemplo, nos seguintes versos: “Já não tenho mais capacidade de continuar aqui. Estou esquecendo-me de mim mesmo e minha mente está girando. eu só vejo motivo para o infortúnio, ó Kṛṣṇa, matador do demônio Keśī. Não consigo ver qual o bem que decorreria da morte de meus próprios parentes nesta batalha, nem posso eu, meu querido Kṛṣṇa, desejar vitória alguma, reino ou felicidade subsequentes” (In: PRABHUPADA, 2006, I.30-31).

como violência e como assassinato”. O face-a-face com seus inimigos deixa Arjuna compassivo e, nele, emerge o problema da responsabilidade por outrem, pela família, pela tradição, pelas viúvas, o medo das reações pecaminosas, do valor de sua satisfação pessoal com a guerra.

Parece que, em decorrência de tal crise ética, Arjuna pôde buscar justificativas para a posição ontológica do ser. Em consequência do abalo ético, Arjuna experimenta o que podemos entrever naquilo que Giddens (2002) chama de “ansiedade existencial”, a busca por pontos ontológicos de referência sobre a natureza do “eu” e do mundo, sua essência e existência, sobre a morte, a temporalidade da vida e como agir. O guerreiro Arjuna interpela seu amigo Krsna (que está a seu serviço como quadrigário) a respeito do seu dever naquela situação conflituosa. Nesse momento, a relação de Arjuna torna-se discipular. Interpelado por Arjuna que se encontra confuso quanto à sua identidade pessoal, lamenta-se e sofre pela indecisão sobre como deve agir, Krsna revela-se como o Mestre Supremo. Então, Krsna ensina o complexo processo da Yoga, pelo qual seu discípulo pode conectar-se a ele. Assim, Arjuna atuando em seu dever específico de guerreiro, com a meditação fixa em Krisna pode libertar-se das ilusões e dos sofrimentos do mundo. Dentre diversos temas, Krsna discorre sobre como a Yoga responde aos problemas éticos e ontológicos da existência e revela a identidade espiritual do “eu”, a alma, os processos de liberação e de autorrealização.

Essa educação espiritual no *Bhagavad-gītā*, inicialmente, parte de uma situação alterativa, e, desta forma, configura-se como pedagógica. Segundo Dussel (1977c, p. 194) a pedagógica “se desenvolve essencialmente na bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da Alteridade para servir o Outro como outro”. Em certo sentido, também nessa pedagógica a ética encontra a espiritualidade. Para Lévinas (2004, p. 197), a ética significa “provavelmente, a espiritualidade da alma e, certamente, a questão do sentido do ser, isto é, seu apelo à justificação”.

O *Bhagavad-gītā* descreve o conhecimento como “aceitar a importância da autorrealização; e empreender uma busca filosófica da Verdade Absoluta”.³⁴ Outra

³⁴ Tradução do original: “Adhyātma-jñāna-niyatvaṁ tattva-jñānārtha-darśanam” (In: PRABHUPADA, 2006, XIII.8-12).

percepção importante refere-se “a percepção segundo a qual o nascimento, a morte, a velhice e a doença são condições desfavoráveis”.³⁵ Neste verso, chamamos a atenção para as características do pensamento indiano em relação aos aspectos próprios da condição humana.

Para Eliade (1996, p. 19),

Compreende-se então como se coloca para o pensamento indiano o problema fundamental de toda a filosofia, que é a busca da verdade. Para a Índia, a verdade não é preciosa em si mesma; ela se torna preciosa graças à sua função soteriológica, pois o conhecimento da verdade ajuda o homem a se libertar [...] ‘Liberar-se’ equivale a impor-se outro plano de existência, apropriar-se de outro *modo de ser*, transcendendo a condição humana. Isto quer dizer que para a Índia o conhecimento metafísico não se traduz apenas em termos de *ruptura e morte* (‘rompendo’ a condição humana, ‘morre-se’ para tudo aquilo que é humano), mas implica necessariamente uma consequência de natureza mística, ou seja, *o re-nascimento em um modo de ser não-condicionado*, que é liberação, liberdade absoluta (grifos do autor).

Segundo Prabhupāda (1995, p. 1), o conceito de Deus corresponde a *Īśvara*, que significa controlador. O conceito de verdade absoluta refere-se à “fonte última de todas as energias”. No contexto *vaiṣṇava*, a verdade absoluta possui três aspectos *Brahman*, *Paramātmā* e *Bhagavān*.³⁶ O primeiro aspecto *Brahman*, refere-se à forma impessoal de Deus, às suas energias cósmicas, que penetram toda a criação material e espiritual. Este é o foco de adoração de tradições filosófico-religiosa de natureza impersonalista ou monista. Outra concepção é o aspecto localizado de Deus, *Paramātmā* (ou Superalma). Trata-se do aspecto divino localizado no coração de todas as entidades vivas e nos átomos, uma manifestação que se situa no coração das pessoas, dando-lhes instruções internas. Outro aspecto, o qual inclui os outros dois aspectos anteriores, chama-se *Bhagavān*. A realização espiritual mais elevada de Deus consiste em compreendê-lo como *Bhagavān*, ou seja, em sua forma pessoal, como nomes, passatempos, atividades, moradas, etc.

Na tradição *Vaiṣṇava*, Krsna é considerado não apenas como um Deus com características pessoais, mas também como a verdade absoluta. Ele é base do

³⁵ Tradução do original: “janma-mṛtyu-jarā-vyādhi-duḥkha-doṣānudarśanam”.

³⁶ Há um verso que esclarece os três aspectos da Verdade Absoluta, segundo a tradição *vaiṣṇava* “Os transcendentalistas eruditos que conhecem a Verdade Absoluta chamam esta substância não-dual de Brahman, Paramātmā e Bhagavān” (ŚRĪMAD-BHĀGAVATAM, 1.2.11).

*Brahman*³⁷ e também a Superalma.³⁸ A palavra Krsna significa o todo atrativo, e no *Bhagavad-gītā* é mencionado como *Bhagavān*, ou o senhor de todas as opulências, aquele que tem toda a fama, beleza, conhecimento, riqueza, renúncia, poder, cujas qualidades essenciais são “eternidade, conhecimento pleno e bem-aventurança em sua forma completa”.³⁹ No *Bhagavad-gītā* (VIII.8;X.15), Krsna é chamado de *paramaṁ puruṣaṁ* “A Suprema Personalidade de Deus”, mas também de *deva-deva*, “Senhor de todos os semideuses”, *bhūta-bhāvana*, “a origem de tudo”, *jagat-pate* “Senhor do Universo”. Em síntese, seu discípulo Arjuna declara:

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 Nārada, Asita, Devala e Vyāsa, confirmam esta verdade referente a Você, e Você mesmo agora está declarando-a para mim (In: PRABHUPADA, 2006, X.12-3).

Assim, o devoto *vaiṣṇava* busca compreender e realizar pessoalmente estes três aspectos de Krsna, que resultará numa autorrealização da existência, na liberação ou re-nascimento de um modo de ser não-condicionado, que transcenda os problemas de nascimento, morte, velhice, doença, alcançando, enfim, a liberdade.

No *Bhagavad-gītā*, segundo Prabhupāda (2012), existem três métodos pelos quais se busca a autorrealização: 1) o caminho do conhecimento (*jñāna-yoga*); 2) o caminho do sistema óctuplo (*aṣṭāṅga-yoga*); 3) o caminho da devoção (*bhakti-yoga*). Cada método corresponde a práticas e princípios reguladores de comportamento para o alcance da autorrealização através da realização de um ou dos três aspectos desta verdade. Nesse sentido, pode-se alcançar a liberação e a autorrealização pelo conhecimento, meditação e devoção. Em nossas análises, concentramo-nos apenas no processo de devoção, central à tradição *vaiṣṇava*.

A jornada de mudanças pessoais, em busca da liberdade e da autorrealização, está na base da diferença entre religiosidade e espiritualidade. Sobre isso, Dhanvantari Swami (2004, p. 5) destaca:

³⁷ Prabhupada (2006, XIV.27).

³⁸ Prabhupada (2006, X.20).

³⁹ Tradução do original: “sac-cid-ānanda-vigraha”

Espiritualidade e Religiosidade são experiências humanas que se diferenciam em natureza, muito embora possam ser confundidas em suas expressões. A primeira é de natureza intrínseca, influencia o ser humano a escapar do ciclo vicioso de alegrias e tristezas, de nascimentos e mortes, motivando-o à conquista da liberdade. A segunda se constrói através da vivência em sociedade, e a rigor, é influenciada pela época da experiência em si, pelo lugar em que a pessoa se submete a ela e pelas circunstâncias em que a pessoa se encontra.

Segundo a filosofia *vaiṣṇava*, a experiência da espiritualidade conduz a pessoa a uma autorrealização que decorre de um esforço voltado para a autodisciplina, o auto-aperfeiçoamento e para o serviço que promova o bem-estar dos seres vivos, qualificações que possibilitam a conquista da liberdade, da transcendência das dualidades do mundo, da liberação da ira e dos desejos materiais, do ciclo de nascimentos e mortes, chamado *saṁsāra*.⁴⁰ Essa é uma das direções em que se situa a problematização da experiência do “eu” na educação *vaiṣṇava*.

Segundo John Dewey (2011), qualquer filosofia da educação que apresente uma conexão entre experiência pessoal e educação está comprometida com alguma filosofia empírica, uma teoria sobre a experiência, com critérios e princípios de aplicação da experiência e, sobretudo, baseia-se, numa ideia de experiência. Nesse sentido, acreditamos que a autorrealização configura-se como um das formas de experiência do “eu” na educação *vaiṣṇava*.

Para Prabhupāda (2012, p. 137), “o princípio básico da autorrealização é saber que não somos o corpo material, mas somos diferentes dele”. De acordo com a tradição *vaiṣṇava*, para entender que o “eu” está além do corpo, deve-se recorrer aos textos védicos, mas, sobretudo, entender o propósito dos *Vedas*. No *Bhagavad-gītā* (XV.15), o seguinte verso declara o propósito do estudo dos *Vedas*: “Através de todos os *Vedas*, é a Mim que se deve conhecer. Na verdade, sou o compilador do *Vedānta* e sou aquele que conhece os *Vedas*”.⁴¹ Nesse sentido, para conhecer o “eu” deve-se conhecer Krsna, como enfatizado por Prabhupāda (1984, p. 15): “conhecer a Krishna é conhecer a nós mesmos, e conhecer a nós mesmos é conhecer nossa relação com Krishna”.

⁴⁰ Prabhupada (2006, V.25-26).

⁴¹ Tradução do original: “vedaiś ca sarvair aham eva vedyo/vedānta-kṛd veda-vid eva cāham”.

Na Grécia Antiga, segundo Foucault (2010), realizar o autoconhecimento consistia em conhecer os Deuses. Só se veria claramente o aspecto verdadeiro da alma, voltando-se o olhar para o divino. Conhecer a alma significava conhecer a divindade, embora o propósito desse conhecimento não levasse à liberação dos sofrimentos, mas tornava-se requisito para governar a cidade.

Esta relação de autoconhecimento por meio do conhecimento da relação com a divindade de Krsna, é indicada conforme a doutrina de Caitanya chamada *acintya-bhedābheda-tattva*, da inconcebível igualdade e diferenças simultâneas entre Deus e os seres vivos, segundo a qual revela a ética ontológica da entidade viva:

Em sua posição constitucional, a entidade viva é serva eterna de Krsna, pois ela é a energia marginal de Krsna bem como uma manifestação igual ao Senhor e, ao mesmo tempo, diferente d'Ele, tal qual uma partícula molecular do fogo ou do brilho do sol. Krsna tem três variedades de energia (In: PRABHUPADA, 1986, XX.108-109).⁴²

Segundo o *Bhagavad-gītā* (VII.3-2), Krsna, a Divindade Suprema, possui três energias ou potências básicas⁴³: a energia material (externa), a energia espiritual (interna) e a energia marginal (intermediária). Segundo esta escritura, tudo o que existe é composto de energia material e espiritual. Existem dois mundos, um mundo material e um mundo espiritual. Embora a natureza essencial da entidade viva (*jīva*) seja espiritual, ela faz parte da potência marginal (*taṭasthā-śakti*) de Krsna. Ela está situada entre as potências materiais e espirituais, relaciona-se tanto com a energia material, quanto com a energia espiritual, pode viver quer no mundo material, quer no mundo espiritual. Conforme a doutrina de Caitanya, essa posição marginal indica que a *jīva* é ontologicamente uma manifestação simultaneamente igual e diferente de Deus (*bhedābheda-prakāśa*). A entidade viva é igual a Krsna e simultaneamente distinta d'Ele. Em qualidade, as entidades vivas são iguais a Deus, ou seja, são imperecíveis, eternas, espirituais. Em quantidade, as *jīvas* são diferentes, pois são eternamente partes integrantes e diminutas da divindade, centelha espirituais, seres infinitesimais, enquanto Deus é o Todo Completo, Infinito, Ilimitado. Analogicamente,

⁴² Tradução do original: "jīvera 'svarūpa' haya kṛṣṇera 'nitya-dāsa' kṛṣṇera 'taṭasthā-śakti' 'bhedābheda-prakāśa' sūryāmśa-kiraṇa, yaiche agni-jvālā-caya svābhāvika kṛṣṇera tina-prakāra 'śakti' haya".

⁴³ Prabhupada (2006, VII.4-6).

Krsna é como o Sol (*sūrya*) e as entidades vivas são partes integrantes (*āṁśa*) do sol, como um raio do brilho do sol (*kiraṇa*).

Na tradição *vaiṣṇava*, o conceito de *svaṛūpa* é muito relevante para a prática de *bhakti-yoga*. Trata-se de uma conceituação complexa que articula uma ética e uma ontologia da entidade viva. Para Dauster (2009, p. 9),

A palavra 'svaṛūpa' é muito interessante e frequentemente mal traduzida. 'Sva' é simplesmente o nosso 'sua' herdado sem modificações do Sânscrito. 'Rūpa' é forma, utilizado comumente também como 'corpo'. Isso implica que temos uma forma eterna ou corpo eterno, que também significa uma natureza eterna – um estado de existência pessoal real (transcendental).

Esta palavra significa o *ser*, a forma ou corpo verdadeiro da *jīva*, cuja natureza ontológica é espiritual, eterna, mas também se refere a uma maneira de *estar* situado numa existência pessoal no mundo, sem ser dele (transcendental). Prabhupāda (2006) traduz *svaṛūpa* como “posição constitucional” das *jīvas*. Na filosofia *vaiṣṇava*, os seres vivos são chamados de *jīvas* ou entidades vivas. De início, vemos que não se trata de uma antropologia filosófica. O conceito de *jīva* compreende não apenas o ser humano, senão que todas as entidades vivas, os animais, vegetais, entre outras. Na tradição *vaiṣṇava*, há uma semelhança entre os animais e os humanos: o serviço. Os animais servem a seus próprios sentidos, como alimentar-se, acasalar, proteger-se e dormir. Os seres humanos, por sua vez, além de servirem seus próprios sentidos, servem a mente e a inteligência, prestam serviços a outras pessoas, a animais de estimação e podem ampliá-los, servindo a família, o bairro, o país. Porém, servir a Krsna é o serviço original das entidades vivas. E a posição constitucional da entidade viva (*jīvera 'svaṛūpa' haya*) é a de serva eterna de Krsna (*kṛṣṇera 'nitya-dāsa*).

Nessa direção, todos os seres dotados de força viva, consciência, movimento, atividades são entidades vivas. Dependendo das características do corpo material das *jīvas*, elas podem manifestar alguns limites para a consciência. Para a filosofia *vaiṣṇava*, a *jīva* é uma alma espiritual, e a consciência é um sintoma da existência da alma iluminando por dentro do corpo material.⁴⁴ Por sua vez, o “eu” é denominado de *ātmā*, a alma espiritual, de natureza imperecível, indestrutível, que penetra o

⁴⁴ Prabhupada (2006, XIII.34)

corpo material temporário de todas as entidades vivas.⁴⁵ O *ātmā* é eterno e imortal, tampouco nasce ou morre em relação ao corpo material.⁴⁶ É a força vital e consciente que impulsiona as atividades do corpo material das *jīvas*.

Na educação *vaiṣṇava*, a natureza do corpo e da alma são os principais objetos de problematização pedagógica. A compreensão do conceito de autorrealização decorre da distinção entre o corpo e a alma, suas características elementares e qualidades. É a partir do conhecimento dessa distinção que se chega a uma noção de “eu” verdadeiro e conseqüentemente da educação verdadeira na tradição *vaiṣṇava*.

O conhecimento ou a ignorância da distinção entre corpo e alma, das energias de Krsna e da relação das *jīvas* com a divindade de Krsna definem as experiências do “eu” na educação *vaiṣṇava*, bem como os jogos de verdade que produzem os discursos, os esquemas de comportamento e as formas pedagógicas.

Cada entidade viva é uma alma espiritual e devido à sua marginalidade e a sua dimensão infinitesimal, tem a opção de viver tanto na energia material quanto na espiritual. Situando-se em uma dessas energias, seus desejos, consciência, ações e corpos tornam-se ou materiais ou espirituais.

Estabelecendo-se na energia material, chamada de *māyā*, o “eu” verdadeiro, a alma espiritual, fica encoberto por corpos materiais. O conceito de *māyā* refere-se à energia material de Krsna, cujos atributos são a temporariedade, a condição ilusória e as atividades fruitivas.⁴⁷ Quando a alma envolve-se com a *māyā*, sua identidade baseia-se num conceito corpóreo do “eu”. Esquecendo-se de sua condição espiritual e eterna, da relação primordial com Krsna, a alma identifica-se com o corpo material, com seus atributos culturais, sociais, sexuais, como sendo a realidade última do “eu”. Desta forma, ela experimenta os sofrimentos da condição temporária do corpo material, condicionando-se a satisfazer sensorialmente suas

⁴⁵ Prabhupada (2006, II.17-18)

⁴⁶ Prabhupada (2006, II.20)

⁴⁷ Sobre a energia de *māyā*, há um verso explicativo: “Originalmente, a energia de Krsna é espiritual, e a energia conhecida como entidade viva também é espiritual. Todavia, há outra energia, chamada ilusão, que consiste nas atividades fruitivas. Esta é a terceira potência do Senhor” (In: PRABHUPADA, 1986, XX.112).

necessidades, suas demandas corpóreas, realizando atividades fruitivas que visam apenas ao gozo de si, separada da sua relação com divindade, “contaminando” sua natureza pura.

Para Prabhupāda (2012), a contaminação material da alma dá-se pelo gozo irrestrito dos sentidos, pela execução de atividades fruitivas que visam apenas à autogratificação de si, separada da devoção à divindade de Krsna. As atividades puras ou purificadas ressaltam a satisfação dos sentidos de Deus. O prazer ou o desfrute não é abolido, senão que deve ser aperfeiçoado, refinado e em conexão com Krsna. Neste caso, o desfrute só ganha conotação de puro ou impuro segundo os propósitos da pessoa: satisfazer a si ou a Krsna. E todo esse raciocínio vale para qualquer ação ou pensamento. Essa relação puro/impuro remete ao que diz Mary Douglas (2012, p. 16) sobre uma antropologia da poluição nas religiões, para que envolva “a reflexão sobre a relação entre a ordem e a desordem, ser e não-ser, forma e não-forma, vida e morte”.

Devido ao desejo de satisfazer a si mesma e não à divindade de Krsna, a alma encontra-se iludida quanto ao seu verdadeiro “eu” e não manifesta plenamente a sua condição essencial de eternidade, conhecimento e bem aventurança. Sem a conexão (yoga) com Krsna, o “eu” age apenas na plataforma material e adquire corpos materiais.

Os corpos materiais são divididos em duas partes ou coberturas. A primeira cobertura, mais densa, compõe-se dos elementos terra, água, fogo, ar e éter. A segunda cobertura, de natureza sutil, constitui-se de mente, inteligência e ego, que juntos compõem a consciência material. Essas subdivisões do corpo estão numa hierarquia corporal, começando pelo mais inferior: os sentidos (capazes de perceber objetos sólidos, líquidos, gasosos, energia radiante e espaço) a mente, a inteligência, ego, até o mais sutil, a alma.⁴⁸

Os elementos que constituem o corpo sutil ou a consciência (mente, inteligência e ego) não são destruídos com a morte, eles acompanham o “eu” no processo de transmigração da alma para outro corpo material, carregando suas

⁴⁸ Prabhupada (2006, III.42).

diferentes concepções de vida.⁴⁹ A condição em que se encontra a consciência, no momento da morte, define qual corpo a alma terá posteriormente. Assim, ao final da vida, se a pessoa fixar seu pensamento em Krsna, obterá a liberação do ciclo de nascimentos e mortes.⁵⁰ À medida que a pessoa utiliza sua consciência para atividades fruitivas desvinculada da relação com a Divindade, ela situa-se na plataforma material e sua consciência torna-se materialista. Desta forma, ao morrer, a alma transmigrará para corpos materiais, corpos humanos, de animais, de seres celestiais, vegetais, entre outros. O tipo de corpo que irá obter depende de quais ações e desejos cultivou, os quais condicionaram sua consciência.

Agindo constantemente na plataforma de satisfação da divindade de Krsna, por meio de práticas de devoção, o “eu” torna-se consciente de Krsna e sua consciência retorna a se espiritualizada, tendo em vista sua conexão (yoga) com o Espírito Supremo. Quando os sentidos, a mente e a inteligências estão situadas na devoção à divindade de Krsna e executam suas funções em atividades devocionais, diz-se que são espirituais. Assim, elevando-se gradativamente à plataforma última, a pessoa situa-se na plataforma superior da hierarquia corporal, a alma; e assim pensa, age e vive situado em seu “eu” verdadeiro, num estado liberado, mesmo atuando no mundo material. Logo, ao cultivar a consciência de Krsna, a pessoa, ao fim da vida, terá possibilidade de romper o ciclo de *samsāra*, e adquirir seu corpo original, espiritual, pleno de eternidade, conhecimento e bem-aventurança.

Esse raciocínio segue para todas as ações e emoções humanas, pois o que as torna materiais ou espirituais depende da diretriz ou conceito do “eu” em que a pessoa se baseia e age. O falso “eu”, chamado de *ahaṅkāra*, seria a identificação da pessoa com o corpo como realidade última para a auto-identidade. Disto, resulta que sua consciência será materialista, apoiada nas evidências empíricas do corpo, agindo sob um *ethos* de desfrute sensoriais. Para tradição *vaiṣṇava*, o “eu” verdadeiro consiste em situar-se e agir como alma espiritual, em consciência de Krsna, mesmo estando em um corpo material, satisfazendo os sentidos da divindade de Krsna, ou seja, executando serviço devocional, o qual tem como objetivo

⁴⁹ Prabhupada (2006, XV.8).

⁵⁰ Prabhupada (2006, VIII.5-6).

espiritualizar o corpo, os sentidos, a mente, a inteligência, o “eu” através de atividades de devoção a Krsna.

Tendo como conteúdo este saber filosófico-espiritual, a educação *vaiṣṇava* organiza seu regime e seus jogos de verdade. Como podemos ver na seguinte declaração de Prabhupāda (1991, p. 194):

A educação mais essencial é aquela que nos capacita a libertar-nos do conceito de vida corpórea, mas, infelizmente, cientistas, filósofos, políticos e outros ditos líderes desorientam as pessoas, para que elas fiquem mais apegadas ao corpo. A vida humana nos oferece a oportunidade de nos tornarmos conscientes de Krishna

A educação *vaiṣṇava* visa, portanto, à liberação do conceito corpóreo do “eu”, o que possibilita a pessoa situar-se no plano espiritual da existência, direcionando suas ações, pensamentos, palavras, emoções para a devoção a Krsna, ou seja, vivendo como alma espiritual mesmo atuando no mundo material.

Essa relação entre corpo e alma, sua distinção, promove a estratégia teórica básica da educação *vaiṣṇava*, que consiste em “proporcionar ao estudante a chance de lidar de forma prática com conceitos filosóficos sobre a eternidade do espírito e a temporariedade da matéria” (DHANVANTARI apud JAGADĪŚA, 1996, p. 1).

Uma síntese dos jogos de verdade da educação *vaiṣṇava* encontra-se em Prabhupāda (2011, p. 62-3) quando afirma que “o objetivo da verdadeira educação deve ser a autorrealização – compreender os valores espirituais da alma. Qualquer educação que não conduza a essa compreensão deve ser considerada *avidyā*, ou ignorância”.

Nesta declaração, percebemos os jogos da verdade na educação *vaiṣṇava*. As oposições filosóficas entre verdade e falsidade da educação decorrem de outra, entre conhecimento e ignorância da existência da alma e de sua distinção em relação ao corpo. A educação materialista corresponde ao ensino da concepção corpórea do “eu”, a educação espiritual trata da aprendizagem da concepção do “eu” como alma.

Com isso, aproximamos-nos do conceito de educação *vaiṣṇava*, tal como compreendem seus intérpretes. Segundo Jagadīśa (1996, p. 2), a educação *vaiṣṇava* tem a intenção de “libertar o estudante do ciclo de nascimentos e mortes fazendo-o um devoto de Krsna”. Nesse sentido, Bhaktivinoda Ṭhākura (2012 p. 81)

define: “Educação ou aprendizagem é corretamente definida como a cultura que promove a atração e o apego aos pés de lótus do Senhor Supremo [Krsna]”.

Mas como se realiza a educação espiritual na relação entre mestre e discípulo? Quais são as práticas educativas? Como alguém se inicia na prática de *bhakti-yoga* e se torna um devoto de Krsna? É o que passaremos a analisar no próximo tópico.

3.2.2 Educação pelo sistema *paramparā*

Na *Bhagavad-gītā*, a educação espiritual realiza-se na relação face-a-face entre mestre e discípulo. Arjuna encontra-se perplexo, confuso, incerto quanto a sua presença, dever e responsabilidade no campo de batalha de Kurukṣetra. O guerreiro foi tomado por um abalo ético que o arremessou contra as questões fundamentais da existência e, nessas circunstâncias, interpelou Krsna, tornando-se, em seguida, seu discípulo.⁵¹ Nesse sentido, a educação *vaiṣṇava* demonstra seu aspecto libertador, pois segundo Dussel (1977c, p. 194), o *a priori* da pedagógica de libertação é “ouvir-a-voz-do-discípulo”. Vê-se também uma espécie de educação com uma abertura ética, como pensa Freire (2002), pois a escuta tornou-se abertura ao outro, uma experiência de liberdade.

Neste momento, ao ouvir a interpelação de Arjuna, Krsna explicou que esta ciência da Yoga é eterna, e seu ensino atravessou as eras mais longínquas da humanidade⁵² por meio de um sistema de sucessão discipular, chamado *paramparā*.⁵³ Krsna, como o mestre original, reestabelece este sistema de ensino da Yoga,⁵⁴ baseado na relação mestre-discípulo.

⁵¹ O verso que indica o momento em que Arjuna torna-se discípulo é o seguinte: “Agora estou confuso quanto ao meu dever e perdi toda a compostura devido à reles fraqueza. Nesta condição estou Lhe pedindo que me diga com certeza o que é melhor para mim. Aqui estou, Seu discípulo e uma alma rendida a Você. Por favor, instrua-me” (In: PRABHUPADA, 2006, II.7).

⁵² Este verso revela a narrativa que envolve o ensino da yoga: “A Personalidade de Deus, o Senhor *Śrī Kṛṣṇa*, disse: Ensinei esta imperecível ciência da yoga ao deus do Sol, Vivasvān, e Vivasvān ensinou-a a Manu, o pai da humanidade, e Manu, por sua vez, ensinou-a a Ikṣvāku” (In: PRABHUPADA, 2006, IV.1).

⁵³ Sobre a sucessão discipular este verso informa: “Esta ciência suprema foi assim recebida através da corrente de sucessão discipular, e os reis santos compreenderam-na desta maneira. Porém,

A educação *vaiṣṇava* se insere num sistema educativo, no qual os ensinamentos são transmitidos através de uma sucessão discipular autorizada tradicionalmente. Desta forma, o aspirante à prática de *bhakti-yoga* deve inserir-se no sistema *paramparā* no interior de uma corrente de reconhecidos e legitimados mestres de uma *sampradāya vaiṣṇava*. O principal método de aprendizagem, no sistema de sucessão discipular, é *śabda* – ouvir o conhecimento sobre Deus a partir de revelações divinas.

Na filosofia *vaiṣṇava*, segundo Dhanvantari e Rāma Carita (2010), o conceito de *pramāṇa* refere-se às reflexões epistemológicas, aos processos de obtenção do conhecimento, os quais se sintetizam em três principais: a) *pratyakṣa*: a compreensão por meio da percepção sensorial; b) *anumāna*: o entendimento hipotético, o raciocínio lógico ou a teorização; c) *śabda*: conhecimento recebido através da recepção auditiva ou do ouvir uma autoridade. Segundo Rāma Carita (2010, p. 20):

A única maneira de obtermos conhecimento de Deus é através de um tipo especial de *śabda*, a saber, o testemunho oriundo de autoridades espirituais. Na filosofia *Vaiṣṇava*, o conhecimento obtido através de *śabda* que pode ser visto como um tipo de revelação divina, é de três tipos: conhecimento diretamente revelado por Deus no coração do *sādhakas* (seguidor de uma prática espiritual), conhecimento dado pelo guru ou mestre espiritual e o conhecimento dado pelas escrituras reveladas.

Ouvir o testemunho de autoridades espirituais é uma das principais condições de aprendizado da *bhakti-yoga*. As autoridades referidas são os mestres espirituais. Primeiramente, o próprio Kṛṣṇa, considerado o Mestre Supremo, revelado nas escrituras védicas. Em seguida, os gurus ou mestres espirituais reconhecidos nas *sampradāyas* e peritos na prática de *bhakti-yoga*. Finalmente, ouvir o próprio Kṛṣṇa, em seu aspecto localizado no coração das entidades vivas, a manifestação divina chamada *Paramātmā* (Alma Suprema ou Superalma). *Śabda* significa ouvir as escrituras védicas reveladas, que corresponde a ler, por exemplo, o *Bhagavad-gītā*;

com o passar do tempo, a sucessão foi interrompida, e, portanto, a ciência como ela é parece ter-se perdido” (In: PRABHUPADA, 2006, IV.2).

⁵⁴ Sobre o restabelecimento do ensino da yoga, o seguinte verso informa: “Esta antiquíssima ciência da relação com o Supremo é falada hoje a você por Mim porque você é Meu devoto bem como Meu amigo e pode, portanto, entender o mistério transcendental que há nesta ciência” (In: PRABHUPADA, 2006, IV.3).

ouvi-las pelos mestres santos, gurus, que realizaram o conhecimento destas escrituras, e, por fim, perceber a revelação divina no próprio coração.

A importância do guru na educação *vaiṣṇava* é central no aprendizado do saber espiritual da autorrealização. O estudante deve se aproximar de um guru⁵⁵ a fim de que este lhe ensine os preceitos e as práticas fundamentais da *bhakti-yoga*, não apenas porque domina teoricamente este assunto, mas, sobretudo, porque são mestres autorrealizados neste saber, e, em certo sentido, viram a verdade.⁵⁶

De certa forma, o devoto *vaiṣṇava*, ao iniciar o processo de autorrealização espiritual, desenvolve certa experiência do “eu”, estabelece relações consigo mesmo, as quais decorrem do regime de verdade em que está inserido, do saber que lhe é ensinado; ou seja, ele aprende determinadas práticas de si que não dispensam o auxílio de alguém experiente nesse saber e práticas, como um guru. Esta relação com o guru, no aprendizado de práticas de autorrealização, assemelha-se à experiência do ensino do cuidado de si na cultura grega antiga, preceito estudado por Foucault (2010, p. 55), o qual afirma:

Pois, o cuidado de si é, com efeito, algo que, como veremos, tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo.

O núcleo dialógico que conecta as experiências do “eu” na educação espiritual *vaiṣṇava* e na grega antiga é a presença do mestre de um saber espiritual específico. O mestre do saber de autorrealização e do preceito do cuidado de si são aqueles que ensinam determinadas experiências do “eu”, práticas de si aos seus discípulos. Todavia, o contraste está no objetivo do ensino dessas experiências do “eu”, pois o mestre *vaiṣṇava* ensina ao discípulo uma definição de autorrealização da qual decorre um conjunto de saberes e de práticas cujo propósito é a liberação

⁵⁵ Sobre o guru, este verso indica: “Tente aprender a verdade aproximando-se de um mestre espiritual. Faça-lhe perguntas com submissão e preste-lhe serviço. As almas autorrealizadas podem lhe transmitir conhecimento porque elas são videntes da verdade” (In: PRABHUPADA, 2006, IV.34).

⁵⁶ “Tendo recebido verdadeiro conhecimento de uma alma autorrealizada, você jamais voltará a cair nesta ilusão, pois, com este conhecimento você verá que todos os seres vivos são nada mais do que partes do Supremo, ou, em outras palavras, que eles são Meus” (In: PRABHUPADA, 2006, IV.35).

dos condicionamentos da vida material, do sofrimento e do ciclo de nascimentos e mortes. O mestre do cuidado de si, encarnado na figura de Sócrates, fornece concepção de si e de cuidado de si ao seu discípulo Alcebiades, com o propósito de formar o aluno para governar os outros, a partir de um processo de ocupar-se consigo, autogovernar-se como condição para a vida política. Em Foucault (2010), Sócrates é o mestre do cuidado de si, sua tarefa é exortar os cidadãos atenienses a se ocuparem de si mesmo.

Segundo a tradição *vaiṣṇava*, o guru é uma pessoa autorrealizada, que investiu em si mesmo uma transformação no modo de ser que o elevou a uma plataforma espiritual de existência. A princípio, ele não busca recompensa alguma, muito menos discípulos. Mas se alguém o interpela em busca do conhecimento espiritual, conforme Chandramukha (2004), o mestre certifica-se de que este aspirante a discípulo está realmente interessado em avançar na vida espiritual, se entende o significado da iniciação e tem uma atitude correta de servo.

O mestre é também um *ācārya*, aquele que ensina pelo próprio exemplo. Na educação *vaiṣṇava*, o exemplo é melhor que o preceito. O mestre deve dar o exemplo pessoal daquilo que ensina. Esta prerrogativa remete ao processo que Freire (2002) chama de “corporificação das palavras”, no qual o educador estabelece a coerência entre o discurso e a prática em sua vida pessoal. Zimmer (1986) afirma que, na filosofia indiana, a verdadeira apropriação do conhecimento dá-se através do mestre que patenteou os ensinamentos em sua própria vida.

O mestre em *bhakti-yoga* dedica-se integralmente ao serviço devocional à divindade de Kṛṣṇa. É aquele que, por sua entrega incondicional às atividades espirituais, atingiu um determinado nível de aperfeiçoamento regulatório da mente, do corpo e do espírito, através também de inúmeras austeridades, práticas de meditação e autocontrole. Ele é um *gosvāmī*, aquele que controla os sentidos e as demandas do corpo, visando à purificação de estados de consciência mundanos, qualificação que lhe possibilitará o exercício de um serviço devocional puro e também a prerrogativa de obter discípulos.⁵⁷ O mestre busca elevar seu discípulo à

⁵⁷ O que caracteriza esta posição de *gosvāmī* encontra-se no seguinte verso, que diz: “uma pessoa sóbria que seja capaz de tolerar o desejo de falar, as exigências da mente, as ações da ira e os impulsos da língua, do estômago e dos órgãos genitais é qualificada para fazer discípulos em todo o mundo” (In: PRABHUPADA, 1999, v. I). Supõe-se que o *gosvāmī* não repreende os sentidos,

posição de um *gosvāmī*, daquele que abandonou os desejos para o gozo sensorial, ensinando-lhe a regulação dos sentidos, o refreio da luxúria, a qual é o principal inimigo da autorrealização.⁵⁸ O mestre ensina disciplinas espirituais, esquemas de comportamentos, práticas de austeridades, autocontrole, os quais tornarão a mente do discípulo estável, livre das perturbações das misérias materiais, do medo, do apego e da ira, as quais contaminam materialmente sua consciência.⁵⁹ Assim, com a consciência purificada, equânime, equilibrada, ele satisfaz a si mesmo em uma consciência transcendental pura.⁶⁰ E por essa consciência, em seu coração educado, o discípulo pode ouvir as orientações do próprio Kṛṣṇa⁶¹.

Aproximar-se de um mestre espiritual autorrealizado, significa obter a associação de um *sādhū* (aquele que corta), de alguém que rompeu com os laços que o atavam aos desejos materiais, aos condicionamentos de *māyā*. Tais condicionamentos são chamados de *guṇas*, que no sânscrito significa cordas. As três *guṇas* expressam os modos da natureza material, os atributos de *māyā*, que são: bondade, paixão e ignorância.⁶²

mas os satisfaz com regulação, equilíbrio, austeridades, segundos as normas e valores das escrituras védicas, e direcionados para atividades devocionais de adoração a Kṛṣṇa.

⁵⁸ “Portanto, ó Arjuna, ó melhor dos Bharatas, desde o início, refreie este grande símbolo de pecado [a luxúria], regulando os sentidos, e aniquile este destruidor do conhecimento e da autorrealização” (In: PRABHUPADA, 2006, III.41).

⁵⁹ Sobre tornar a mente estável, este verso indica: “Aquele cuja mente não é perturbada mesmo estando rodeado das três classes de misérias, e nem se exalta quando há felicidade, e que está livre do apego, do medo e da ira, é chamado um sábio de mente estável” (In: PRABHUPADA, 2006, II.56).

⁶⁰ Sobre a consciência transcendental pura, o seguinte verso afirma: “A Suprema Personalidade de Deus disse: Ó Pārtha, quando alguém desiste de todas as variedades de desejo para o prazer dos sentidos, os quais surgem da trama mental, e quando a sua mente, assim purificada, encontra satisfação apenas no eu, então, diz-se que ele está em consciência transcendental pura” (In: PRABHUPADA, 2006, II.55).

⁶¹ A respeito das orientações que Kṛṣṇa dá no coração do devoto, este verso declara: “Kṛṣṇa encontra-se no coração de todos como *caitya-guru*, o mestre espiritual interno. Ao mostrar-Se favoravelmente inclinado a alguma alma afortunada alma condicionada, Ele pessoalmente lhe dá lições de como progredir no serviço devocional, instruindo-a como a Superalma, internamente, e como mestre espiritual, externamente” (In: PRABHUPADA, 1986, XXII.47)

⁶² Sobre os modos da natureza material, este verso explica: “A natureza material consiste em três modos — bondade, paixão e ignorância. Ao entrar em contato com a natureza, ó Arjuna de braços poderosos, a entidade viva eterna é condicionada por esses modos” (In: PRABHUPADA, 2006, XIV.5).

O guru tem a missão de orientar seus discípulos no processo de elevação espiritual. Inicialmente, o discípulo aprende a estabelecer-se e a agir no modo da bondade, rompendo com a paixão e a ignorância, até, finalmente, libertar-se completamente das *guṇas*, situando-se num estado transcendental aos três modos de *māyā*, atingindo o estágio de *viśuddha-sattva* ou bondade pura, livre das dualidades, dos desejos materiais, das atividades fruitivas; fixando-se no “eu” verdadeiro, a alma espiritual como identidade pessoal essencial.

O mestre em *bhakti-yoga* tem a tarefa de ensinar ao discípulo como alcançar a liberação através da realização pessoal do conhecimento espiritual. Este pode ser resumido como:

Humildade; modéstia; não-violência; tolerância; simplicidade; aproximar-se de um mestre espiritual genuíno; limpeza; firmeza; autocontrole; renúncia aos objetos de gozo dos sentidos; ausência de falso ego; a percepção segundo a qual o nascimento, a morte, a velhice e a doença são condições desfavoráveis; desapego; estar livre de enredamento com filhos, esposa, lar e o resto; equanimidade diante de acontecimentos agradáveis e desagradáveis; devoção constante e imaculada a Mim; aspirar a viver num lugar solitário; afastar-se da massa geral de pessoas; aceitar a importância da autorrealização; e empreender uma busca filosófica da Verdade Absoluta — declaro que tudo isto é conhecimento, e algo diferente disto é ignorância (*BHAGAVAD-GĪTĀ* XIII.8-12).

Neste verso do *Bhagavad-gītā*, encontramos um currículo do conhecimento espiritual, que classificamos no seguinte quadro abaixo.

VALORES	ATITUDES	PRÁTICAS
Humildade	Firmeza	Aproximar-se de um mestre espiritual
Modéstia	Ausência de falso ego	Limpeza
Não-violência	Percepção segundo a qual nascimento, velhice, doença e morte são condições desfavoráveis.	Autocontrole
Tolerância	Estar livre de enredamento (apego) com filhos, esposa (ou marido), lar e o resto.	Renúncia
Simplicidade	Equanimidade	Devoção
Desapego	Aceitar a importância da autorrealização.	Viver num lugar solitário
		Afastar-se da massa geral das pessoas
		Empreender uma busca filosófica da verdade

Quadro de conhecimentos espirituais

Assim, torna-se fundamental para a educação a realização do conhecimento espiritual da autorrealização do “eu” como alma, bem como a realização dos três aspectos da verdade absoluta. No regime de verdade *vaiṣṇava*, Deus, como verdade absoluta, é compreendido em seus três aspectos hierárquicos: *Brahman*, *Paramātmā* e *Bhagavān*. Com a compreensão dos três aspectos da verdade absoluta, presta-se serviço devocional ao aspecto mais elevado, *Bhagavān*, Deus como uma Pessoa Suprema.

Na tradição *vaiṣṇava*, acredita-se que Krsna é o aspecto original e supremo da verdade absoluta. Principalmente, a forma campestre de Krsna como vaqueirinho da aldeia de *Vṛndāvana* na Índia, atuando em inúmeras situações onde expõe sua natureza divina, relaciona-se com sua amante e com seus amigos íntimos, e cumpre seus propósitos na Terra.

Na *Bhagavad-gītā*, Krsna declara que, em seu advento no planeta, vem pessoalmente em sua natureza espiritual, transcendental, eterna, imperecível, para cumprir determinados propósitos:

Embora eu seja não nascido e Meu corpo transcendental jamais se deteriore, e embora eu seja o Senhor de todas as entidades vivas, mesmo assim, em cada milênio eu apareço em Minha forma transcendental original. Sempre e onde quer que haja um declínio na prática religiosa, ó descendente de Bharata, e uma ascensão predominante de irreligião - aí então eu próprio descendo. Para libertar os piedosos e aniquilar os descrentes, bem como para restabelecer os princípios da religião, eu mesmo venho, milênio após milênio. Aquele que conhece a natureza transcendental do Meu aparecimento e atividades, ao deixar o corpo não volta a nascer neste mundo material, mas alcança Minha morada eterna, ó Arjuna (In: PRABHUPADA, 2006, IV.6-9).

O mestre espiritual ensina ao discípulo o conhecimento que revela a natureza incondicional da divindade de Krsna, pelo qual supera a ilusão da concepção corpórea do “eu”, vendo-se agora como alma e parte integrante do Supremo. Com este conhecimento, o discípulo pode se libertar do ciclo de nascimentos e mortes. Assim, tal como o fogo, este conhecimento também “queima” o *karma* da pessoa, extingue as reações das atividades materialistas.⁶³

⁶³ Sobre a analogia do fogo, o seguinte verso destaca: “Assim como o fogo ardente transforma a lenha em cinzas, ó Arjuna, do mesmo modo, o fogo do conhecimento reduz a cinzas todas as reações às atividades materiais” (In: PRABHUPADA, 2006, IV.37).

A partir do engajamento e da familiarização com a prática do serviço devocional à divindade de Krsna, ensinados pelo guru, o discípulo pode desfrutar em si mesmo ou realizar pessoalmente este conhecimento espiritual.⁶⁴ O discípulo deve aprender como agir a serviço da divindade de Krsna, atuar no mundo através da ação em consciência de Krsna. Para tanto, ele deve entender a lei do *Karma*. E de acordo com a filosofia *vaiṣṇava*, existe uma lei que governa o destino das pessoas, toda ação possui uma reação, qualquer atividade gerará uma consequência, de tal forma que se o indivíduo executa uma ação boa ele obterá uma boa reação ou caso cometa uma ação má, terá más reações. *Karma* significa ação ou atividade e, conforme a filosofia *vaiṣṇava*, há três tipos de ação: a) *karma*: atividades fruitivas, que visam ao gozo de si, ao desfrute sensorial irrestrito; b) *vikarma*: atividades não prescritas nas escrituras védicas; c) *akarma*: ações desinteressadas, em desapego, atividades que visam à satisfação de Krsna, cujos resultados obtidos são oferecidos a Deus.

Ao aprender a lei do *Karma* e as distintas ações, o discípulo atua no mundo sem influências kármicas, as quais promovem seu cativeiro no mundo material. As atividades fruitivas, que estão na base das ações kármicas, condicionam a pessoa e sua consciência ao plano da existência terrena. Segundo a filosofia *vaiṣṇava*, o corpo físico, as capacidades individuais e as oportunidades da vida atual de uma pessoa são consequências de ações kármicas passadas. Desta forma, sob o controle da lei do *karma*, a pessoa permanece experimentando situações de sofrimento e de felicidade, de nascimentos e de mortes nas incontáveis vezes em que transmigra de um corpo a outro.

Na filosofia da devoção *vaiṣṇava*, o mestre detém o conhecimento pelo qual o estudante poderá alcançar a liberação. O guru encarrega-se de elevar espiritualmente seu discípulo até que transmute seus sentidos, corpo, mente, inteligência, palavras, ações e obtenha uma consciência divina, transcendental aos condicionamentos de *māyā*. Mas, sobretudo, que o estudante cultive um espírito de

⁶⁴ O seguinte verso explica a respeito da familiarização com a prática do serviço devocional: “Neste mundo, não há nada tão sublime e puro como o conhecimento transcendental. Este conhecimento é o fruto maduro de todo o misticismo. E aquele que se familiarizou com a prática do serviço devocional desfruta deste conhecimento dentro de si no devido tempo” (In: PRABHUPADA, 2006, 4.39).

servidão, humildade, indagação sincera, submissão, e aprenda a amar a divindade de Krsna, prestando-lhe atividades de devoção.

Ao discípulo, exigem-se algumas qualificações básicas: como ter fé no guru e em seus ensinamentos, aproximar-se dele com humildade e submissão, inquirir de forma respeitosa e com espírito de busca pelas verdades espirituais. Na tradição *vaiṣṇava*, não se admite que o discípulo siga o guru às cegas, mas faça-lhe perguntas numa posição de rendição, obediência, audição atenta às instruções. O exemplo de Arjuna, ressaltado por Satsvarupa (2002), dá-nos um exemplo de discípulo qualificado para receber o conhecimento espiritual.

Na medida em que aceita uma orientação advinda de um guru, o discípulo prepara-se para a iniciação espiritual. Com desejo sincero de transmutar sua vida de acordo com uma disciplina espiritual, ele envereda pelos caminhos da liberação. A partir desse momento, ele observa alguns preceitos, hábitos, comportamentos, virtudes, valores que, gradativamente, tornem-no qualificado a desenvolver o serviço devocional à divindade de Krsna. Primeiramente, ele deve aprender este serviço devocional com o próprio guru, pois este, segundo a tradição *vaiṣṇava*, é um servo e representante autorizado de Krsna. Servindo seu mestre, desenvolvendo sua fé e amor a ele, o discípulo aprende como servir e amar a Krsna. Segundo Oliveira (2012), na Índia Antiga, o discípulo vivia com o guru, no chamado *gurukula* (casa do mestre), uma espécie de escola, onde se inseria na ordem espiritual *brahmacarya*, tornando-se, assim, um *brahmacārī*, um estudante celibatário e casto, aprendendo a vida espiritual ascética, adotando votos de pobreza e de castidade, que podiam durar até o final da sua vida, caso não se decidisse casar. Atualmente, na ISKCON, não existe o regime de *gurukula*. Os aspirantes a discípulos adotam os procedimentos institucionais para a iniciação espiritual. De forma geral, o estudante de *bhakti-yoga* estuda as escrituras, assume votos ou princípios da ética religiosa, executa atividades devocionais sob a supervisão do guru ou de uma autoridade da ISKCON local, em seguida, cumprindo todos os requisitos, é indicado à iniciação formal.

Enfatizamos, nesta análise, os principais conceitos, os objetos, as enunciações, as estratégias teóricas que compõem o saber espiritual *vaiṣṇava*. Nesse sentido, indicamos que o saber da educação espiritual *vaiṣṇava* tem, como principais objetos de problematização, o corpo e a alma. Envolve a compreensão e

aprendizagem dos conceitos de *jīva*, *ātmā*, *māyā*, *karma*, *bhakti-yoga*, Krsna. Este saber decorre dos jogos de verdade que lançam em conflito as concepções corpóreas e espirituais do “eu”, e opõem dois tipos de educação: uma educação materialista, baseada no “eu” como corpo e uma educação espiritual, baseada no “eu” como alma espiritual. Os jogos de verdade traduzem-se numa relação entre os binômios: conhecimento-ignorância, puro-impuro, condicionamento-liberação, memória-esquecimento. Estes jogos de verdades estão na base das estratégias teóricas utilizadas na educação *vaiṣṇava*, pois envolvem a maneira prática de lidar com os conceitos de eternidade do espírito e temporariedade da matéria.

A principal forma de enunciação da educação *vaiṣṇava* é a narrativa. A educação dá-se pela escuta das narrativas de passatempos ou de atividades divinas que o próprio Kṛṣṇa executa no universo. Ouvindo esses passatempos, a *Jīva* recupera a sabedoria pela qual retorna para sua natureza espiritual. A esse respeito, Bhaktisiddhānta (apud ADHIKARI, 2003, p. 341) afirma:

De acordo com a filosofia *vaiṣṇava*, a manifestação de Deus para passatempos é de dois tipos. Um tipo é a criação do universo material e espiritual e sua sistematização com regras invioláveis. [...] O segundo tipo é a descida da manifestação de Deus para passatempos neste universo criado. São as *jīvas* que participam destes passatempos. Elas tornam-se atadas à matéria por terem se desviado de sua natureza essencial como resultado de seu desejo de desfrutar. Mas quando novamente a alma de uma *jīva* recupera a sabedoria da região transcendental de Deus, aos pés de um representante d’Ele, ela começa a voltar para a sua natureza pura, essencial, liberada, e a forma eterna e transcendental de Deus surge como objeto de sua adoração, de acordo com a forma de serviço e a compreensão da *jīva*.

Nestes passatempos de Krsna encontramos uma importante relação com a educação. Em sua forma original ou através de algum *avatāra*, Krsna revela aos seus discípulos o conhecimento espiritual pelo qual a *jīva* pode alcançar a liberação. Essa estrutura do face-a-face pedagógico, da relação entre mestre e discípulo, do diálogo filosófico-educacional a respeito de um saber e uma sabedoria espiritual, encontra-se em inúmeras escrituras tais como o *Bhagavad-gītā*, com Krsna ensinando a Arjuna o conhecimento da alma, a rendição à divindade e o serviço devocional pelo qual pode autorrealizar-se e compreender a Deus. Por exemplo, no *Śrīmad-Bhāgavatam*, com *Śukadeva Gosvāmī*, apresentando as atividades divinas de Krsna a *Mahārāja Parīkṣit*. E com Caitanya ensinando a prática do serviço devocional a seu discípulo *Sanātana Gosvāmī*, entre outros exemplos presentes em escrituras vaisnavas.

Por essas características acima referidas, a educação pelo sistema *paramparā* consiste num tipo de aprendizagem cujo conteúdo é uma sabedoria espiritual. Para Benjamin (1987, p. 200), “o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria”. Conforme este autor, o conselho assume inúmeras formas, tais como ensinamentos morais, sugestões práticas, normas de vida, as quais possuem, às vezes, de forma latente ou não, um senso prático, uma dimensão utilitária. Para ele, a sabedoria expressa o lado épico da verdade e tem como característica a comunicação e o intercâmbio de experiências, ela ocorre de pessoa a pessoa, é predominantemente baseada numa tradição oral e diante da morte torna-se transmissível, pois “é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e sobretudo sua existência vivida – e é dessa substância que são feitas as histórias – assumem sua forma transmissível” (BENJAMIN, 1987, p. 207).

Portanto, o sistema *paramparā* conforme está expresso no *Bhagavad-gītā*, tem características educativas, pois apresenta a aprendizagem prática de conceitos, normas de vida, ensinamentos morais, e intercambia experiências de autorrealização. Ocorre no face-a-face da relação mestre-discípulo, tem uma narrativa épica que descreve a sua sabedoria espiritual, estrutura-se em torno da eternidade da alma e da temporariedade da matéria e é transmitida em pleno campo de batalha onde os principais protagonistas estão diante da morte iminente.

Do ponto de vista *vaiṣṇava*, a sabedoria adquire outros aspectos e conceitos. Ela compreende a dinâmica da relação entre *jñāna* e *vijñāna*. Prabhupāda (2006, 2008) traduz os conceitos de *jñāna* e *vijñāna* como conhecimento escritural (teórico) e conhecimento realizado (prático) respectivamente, mas também como conhecimento metafísico e conhecimento científico. O que conta como conhecimento válido na tradição *vaiṣṇava* é sintetizado na seguinte expressão de Prabhupāda (2008a, p. 239): “conhecimento é informação recolhida das escrituras, e ciência é compreensão prática deste conhecimento”. Logo, de alguma forma, sabedoria consiste numa espécie de compreensão prática de determinando conhecimento. Portanto, a sabedoria espiritual *vaiṣṇava* signifique a prática da *bhakti-yoga*, através da qual se realiza o “eu” verdadeiro, a alma espiritual, executando serviço devocional à divindade de Kṛṣṇa.

Essa configuração da sabedoria espiritual *vaiṣṇava* aponta para uma questão importante na aproximação entre ética e pedagogia. Pois, com isso, não queremos indicar que se trata de falar de uma pedagogia ética ou de uma ética pedagógica. Ao analisarmos o *ethos* cultural *vaiṣṇava*, percebemos a disposição prática de um pensamento pedagógico. Ou seja, que na tradição *Vaiṣṇava* não há ética sem ativação de uma pedagogia ou que a pedagogia é a prática de uma ética.

O sistema educativo do *paramparā*, sua estrutura dialógica de aprendizagem da sabedoria espiritual, expressada nos inúmeros diálogos filosófico-educacionais que falamos anteriormente, revelam a indissociabilidade entre uma prática pedagógica e uma ética religiosa. Nessa direção, a educação *vaiṣṇava* é uma pedagogia no sentido de uma condução para dentro de um determinado lugar, que implica um *ethos* específico. A etimologia da palavra pedagogia refere-se à condução de um alguém, criança ou jovem. A própria palavra *ethos*, segundo Ferraro (2008, p. 31), adquire também uma significação espacial:

Ethos, em seu significado originário, é o 'dentro', o interior no qual se está, para refugiar-se. [...]. *Ethos* é o lugar no qual alguém se refugia, o abrigo. E também é como guarida, o lugar no qual alguém se protege. O termo passou a significar a casa, a habitação, e depois, com variações na sua escrita, o comportamento, a própria conduta, os hábitos.

No pensamento pedagógico *vaiṣṇava*, a entidade viva, a pessoa, a alma, em seu estado condicionado, está dentro de um cativo material, dentro do corpo material. Seu *ethos* é o desfrute sensorial irrestrito, o gozo de si, a identificação do "eu" com o corpo. Com a mente em desequilíbrio e tornada refém dos próprios sentidos, a *jīva* encontra-se no lugar externo da experiência subjetiva, julgando ser o interior essencial de uma identidade. Entretanto, rendendo-se a um guru, significa que o discípulo está pedindo seu abrigo ou refúgio espiritual. Neste caso, cabe à educação voltar-se para dentro de um interior mais profundo além do corpo, lá onde se encontra a verdadeira identidade do "eu" – a força viva consciente, a alma, cuja estrutura corporal é apenas uma cobertura externa, temporária. O *ethos* da educação *vaiṣṇava* consiste na busca pela autorrealização situando-se na plataforma espiritual do serviço devocional da divindade de Kṛṣṇa, satisfazendo-o, abrigoando-se n'Ele.

No próximo capítulo, discutiremos como os praticantes da *bhakti-yoga* aplicam este saber espiritual em relação a si mesmos, realizando, numa relação

consigo, uma espécie de educação do “eu”, na qual aprendem a ver-se, julgar-se, transformar-se ou regular-se, segundo os jogos de verdades em que estão inseridos.

4 A experiência do “eu” na bhakti-yoga: educação espiritual e saberes culturais no movimento *hare Krsna*

No capítulo anterior, realizamos uma arqueogenealogia do pensamento pedagógico *vaiṣṇava*, pela qual foi possível descrever seu saber espiritual e esquemas de normatividades em relação ao *ethos* cultural da tradição. Apresentamos os principais conceitos, objetos de pensamento, enunciações e estratégias teóricas que decorrem dos jogos de verdade, os quais definem a experiência do “eu” na educação *vaiṣṇava* ao nível dos discursos e das práticas normativas, no eixo do saber-poder da educação espiritual. Assim, antecipamos alguns dados importantes para a descrição dos dispositivos pedagógicos em seu terceiro domínio, os da relação ser-consigo, o eixo ético.

Neste capítulo, temos como objetivo analisar a experiência do “eu” na *bhakti-yoga*, no sentido de saber como o “eu” se tornou um objeto de problematização pedagógica para a pessoa em relação a ela mesma e segundo os jogos de verdade oriundos da cultura em que está inserida. Para tanto, faremos a descrição dos dispositivos pedagógicos no domínio ético das relações de si consigo mesmo, a partir das práticas e formas de subjetivação das verdades espirituais, em relação às coordenadas de educabilidade na *bhakti-yoga*.

Segundo Larrosa (2011), os dispositivos pedagógicos compõem-se de cinco dimensões de análise: a dimensão ótica, a discursiva, a jurídica, a narrativa e a prática. Para este autor, tais dimensões são interdependentes, de modo que uma afeta a outra e se estabelecem por determinações mútuas. Considerando estas características analíticas dos dispositivos pedagógicos e os objetivos da pesquisa, concentramos nossas reflexões em apenas três dimensões: a ótica, a jurídica e a prática, atravessadas pela narrativa da auto-identidade. Esta decisão se justifica da seguinte maneira:

Segundo Larrosa (2011, p.69), o “eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado”. Para ele, “ao narrar-se a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. [...] e pode oferecer a sua própria continuidade temporal, sua própria identidade” (LARROSA, 2011, p. 68). O fato importante é que na autonarração a pessoa “abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contável de si”. Nestas argumentações, percebemos que o procedimento discursivo da

autonarração implica que uma pessoa recorre à estrutura da memória para dizer-se, ver-se, e valorar-se (julgar-se) numa dimensão temporal. E essas implicações estão diretamente conectadas com a dimensão prática, pois a experiência de si, como autotransformação ou domínio de si, não é senão o “produto das ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo [...] E essas ações dependem, por sua vez, de todo um campo de visibilidade, de enunciabilidade e de juízo” (LARROSA, 2011, p. 78).

É dessa forma que focalizamos nossas análises em torno das dimensões óticas, jurídicas e práticas, as quais são expressas pelo procedimento discursivo da autonarração. Para fins deste trabalho, a cada dimensão investigada, apresentamos suas características principais, seguida das análises dos dados obtidos pelas entrevistas com os devotos *vaiṣṇavas*. Finalmente, nesse contexto, identificaremos os saberes culturais que emergem no processo de autoidentidade e autoformação da pessoa.

4.1 Os dispositivos óticos: a educação *vaiṣṇava* da visão

Os dispositivos pedagógicos possuem uma dimensão ótica que equivale aos modos e às práticas do ver, os quais constituem o que se vê dentro da pessoa para si mesma. Essa dimensão ótica volta-se para a seguinte questão: como eu me vejo? Com essa questão, abordamos dois aspectos: a autodescrição e os dispositivos gerais de visibilidade.

Com a autodescrição dos devotos *vaiṣṇavas*, observamos os movimentos de reflexão sobre si próprios, as visões que têm de si, o autoconhecimento, como os devotos tornam visíveis suas interioridades, põem à luz suas qualidades internas, tornando-as visíveis aos outros. Nesse sentido, interpretamos estes olhares sobre si, os jogos de espelhos que se enlaçam na visão, os instrumentos que iluminam e suas potências, os obstáculos que impedem a luz de focalizar seu objetivo, deixando algumas coisas invisíveis.

Analisar a dimensão ótica dos dispositivos pedagógicos implica em investigar os regimes de luz, os dispositivos gerais das visibilidades. As visibilidades são regimes de luz que cortam, repartem, distribuem o claro e o obscuro, a transparência e a opacidade, o visto e o não-visto. Segundo Deleuze (2005, p. 68), “as visibilidades

não se definem pela visão, mas são complexos de ações e de paixões, de ações e de reações, de complexos multissensoriais que vem à luz”.

Ao analisar o regime de visibilidade dos dispositivos pedagógicos da experiência do “eu” na educação *vaiṣṇava*, descrevemos as condições em que é possível determinar o que é visível e o olhar que vê, o sujeito e o objeto da visão. Trata-se de analisar as condições de luminosidade que fazem ver apenas o que é possível e dão ao sujeito um olhar segundo um regime de visibilidade.

Um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém que vê ou que faz ver. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar (LARROSA, 2011, p. 61).

A reflexão de si como autoconhecimento implica em “ver a si mesmo” e depende da aplicação em si próprio dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar. O que se busca, então, é investigar a lógica dos dispositivos gerais de visibilidade, seus mecanismos óticos específicos, os quais os devotos fazem funcionar em si mesmos, e a aprendizagem de suas regras de usos, as formas de ver-se.

4.1.1 Um recuo no tempo: em torno do próprio olhar

Em relação aos devotos *vaiṣṇavas*, percebemos que refletir sobre si mesmo não se constitui como ação não mediada, pois os dispositivos pedagógicos são como constituintes e mediadores de uma experiência de espiritualidade. A aplicação dos dispositivos pedagógicos em si mesmo define uma situação de aprendizagem em que a pessoa traça um recorte temporal em relação a si própria. Esse recorte configura-se numa distinção entre as visões anteriores e posteriores ao início da prática da *bhakti-yoga*. Recuando no tempo, podemos identificar algumas transformações que constituem a subjetividade no tempo e na história de vida das pessoas.

Sobre este recorte temporal, segundo Costa (2011, p. 178), a identidade pessoal confirma-se quando se experimenta uma grande distância no tempo, por isso “o fator tempo é central, pois se tomamos um retrato de momentos distintos da existência de uma pessoa, a identidade mostra profundas mudanças”.

Os devotos relatam que antes da prática da *bhakti-yoga* predominava uma forma de ver a si mesmo pautada no egoísmo, egocentrismo, arrogância e autossuficiência.

Geralmente antes de praticar, de executar atividades espiritualistas, a gente é muito egoísta, quer sempre que o mundo gire em torno da gente, ou que as pessoas nos observem mais do que a gente merece ser observado, a gente quer que as pessoas nos escutem, façam o que a gente quer, isso é egocentrismo (Devoto Nimai. Entrevista).

Eu me percebia uma pessoa extremamente arrogante, eu diria, autossuficiente, apesar de propagar para mim mesmo uma carência existencial, mas no fundo eu sempre me achei autossuficiente, tipo na forma de eu ler e de interpretar o conhecimento seja cristão, seja *Hare Krsna*. (Devota Sita. Entrevista).

Ao realizar um movimento de reflexão sobre si, antes de iniciar a prática da *bhakti-yoga*, os devotos descrevem duas categorias de relações consigo: o egoísmo e a autossuficiência. Observamos que a autossuficiência tem a ver com uma ideia de singularidade e superioridade em relação aos outros, traço típico de um sujeito moderno. Como descreve Chagas (2001), o sujeito moderno tem o desejo de ser o único e o melhor entre todos, embora suas chances de sucesso sejam praticamente nulas.

Para a tradição *vaiṣṇava*, o egoísmo surge da interação do ser vivo com o mundo material, que estabelece os pensamentos, sentimentos e desejos numa plataforma de autointeresse. Quanto a isso, afirma Chandramukha Swami (2004, p. 14-5):

É um fato que, ao interagir com o mundo material, o ser vivo acaba sendo envolvido com a atmosfera ilusória e faz com que seu 'sentir, pensar e desejar' atue unicamente na plataforma do autointeresse material. É evidente que existem diferentes níveis de autointeresse ou egoísmo. Na fase mais grosseira, o egoísmo do ser vivo é centralizado em torno de si mesmo e nada mais interessa.

Para os devotos, ver-se significava olhar exclusivamente para si mesmo, tendo em vista o autointeresse: ser observado, escutado, obedecido. Nessa circunstância, o devoto observava-se como centro de observação e desejava ser observado por todos; escutava-se como centro de toda audição e desejava que todos o escutassem; dirigia-se como centro de toda ação e desejava que todos o obedecessem. O seu poder de ver, ouvir e dirigir consistia numa identificação com seu olhar, ouvir e agir.

Na obra *Yoga Sutra*, de Patañjali, o sutra 2.6 afirma que o “egoísmo é considerar o olho e o poder de visão como sendo idênticos”.⁶⁵ Nesse sentido, percebemos nos devotos entrevistados que, antes da *bhakti-yoga*, seu poder de visão identificava-se unicamente com o olhar centralizado em si mesmo. Na medida em que essa identificação entre o olhar e o poder de visão se estabelecia, o devoto centralizava-se predominantemente em si.

A análise dos olhares dos devotos anteriores às práticas da *bhakti-yoga* aponta para o fenômeno do individualismo. Para Morin (2007), o desenvolvimento do individualismo apresenta aspectos antagônicos, resultado do enfraquecimento da tutela comunitária que conduz, ao mesmo tempo, ao universalismo ético e ao desenvolvimento do egocentrismo.

Os devotos reconheceram o egoísmo, o egocentrismo, a arrogância, e a autossuficiência como um reflexo anterior do “eu”, como possíveis fatores limitantes na aprendizagem de uma visão espiritual. Contudo, com as transformações espirituais ocorridas, adquire-se uma visão espiritual da vida:

A vida espiritual nos conduz a uma visão ampla das coisas, muitas coisas que eu acreditava eram apenas ilusões, que eu não percebia por não ter conhecimento espiritual. Hoje eu consigo discernir de forma mais lúcida a respeito da minha vida, da minha essência, da minha existência e da minha relação com Deus, com Krsna (Devoto Nimai. Entrevista).

Este corte temporal, inscrito na narrativa sobre o “eu” do devoto, indica uma passagem que distingue uma visão anterior de crenças ilusórias, sem conhecimento espiritual, e uma visão atual, espiritualizada, lúcida, discernente. As crenças ilusórias comparam-se às limitações óticas. A visão espiritual para os devotos refere-se a um olhar ampliado e lúcido que discerne a real dimensão das coisas. Nesse sentido, em que consistem as ilusões e a visão espiritual no sistema da *bhakti-yoga*?

4.1.2 O espelho do falso ego: os olhos da autototalidade

Analisar o regime de visibilidades dos dispositivos pedagógicos entre os devotos *vaiṣṇavas* significa entrar no território dos jogos do verdadeiro e do falso.

⁶⁵ Ver Dauster (2009, p. 43)

Se você sabe qual é sua natureza, seu relacionamento com Deus, o que é oposto a isso é o falso ego. Existe o conceito de *māyā* (aquilo que não é). *Māyā* é acreditar que sou este corpo material, e isso é uma espécie de ilusão. eu acredito que sou um corpo e tenho uma alma, mas na verdade sou uma alma e estou temporariamente condicionado a um corpo material. Se olho no espelho e acredito que sou branco, negro, homem, brasileiro ou criança ou velho, isso é falso (Devoto Daruka. Entrevista).

Fora dessa consciência divina, existe a ignorância disso que é o condicionamento humano, nossas limitações; prevalece a concepção *tśvaro ham ahaṁ bhogī*. A pessoa que não tem consciência divina age nesses termos 'eu sou o controlador, eu sou o desfrutador', a consciência de 'eu e meu'. Essa é a postura de grande parte da sociedade. As pessoas conduzem a suas vidas nesses termos de 'eu e meu' corpóreos, por isso sofrem (Devoto Nimai. Entrevista).

Nestes relatos, revelam-se a posição em que se vê, as regras, as práticas e formas de ver que põem em funcionamento um regime de visibilidades. Este é composto por uma maquinaria ótica que mobiliza os confrontos entre a luz e escuridão, conhecimento-ignorância, verdadeiro-falso.

O "eu", no regime de verdade do sistema da *bhakti-yoga*, constitui-se pelos jogos que compreendem a relação entre luz e escuridão, entre o conhecimento espiritual e a ignorância. O devoto insere-se num processo de reconhecimento daquilo que define a ignorância, a ilusão, a posição do indivíduo no modo da ignorância, como ele age, em quais termos a pessoa conduz a sua ação, que tipo de consciência ela adquire, quais os efeitos e consequências desse tipo de consciência.

Na *bhakti-yoga*, o processo de apropriação das verdades divinas concentra-se em aprender a distinguir a ilusão do falso ego, fonte da consciência materialista; e o "eu" verdadeiro, a alma espiritual, plataforma da consciência divina. Neste contexto, o falso ego consiste num regime de visibilidade que se baseia numa identificação com o conceito corpóreo do "eu". O falso ego dispõe-se por jogos de visibilidade compostos pela escuridão, ignorância e ilusão. O devoto encontra-se numa espécie de espelho do falso ego. O termo em sânscrito que define o falso ego é *ahaṅkāra*. Esse termo também é traduzido como egoísmo. Identificada com o falso ego, com o corpo material e seus atributos ou designações, a pessoa acredita que o corpo é a forma original e verdadeira do "eu", assim, o "eu" reflete-se no espelho do falso ego.

No regime de visibilidade do espelho do falso ego, as ilusões são produzidas pela identificação do "eu" com o corpo material, pelo conduzir-se sob a concepção

corpórea do “eu”. A concepção material do “eu” sugere “sou um corpo e tenho uma alma”, enquanto a *vaiṣṇava* afirma o contrário: “sou uma alma e tenho um corpo”.

Ao ver-se no espelho do falso ego, a pessoa ignora sua natureza espiritual, os condicionamentos humanos. Embora sua consciência torne-se condicionada pela energia material, por *māyā*, por uma ilusão que a faz acreditar que é o corpo material; ela ainda se autodefine como “eu sou o controlador”. Ela age como se tivesse alguma autoria sobre algo independentemente da atuação dos modos da natureza material.⁶⁶

Na filosofia *vaiṣṇava*, outro condicionamento que a consciência assume está na forma da atração pelos objetos dos sentidos e pela busca do gozo sensorial: “eu sou o desfrutador”. Este falso ego conduz a pessoa a agir no mundo material em busca da autossatisfação. Nesta direção, Freud (1996, p. 96) apresenta como essa característica pode tornar-se uma tendência tentadora, colocando o gozo em primeiro plano, pois “uma satisfação irrestrita de todas as necessidades apresentamos como método mais tentador de conduzir nossas vidas; isso, porém, significa colocar o gozo antes da cautela”. Essa autossatisfação ganha contornos peculiares na sociedade contemporânea:

Uma preocupação com a autossatisfação, que não é apenas uma defesa narcisista contra um mundo externo ameaçador, sobre os quais os indivíduos têm pouco controle, mas também em parte uma apropriação positiva de circunstâncias nas quais as influências globalizadas invadem a vida cotidiana (GIDDENS, 1991, p. 126).

Essa apropriação da autossatisfação aponta para outra faceta do falso ego, a sua tendência à autototalidade.

Às vezes, por conta desse falso ego, a pessoa se vê como um todo isolado, uma ilha de luxúria, está sempre tentando satisfazer seus sentidos, sem se importar com ninguém, quer sempre uma sensação maior de prazer e desfrute, ela vive como se isso fosse sua meta ou sua própria natureza [...] é essa consciência materialista que prende a *jīva* cada vez mais na escuridão desse mundo material (Devota Tulasi. Entrevista).

⁶⁶ No *Bhagavad-gītā* (III.27) encontra-se o seguinte verso, a respeito disso: “Confusa, a alma espiritual que está sob a influência do falso ego julga-se a autora das atividades que, de fato, são executadas pelos três modos da natureza material”. Estes três modos são bondade, paixão e ignorância. Ambos são de natureza materiais e, caso a pessoa não transcenda estes condicionamentos, ela não alcança a liberação.

Nesse relato, este ver-se “como um todo isolado” refere-se a uma tendência à autototalidade, na qual o “eu”, em relação a si mesmo, vive suas sensações tal como se fosse sua natureza ontológica, suprimindo um projeto reflexivo a respeito de sua identidade e negando qualquer relação de alteridade, agindo sob um *ethos* cultural cujo aspecto central é o gozo irrestrito dos sentidos. Na tradição *vaiṣṇava*, a busca pelo gozo irrestrito dos sentidos é causa da “contaminação” da pessoa, que a impede de alcançar a autorrealização. Prabhupāda (2012, p. 145) adverte as pessoas que almejam a autorrealização espiritual, afirmando que: “há um critério que devemos atender – não devemos ter contaminações materiais. E o que é esta contaminação? O gozo irrestrito dos sentidos”. Observamos que se trata de alguém que vive na totalidade conforme a ética levinasiana.

O que vive na totalidade existe como totalidade, como se ele ocupasse o centro do ser e fosse sua fonte, como se ele tirasse tudo do aqui e do agora, onde, contudo, ele está posto ou criado. Para ele, as forças que o atravessam são desde já assumidas – ele as experimenta como já integradas em suas necessidades e em seu gozo (LÉVINAS 2005, p. 34).

Desta forma, quando uma pessoa age condicionada pelo falso ego, ela tem uma experiência do “eu” como autototalidade, buscando apenas o gozo dos sentidos, fechando-se à alteridade. Esta tendência à autototalidade pode resultar num totalitarismo da Totalidade, do fechamento do Mesmo, num processo de negação do Outro, da exterioridade, como pensa Dussel (1977b, p. 28) “o não-ao-outro é negação da exterioridade, essa afirmação totalitária da Totalidade, é matar o Outro”.

Nesse regime de visibilidade do falso ego, há uma relação com o corpo que impede a percepção do verdadeiro. O falso ego, como identificação do “eu” com o corpo material, produz a ignorância a respeito da vida espiritual, sendo a possível fonte de sofrimento e limitação da felicidade da alma:

Eu acho que a felicidade da alma está atrelada a um conceito de liberdade e o corpo, o mundo, a conjuntura corpórea como um todo, não só o corpo físico, mas o corpo social, o corpo histórico, o corpo antropológico; todos esses corpos que permeiam esse outro corpo espiritual, individual da entidade viva, eu acho que é algo muito limitante e por isso às vezes provoca uma reação em cadeia. Esses processos limitantes provocam angústias, sofrimentos existenciais, às vezes as pessoas sofrem e nem sabem por que sofrem, choram e não sabem por que choram, sem conhecimento espiritual elas não conseguem identificar os níveis de aprisionamento e misérias (Devota Sita. Entrevista).

As limitações do corpo são várias, não só físicas, como sociais, históricas, antropológicas e revelam as aporias da identidade. Para Costa (2011, p. 180), “as aporias da identidade ultrapassam um reducionismo de corpo e psiquismo e remetem à vida mesma em sua totalidade experimentada, desdobrada em uma ontologia das coisas e do ser submersa no testemunho da memória”.

Essas limitações corpóreas derivam não apenas das ordens mais complexas da vida em sociedade, mas, sobretudo, da visão que identifica o “eu” com o corpo material. Na filosofia *vaiṣṇava*, admite-se que enquanto as pessoas estiverem vivendo sob a concepção corpórea do “eu”, serão condicionadas pelo falso ego, pela consciência materialista, viverão no modo da ignorância, sofrendo toda variedade de misérias. Nesse caso, há um papel importante dado ao conhecimento:

A importância considerável que todas as metafísicas indianas dão ao conhecimento [...] se explica mais facilmente quando se levam em conta as causas do sofrimento humano. A miséria da vida humana não é devida a uma punição divina, nem a um pecado original, mas à ignorância. Não qualquer ignorância, mas somente a ignorância da verdadeira natureza do espírito, a ignorância que nos faz confundir o espírito com a experiência psicomental, que nos faz atribuir ‘qualidades’ e predicados a esse princípio eterno e autônomo que é o espírito; em resumo uma ignorância de ordem metafísica (ELIADE, 1996, p. 27).

Nos jogos de luz do falso ego é possível apenas enxergar o corpo material e tudo o que se refere a ele. O objeto a que o falso ego lança luz é o corpo material, e o sujeito que vê no regime do falso ego, enxerga apenas sob a ótica corpórea do “eu”. Desta forma, a pessoa é lançada na mais escura região da ignorância, pois se vendo como “eu sou controlador, eu sou desfrutador” fica fascinada pela natureza material da realidade, buscando apenas dominá-la e gozá-la, entretanto, não podendo controlar e desfrutar de tudo, sua ansiedade aumenta na mesma proporção da frustração de seus desejos. Vendo seus desejos insatisfeitos devido aos limites corporais, sociais, históricos, antropológicos, a pessoa então é afetada por angústias e sofrimentos.

Essa concepção corpórea do “eu” define-se num jogo de espelhos, no qual a pessoa vê-se refletida e identificada com o falso ego, que produz inúmeras designações corpóreas, que se acumulam e a condicionam a acreditar que sua identidade original é o corpo, e tudo aquilo que a ele se refere, sua cor, seu sexo, sua idade, sua nacionalidade, entre outras características.

Segundo Prabhupāda (2012), a autorrealização espiritual implica que a pessoa não deve conduzir-se de tal forma que seu corpo seja visto como inútil. O corpo não é falso, ele existe concretamente, o efeito de falsidade que incide sobre ele, diz respeito a sua temporariedade, tendo em vista que a alma é a verdadeira identidade do “eu”, devido a sua qualidade de eternidade. O que se torna falso também, segundo a concepção *vaiṣṇava*, é a identificação do “eu” com o corpo, ou seja, ver o “eu” como corpo, ver-se e conduzir-se sob uma concepção corpórea de si.

A experiência do “eu”, como processo de autorrealização em *bhakti-yoga*, consiste em aprender o conhecimento espiritual da identidade do “eu” além do corpo e realizar-se como *ātmā*, alma espiritual, como consciência individual, autônoma e atemporal. Porém, a alma espiritual no interior do corpo das entidades vivas, está sob as limitações dele, embora sua natureza não seja material, mas transcendental à materialidade somática, psicamental, corpórea. Em relação ao corpo material, Prabhupāda (2012, p. 84) afirma sua utilidade: “devemos utilizar o corpo material para executar a consciência de Kṛṣṇa e, com este fim, devemos mantê-lo forte e saudável, mas não devemos ficar tão apegados a ele”.

Deve-se cuidar do corpo, mas não se identificar com seus atributos ou com os produtos derivados desta identificação, as suas designações corpóreas. Para a tradição *vaiṣṇava*, o verdadeiro “eu” está além dos condicionamentos da cor, da nacionalidade, do sexo, da espécie.

4.1.3 Uma visão de igualdade e eternidade

Essa identificação corpórea do “eu” gera alguns problemas cruciais para a vida em sociedade, como o egoísmo, discriminações, intolerância, ações antiéticas, como explicitada na narrativa abaixo:

Essa questão do falso ego se aprofunda com os outros. Procuo lembrar as orientações do ‘Néctar da Instrução’, de dar presentes aos devotos e que esses presentes, às vezes, não sejam materiais; mas de você dar a sua atenção, dar sua solidariedade naquele momento, você se dispor a ajudá-lo. Essa conotação do presente significa se esforçar em ‘estar presente’, porque o egoísmo te afasta das pessoas, por mais que você tenha toda essa formação, essa condução de combater o falso ego, de despertar o verdadeiro ego, e entendendo que no verdadeiro ego todas as entidades vivas são iguais, espirituais, puras, eternas e plenas de bem aventurança. Mas quando você se vê nesse mundo numa condição corporificada e vendo

as outras pessoas corporificadas e os condicionamentos falando mais alto, tem horas que você se esquece disso e começa a agir de uma forma totalmente condicionada, vendo o que vem do corpo delas, mesmo tendo essa orientação; daí o problema do especismo, sexismo, homofobia, racismo e todos esses 'ismos' e essa falta de ética na sociedade (Devota Sita. Entrevista).

Conforme o relato, percebemos uma visão de igualdade e eternidade entre os seres vivos, baseada na suposta natureza espiritual e eterna das entidades vivas, vendo-os numa plataforma ontológica e metafísica, sob a perspectiva de que todas as *jīvas* são almas espirituais, independentes de seus corpos materiais, seja ele animal, vegetal ou humano. Trata-se de uma visão de igualdade ou equanimidade, que remete ao seguinte verso do *Bhagavad-gītā* (V.18): “Os sábios humildes, em virtude do conhecimento verdadeiro, veem com uma visão equânime o brāhmaṇa erudito e cortês, a vaca, o elefante, o cachorro e o comedor de cachorro [pária]”.

Para os devotos *vaiṣṇavas*, a base das violências e das ações antiéticas que se expressam por práticas de especismo, sexismo, racismo, homofobia; localiza-se numa concepção corpórea do “eu”, que classifica as diferentes identidades dos seres vivos segundo as características corpóreas, somáticas, fisiológicas, fenotípicas que derivam da observação e da assunção do “eu” como corpo material, tal como expressam os versos abaixo:

Quando um homem sensato deixa de ver as diferentes identidades consequentes a diferentes corpos materiais, e vê como os seres se expandem por toda a parte, ele alcança a concepção Brahman. Aqueles com a visão da eternidade podem ver que a alma imperecível é transcendental, eterna, e situada além dos modos da natureza. Apesar do contato com o corpo material, ó Arjuna, a alma nada faz nem se enreda (*BHAGAVAD-GĪTĀ* XIII.31-32).

Estas entrevistas analisadas, relatam os principais conflitos subjetivos e problematizações pedagógicas que os devotos *vaiṣṇavas* enfrentam na experiência do “eu” na *bhakti-yoga*. No interior dos jogos de verdade da educação *vaiṣṇava*, os dispositivos pedagógicos óticos revelam-se a partir das práticas de auto-observação e autopercepção. No regime de visibilidade, nos jogos de verdade da *bhakti-yoga*, os devotos experimentam primeiramente uma educação de si através dos dispositivos pedagógicos da autototalidade, que se fundamentam na concepção de falso ego, cujas principais características são o gozo irrestrito do sentido, a autosatisfação, o egoísmo e o individualismo.

Entretanto, há outra experiência subjetiva na *bhakti-yoga*, com outros dispositivos pedagógicos, que consiste em ver a si mesmo como alma espiritual em sua posição constitucional de servo eterno da divindade de Krsna. Tal compreensão ótica deriva de um julgamento e uma ação sobre si mesmo. o que veremos no próximo tópico.

4.2 Dispositivos jurídicos: autoavaliação, crítica e formação de si

Na dimensão do “julgar-se”, os dispositivos pedagógicos circunscrevem o domínio em que a pessoa aprende a elaborar uma autocrítica. No momento em que se põe a refletir sobre si mesma, torna-se presente uma imagem duplicada do “eu”, seja em termos temporais, e, sobretudo, diante de certos padrões de avaliação, que podem ser de ordem subjetiva ou determinados por uma cultura. Entre o “eu” e aquilo que se vê no espelho da consciência, se intercala-se um critério:

E esse critério, seja ele imposto ou construído, absoluto ou relativo, é o que lhe permite estabelecer o verdadeiro e o falso do eu, o bom e o mau, o belo e o feio. Assim, sob um olhar criterial que transporta todo um conjunto de oposições, o visível pode ficar avaliado, distinguido por seu valor, marcado positivamente ou negativamente (LARROSA 2011, p. 74).

Os dispositivos pedagógicos dispõem de critérios de avaliação do que se vê em uma experiência de “eu”, e os jogos de verdade em relação a si mesmo, os quais intervêm no domínio da moralidade. Apropriando-se de critérios dispostos culturalmente ou elaborando alguns, a pessoa aplica-os em si mesma como forma de avaliar a aprendizagem de uma experiência. Em relação aos praticantes da *bhakti-yoga*, os critérios são de ordem subjetiva.

Claro que tem as diretrizes gerais, mas no meu caso foi tentar ser mais humilde [...] com essa minha arrogância, eu não ia chegar perto de Deus nunca, todas as minhas possibilidades e tentativas de ter uma audiência com Deus, iriam por água abaixo se “eu” não trabalhasse essa falta de humildade; então o primeiro passo, no meu caso, foi reconhecer que você precisa aprender a ser humilde para se submeter a um conhecimento espiritual, aprender com o guru, com uma pessoa autorrealizada (Devota Sita. Entrevista).

Faço autoavaliação constante, porque estou fazendo isso e não aquilo, porque este livro e não outro; enfim, como escoteiros ‘sempre alerta’, *māyā* entra por todo lado, toda hora, de algum ponto tem uma infiltração, a mídia, a família, os amigos, a sociedade; não é que você negue tudo isso ou deixe de dar satisfações, mas você tem que administrar tudo isso de tal forma que não atrapalhe a consciência de Krsna (Devoto Govinda. Entrevista).

Nesses relatos, o dispositivo pedagógico da autoavaliação fora utilizado baseado em critérios subjetivos, como cultivo da humildade para o aprendizado do conhecimento espiritual e na relação mestre-discípulo. E outro critério foi a indagação constante sobre os atos cotidianos e as atividades sociais, buscando tornar-se vigilante em relação à vida espiritual. Os quadros de referência jurídica são dispostos segundo uma reflexão sobre os conflitos internos e também conforme os jogos de oposições próprios aos conceitos da filosofia *vaiṣṇava*, como o conceito de *māyā*. Há também critérios baseados no regime de verdade da cultura *vaiṣṇava*:

Os critérios são baseados nos *śāstras*, você deve ter auxílio do guru, *sādhū* e *śāstras*, auxílio dos mestres espirituais, auxílio dos devotos, e auxílio das escrituras. Baseado nesse aforismo védico eu estabeleço um parâmetro para minha vida espiritual (Devoto Nimai. Entrevista).

Esses critérios de auto-avaliação resultam diretamente da cultura *vaiṣṇava*. A pessoa aplica em si mesma os critérios advindos dos preceitos, prescrições e ensinamento das escrituras, das orientações do mestre e da convivência com outros devotos. Quanto a este último, o devoto Nimai complementa “Mas é também pela percepção do próximo, pois ele é mais sincero no observar do que a gente mesmo, se os devotos estão satisfeitos, eu estou no caminho certo” (Entrevista).

Neste dispositivo pedagógico, percebemos que as práticas e os modos de julgamento do “eu” correspondem à maneira pela qual as pessoas fazem de si mesmas um campo de aplicação de critérios de avaliação. Assim como observa Larrosa (2011, p. 77), “a experiência de si implicada na constituição da subjetividade na dimensão do julgar-se seria, então, o resultado de aplicação a si mesmo dos critérios de juízos dominantes em uma cultura”.

Outro importante elemento de autocrítica refere-se às práticas da vida discipular, ao quadro de referências jurídicas oriundos das obrigações disciplinares do praticante da *bhakti-yoga*:

Eu sou discípulo e discípulo vem de disciplina, aí eu tenho que analisar meu *sādhana*, como posso conduzir a minha vida mantendo o *sādhana* (seguir os princípios, cantar as 16 voltas de japa, etc.) em qualquer tempo, lugar e circunstância, ler os livros como ferramenta filosófica para dar sustentabilidade ao meu *sādhana* e assim desenvolver minha inteligência [...] dessa forma você, com a inteligência do mestre espiritual e das escrituras, desenvolve a sua própria inteligência (Devoto Govinda. Entrevista).

Podemos entrever que a autoavaliação que os devotos fizeram de si mesmo e os critérios utilizados possuem tanto o caráter da autocrítica quanto da aprendizagem ou de autoformação. E esse processo de julgar-se atravessa três dimensões básicas, a do “eu”, a cultura em que a pessoa está inserida e a relação com o outro. Essas características encontram paralelo nas práticas de si da Grécia Antiga como demonstra Foucault (2010, p. 85):

A prática de si terá um papel corretivo tanto, ao menos, quanto formador. Ou ainda, a prática de si tornar-se-á cada vez mais uma atividade crítica em relação a si mesmo, ao seu mundo cultural, à vida dos outros. Não se trata, absolutamente, de dizer que o papel da prática de si será somente crítico. O elemento formador continua existindo sempre, mas estará vinculado de modo essencial à prática da crítica.

Esse dispositivo pedagógico, de caráter jurídico, será mais bem esclarecido no detalhamento das práticas que o devoto *vaiṣṇava* efetua sobre si mesmo, as suas formas de subjetivação das prescrições e preceitos oriundos das escrituras, das atividades e princípios regulativos da *bhakti-yoga*, do conjunto de esquemas normativos que afetam a construção de sua autoidentidade.

4.3 Dispositivos práticos: autorrealização e educação espiritual como serviço devocional

4.3.1 Princípios e atividades regulatórias do serviço devocional

A dimensão prática dos dispositivos pedagógicos refere-se ao conjunto das ações que a pessoa efetua sobre si, com vistas a uma transformação do “eu” em busca de uma identidade pessoal. Essa dimensão é percebida na compressão que os devotos têm sobre a espiritualidade:

A espiritualidade está completamente relacionada com a vida, a nossa essência é espiritual, ou seja, profundamente, não existe morte e não existe morte porque partimos de um ponto espiritual, que é eterno, tem plenitude de conhecimento e felicidade plena, Deus é assim *sac-cid-ānanda*, esse é o corpo espiritual divino [...] e a gente sendo parte integrante d’Ele, tem essas mesmas características, só que em quantidades diminutas. Então, espiritualidade é você entender, primeiramente, que a vida vem da vida e que a gente deve recobrar essa consciência original de vida espiritual. Espiritualidade é você praticar atividades que te conduzam a recobrar este relacionamento com deus (Devoto Nimai. Entrevista).

Neste relato, podemos identificar alguns aspectos da experiência do “eu” como processo de autorrealização espiritual na educação *vaiṣṇava*. Primeiramente,

parte-se do princípio básico da autorrealização: ver que a verdadeira identidade do “eu” é a alma, distinta do corpo. Na filosofia *vaiṣṇava* esta distinção não supõe um dualismo, senão que decorre da diferença e da interação entre as energias espirituais e materiais que compõe as entidades vivas. No corpo, a alma, de natureza espiritual, eterna e imutável, interage com a característica da mutabilidade, que é própria da energia material. A alma está transmigrando de um corpo a outro, de um corpo de criança para de um jovem, depois para um corpo idoso e, ao fim da vida, terá outro. É o processo da transmigração da alma durante a vida.⁶⁷ O sintoma da existência da alma no corpo é a consciência. Conforme Dauster (2007), a consciência é de natureza distinta do corpo, tem propriedades individuais e independentes do corpo, pois se alguém perde alguma parte do corpo, a consciência não deixará de ser a mesma, no sentido de que não deixará de ser João para ser Antônio. Logo, a natureza do “eu” não está restrita ao corpo, e a ideia de “eu sou o corpo” fica seriamente comprometida, pois as partes perdidas de um corpo ficam sem consciência. As experiências de transplantes de órgãos dão exemplo de que se pode ter consciência de cada parte do corpo, compreendendo que não é parte alguma dele, como conclui o autor. Percebemos, neste caso, que “a identidade envolve uma unidade complexa corpo-espírito” (COSTA, 2011, p. 181).

Desta maneira, a compreensão do “eu” como alma espiritual, cuja qualidade principal é a eternidade, mostra-nos a relação do praticante da *bhakti-yoga* com o tema da “imortalidade”. Não parece que se trata de alcançar a imortalidade pós-morte, mas partir da premissa de que se é eterno, sempre-existente. Logo, desta maneira, a morte perde sua existência como uma espécie de fenômeno último da vida. Neste caso, há uma concepção de imortalidade contrastante e distinta com a da cultura ocidental.

O que confunde as coisas é que o termo ‘imortalidade’, na presente cultura (ocidental), adquiriu a conotação de algo que só se manifesta – se existe – depois da morte física. Esconde-se aí uma sugestão inteiramente absurda: somos mortais em vida, mas ‘tornamo-nos’ imortais após a morte, como se a morte fosse a passagem a um estado de existência radicalmente separado, heterogêneo e incomunicável com a vida presente. É nesse pressuposto que repousa toda a esperança de um conhecimento puramente

⁶⁷ No *Bhagavad-gītā* (II.13) encontra-se o seguinte verso a respeito da transmigração da alma “Assim, como a alma encarnada passa seguidamente, neste corpo, da infância à juventude e à velhice, da mesma maneira, a alma passa para um outro corpo após a morte. Uma pessoa sóbria não se confunde com tal mudança”.

imane, sem referências ao 'além'. [...] Se temos um vida que transcende toda duração, essa vida transcende, e portanto abrange, em vez de excluir, a sua fatia imersa em duração (CARVALHO, 2012, p. 105-6).

Nessa perspectiva, o praticante da *bhakti-yoga*, considerando sua existência como eterna, vê sua posição no mundo tendo a imortalidade como fundamento da realidade. Ou seja, ele concebe que a origem da vida não é de natureza material, cuja qualidade principal é a temporariedade. De certa forma, considerando que sua vida é eterna, ela não tem começo, pois só algo condicionado ao tempo possui um início. Logo, "a vida vem da vida" significa que a vida não poderia advir de um corte temporal representado pela morte, ou pela duração da matéria, mas que a vida espiritual, sendo a verdadeira vida, transcende a duração, estando o temporário incluso no eterno.

O fato é que esse conhecimento metafísico da eternidade da vida espiritual, da identidade do "eu" como alma, além do corpo material, pressupõe não apenas um entendimento teórico, mas uma realização:

O primeiro passo em matéria de autorrealização é compreendermos que nossa verdadeira identidade é independente do corpo. 'Eu não sou este corpo, mas sim uma alma espiritual' é uma realização essencial para qualquer um que queira transcender a morte e entrar no mundo espiritual que está mais além. Não é apenas uma questão de dizer 'eu não sou este corpo', mas de realmente realizá-lo (PRABHUPĀDA, 2012, p. 7).

Nesse sentido, percebe-se que "o fundamental é não cair em uma tese restrita à crença pura, especulativa, desvinculada da prática, e também não cair em um reducionismo da identidade corpórea e ou psíquica" (COSTA, 2011, p. 180).

Na tradição *vaiṣṇava*, o processo prático pelo qual a pessoa recobra a consciência de um "eu" eterno, com conhecimento e bem aventurança plenos (*sac-cid-ānanda*) é a *bhakti-yoga* ou serviço devocional à divindade de Krsna. Na *Bhagavad-gītā*, o serviço devocional é descrito em íntima relação com a experiência do "eu" na educação espiritual:

A Suprema Personalidade de Deus disse: Meu querido Arjuna, porque você nunca Me inveja, eu lhe transmitirei este ensinamento e compreensão muito confidenciais. E conhecendo-os, você ficará livre das misérias da existência material. Este conhecimento é o rei da educação, o mais secreto de todos os segredos. É o conhecimento mais puro, e por conceder uma percepção direta do eu, é a perfeição da religião. Ele é eterno e é executado alegremente. Aqueles que não são fiéis neste serviço devocional não podem Me alcançar, ó subjugador dos inimigos. Por isso, eles voltam a trilhar o caminho de nascimentos e mortes neste mundo material (In: PRABHUPĀDA, 2006, IX.1-3).

Neste verso, conforme a filosofia *vaiṣṇava*, o ensinamento que Kṛṣṇa transmite a Arjuna é o da realização do serviço devocional. Arjuna recebe este conhecimento pelo fato de possuir a qualificação básica de não invejar Kṛṣṇa. Trata-se de uma compreensão e ensinamentos muito confidenciais, a relação pessoal entre Deus e a entidade viva. Este conhecimento oportuniza a liberação do ciclo de nascimentos e mortes. Ele é chamado de “o rei da educação”, o ensinamento mais importante de toda a educação, pois revela a diferença entre o corpo e a alma e também as atividades espirituais da alma. É puro e purificante, é livre de reações pecaminosas e purifica aquele que o pratica. Quem o realiza atinge o estado perfectivo da espiritualidade— adquire a percepção direta do “eu”. O serviço devocional é eterno e quem o executa está satisfeito, pois sente uma felicidade interior, e logo, portanto, ele é realizado com alegria.

Segundo Prabhupāda (1999, p. 25), “o serviço devocional não se trata de especulação sentimental ou êxtase imaginativo. Sua essência é a atividade prática”. Trata-se de atividades na plataforma espiritual em que o praticante aprende a estabelecer uma relação metafísica amorosa com a divindade de Kṛṣṇa, satisfazendo-O por meio de serviços devocionais de adoração. Essa prática permite o aprendizado de como romper com as reações das atividades fruitivas e pecaminosas, controlar os sentidos, a mente, desenvolver uma inteligência espiritual de equanimidade diante das dualidades do mundo. Por fim, estabelecer seu corpo, pensamento e ações em seu estado ontológico ou posição constitucional de alma espiritual, de servo da Divindade.

Na tradição *vaiṣṇava*, o princípio da aprendizagem da *bhakti-yoga* é aceitar a orientação de um mestre neste processo de autorrealização. Ele é quem orienta o discípulo no aprendizado do serviço devocional, isto é, prescreve um conjunto de normas, práticas disciplinares, austeridades, princípios regulatórios da mente e dos sentidos, os quais vão compor o seu *sādhana* (aquilo que é feito para atingir um objetivo). Este *sādhana* refere-se às práticas ou técnicas utilizadas para alcançar o fim do processo de autorrealização na *bhakti-yoga*, qual seja: o amor puro pela divindade de Kṛṣṇa, pelo qual a pessoa pode obter *mokṣa* (liberação).

Na tradição *vaiṣṇava*, *mokṣa* ou a liberação do ciclo de nascimentos e mortes, é alcançada por meio do serviço devocional amoroso à divindade de Kṛṣṇa. Isso é bastante significativo, pois segundo Zimmer (1986, p. 41) “*mokṣa* é a metafísica

posta em prática. [...] é uma técnica para transcender os sentidos, conhecer e permanecer identificado com a realidade atemporal”. Ou seja, a metafísica do serviço devocional não se trata de um conhecimento especulativo, mas principalmente prático, que tem como objetivo fazer com que o devoto supere os sofrimentos da vida material, a ansiedade, a ira, a cobiça, o desejo de gozo irrestrito de si, a instabilidade da mente, alcançando uma pureza de coração, uma consciência espiritual em que pode autorrealizar-se como alma e serva da divindade de Krsna.

Na escritura *Bhakti-rasāmṛta-sindhu*, escrita por *Rūpa Gosvāmī* no século XVI, discípulo direto de Caitanya, estão descritos 64 itens do serviço devocional, que incluem todas as práticas empregadas para ocupar o corpo, os sentidos, a mente e as palavras para a adoração à divindade de Krsna e o desenvolvimento do amor por Ele. Esta escritura, juntamente com o *Upadesāmṛta*, que trata da “etiqueta” ou das normas de relações entre devotos, foram legados à tradição *vaiṣṇava* por *Rūpa Gosvāmī* como uma forma de estabelecer os princípios, práticas, técnicas, aspectos do serviço devocional e, fundamentalmente, os estágios da devoção a Deus, que se constituem em três: serviço devocional na prática (*sādhana-bhakti*), serviço devocional em êxtase (*bhāva -bhakti*), serviço devocional em amor puro a Deus (*prema-bhakti*). Cada um desses estágios é descrito em suas subdivisões, práticas, características, processos e sintomas devocionais.⁶⁸ Entre eles, destaca *sādhana-bhakti*, que pode ser visualizada basicamente em 9 (nove) atividades de serviço devocional e 4 (quatro) princípios regulatórios.

As nove atividades de serviço devocional são: Ouvir o nome e as glórias de Kṛṣṇa; Cantar seus nomes, como no mantra Hare Kṛṣṇa; Lembrar-se da Suprema Personalidade de Deus; Servir aos pés de Lótus do Senhor; Adorar a Deidade; Prestar reverências ao Senhor; Atuar como servo de Deus; Fazer amizade com o Senhor; Render-se plenamente a Kṛṣṇa;

Os quatro princípios regulatórios são: *Ahiṁsā* (misericórdia, não-violência/não consumo de carne, peixes e ovos); *Satya* (veracidade/não praticar jogos de azar);

⁶⁸ Devido à quantidade de itens do serviço devocional e a extrema complexidade filosófica que os envolve, resumimos apenas os mais importantes, pois certamente teríamos uma infindável lista de dispositivos pedagógicos na *bhakti-yoga*.

Śaucam (pureza/ não praticar sexo ilícito, ou seja, fora do casamento e sem fins reprodutivos); *Tapas* (austeridade/não intoxicação).

Além desses quatro princípios, há o mais importante deles para a tradição *vaiṣṇava*: o cantar do mantra

Hare Krsna, Hare Krsna
Krsna Krsna, Hare Hare
Hare Rāma, Hare Rāma
Rāma Rāma, Hare Hare.

Individualmente, o praticante executa diariamente este princípio através da repetição entoada de 16 vezes deste mantra num cordão de 108 contas. Coletivamente, este princípio é realizado pelos praticantes em casa, centros culturais, templos ou até mesmo nas ruas. Trata-se de uma espécie de meditação mântrica concentrada na absorção da pronúncia dos nomes divinos de Krsna.

Os praticantes de *bhakti-yoga* investem em si mesmos destas atividades e princípios regulatórios como forma de subjetivação de verdades e prescrições que lhe darão possibilidade de autoconhecimento. Neste caso, também há um paralelo com o cuidado de si na Grécia Antiga, como afirma Foucault (2002, p. 56):

O cuidado de si é o conhecimento de si – no sentido socrático-platônico – mas é também, o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são por sua vez, verdades e prescrições. O cuidado de si supõe equipar-se dessas verdades.

Esses dispositivos pedagógicos compõem uma educação como serviço devocional, que, do ponto de vista espiritual, tem como meta aprender a desenvolver o amor puro a Krsna e, do ponto de vistas das práticas corporais, objetivam o controle dos sentidos e da mente. É a partir da aplicação em si mesmo destes princípios e atividades devocionais, e outros mais, que o praticante da *bhakti-yoga* constrói sua autoidentidade como alma espiritual e conseqüentemente se autoforma como servo da Divindade.

Importante destacar também que o serviço devocional compreende o aprendizado de uma ética brahmânica, ou seja, a pessoa apropria-se de um *ethos* cultural de *brāhmaṇas*. Segundo Chandramukha (2004), os princípios de regulação e as atividades do serviço devocional conduzem o praticante ao modo da bondade, característico da ética brahmânica. Dessa forma, a pessoa começa a superar a influência da paixão e da ignorância, rejeita os hábitos indesejáveis à prática da

bhakti-yoga e eleva-se à plataforma da bondade. Este autor afirma ainda que se situando no modo brahmânico de agir, na bondade, a pessoa pode desenvolver tranquilidade, autocontrole, misericórdia, austeridade, pureza, veracidade, sabedoria, religiosidade, tolerância entre outras⁶⁹ qualidades ou pré-requisitos para o estágio “pós-graduado” do brāhmaṇa: o estágio *vaiṣṇava*. Assim, de certa forma, tornar-se um *vaiṣṇava*, requer a aplicação em si mesmo desta ética brahmânica, aperfeiçoá-la, refiná-la ao máximo a fim de alcançar o serviço devocional puro, a autorrealização do “eu” como alma espiritual, com servo da divindade de Kṛṣṇa.

4.3.2 Educação como serviço devocional: autorrealização e subjetivação

No *Caitanya-Caritāmṛta, Madhya-līlā* (VIII.246), em um diálogo com seu discípulo *Rāmānanda Rāya*, Caitanya indagou a respeito da educação:

Em certa ocasião, o Senhor perguntou: ‘De todas as espécies de educação qual é a mais importante?’ *Rāmānanda Rāya* replicou: ‘Não há outra educação mais importante do que o transcendental serviço devocional a Kṛṣṇa’.

No *Śrīmad-Bhāgavatam* (4.29.49), há a seguinte declaração: “tuas únicas atividades devem ser aquelas que possam satisfazer a Personalidade de Deus. Nossa educação dever ser tal que possamos elevar-nos à consciência de Kṛṣṇa”.⁷⁰

Estas duas evidências escriturais dão-nos a dimensão da importância da educação como serviço devocional da tradição *vaiṣṇava*. Neste tópico, observamos como as atividades devocionais dos praticantes de *bhakti-yoga* possuem caráter educativo, sobretudo, do ponto de vista da subjetivação.

Segundo Guattari (2005), o processo de subjetivação refere-se à maneira como a pessoa se apropria dos componentes da subjetividade em uma cultura. Consideramos que a subjetivação de tais componentes, na tradição *vaiṣṇava*, corresponde à forma como o devoto se apropria das atividades e princípios do

⁶⁹ No *Bhagavad-gītā* (XVIII.42) encontramos as seguintes qualidades dos *brāhmaṇas*: “Tranquilidade, autocontrole, austeridade, pureza, tolerância, honestidade, conhecimento, sabedoria e religiosidade — são estas as qualidades naturais com as quais os brāhmaṇas agem”.

⁷⁰ Tradução do original: “tat karma hari-toṣaṁ yat / sā vidyā tan-matir yajā”

serviço devocional. Isso fica evidente nas reflexões dos entrevistados sobre uma educação espiritual.

Quando você se espiritualiza, pratica os processos de espiritualidade, os processos fidedignos, verdadeiros, a pessoa passa a refinar a sua consciência, refinar automaticamente seus pensamentos, suas atitudes, então você realmente se reeduca. Quando eu fui morar no templo pela primeira vez, eu conheci um *brāhmaṇa* muito bondoso [...] e ele perguntou o que eu queria dentro de um templo, o que eu estava buscando, e eu respondi que estava buscando uma reeducação, pois eu tinha sido muito mal-educado ao longo da minha vida. Fui educado apenas em termos materiais, eu estava buscando uma reeducação, uma educação espiritual. (Devoto Nimai. Entrevista).

Num primeiro aspecto, a educação espiritual ganha o caráter de uma reeducação, que passa pelos aspectos de refinamento da consciência, dos pensamentos, das atitudes, uma mudança educacional em termos espirituais, uma experiência de espiritualização. Essa mudança remete também à perspectiva de transformação do comportamento, do aprimoramento pessoal e da profundidade:

Nesse processo existencial todo, a educação se dá através da transformação do comportamento, então ela me permitiu ver que as nossas convicções naquele momento poderão ser aprimoradas, aprofundadas e modificadas [...] a prática e a experiência espiritual de autorrealização para mim possibilita que a gente veja tudo com mais profundidade e essa capacidade de ver as coisas com mais profundidade são capazes de modificar os comportamentos[...]através de um processo de aprofundamento que é um processo educativo, a gente vai aprimorando e indo adiante (Devota Sita. Entrevista).

Esse aspecto da educação espiritual, que possibilita um aprofundamento em relação à elaboração da autoidentidade, implica num processo dinâmico de transformações do comportamento e aprimoramento pessoal. A dimensão de profundidade adquire uma natureza educativa para a autoformação. Outro aspecto importante, aponta para as questões de como a linguagem dá à identidade um senso de realidade, e não apenas de um posicionamento em determinado discurso, conforme veremos posteriormente.

Observa-se ainda um domínio de ocupação integral dos sentidos em atividades devocionais:

A espiritualidade é viver a essência, aprender o que você é, uma alma além desse falso ego, viver isso é entender que somos almas eternas, partes integrantes de Deus e que devemos estar sintonizados com Deus, Krsna, através da ocupação mais sublime, o serviço devocional.[...] a prática mais importante de todas é o cantar dos santos nomes no maha mantra *Hare Krsna* e comer o alimento oferecido a Krsna, a associação sempre com pessoas com o mesmo interesse espiritual, associação constante com os

devotos e adoração a deidades de Caitanya e ao mestre espiritual, a propagação da consciência de Krsna para as pessoas em geral, ouvir as escrituras, o *Bhagavad-gītā*, *Śrīmad-Bhāgavatam*, as mensagens, as orientações dadas pelos mestres espirituais anteriores (Devoto Daruka. Entrevista).

Neste relato percebemos que as praticas de serviço devocional abrangem a ocupação dos diversos sentidos, a audição, o tato, a visão, etc. *Prabhupāda* (2012a, p. 64) enfatiza que “serviço devocional em prática significa utilizar nossos diferentes órgãos sensoriais para servir a Krsna.[...] prática significa empregar tanto a mente quanto os sentidos no serviço devocional”.

Um aspecto ético na educação como prática do serviço devocional também se evidencia da seguinte forma:

Você aprende a ser servo de Deus, servo de todas as entidades vivas, dos devotos; que você tem como natureza essencial a servidão, todos nós somos servos [...] porque amar é servir e todo serviço é baseado em amor [...] você é educado para se colocar na posição correta, na plataforma original do serviço espiritual e que servindo a Deus, você vai servir toda a humanidade, Ele é a raiz, você vai ter a filantropia verdadeira, a compaixão verdadeira por todas as entidades vivas (Devoto Nimai. Entrevista).

Nesse contexto, a dimensão ética do serviço devocional refere-se tanto a uma relação de serviço altruísta, solidária, amorosa a um outro Transcendente, à divindade de Krsna como Pessoa Suprema, como também às entidades vivas, e aos devotos. Essa ética do serviço devocional permite superar a tendência à autototalidade típica da pessoa que se insere no regime de visibilidade do falso ego, que a condiciona à identificação do “eu” ao corpo e seus atributos e designações, como vimos anteriormente. Ou seja, ao agir e manter-se como servo, o praticante da *bhakti-yoga* tem possibilidade de transcender os condicionamentos corpóreos da mente e dos sentidos que o impulsionam à autossatisfação egoísta, ao individualismo narcísico.

Na filosofia *vaiṣṇava*, o serviço devocional implica prática, atividade, mas também servidão como relação mística e amorosa com a divindade de Krsna. Essa é uma das lógicas da construção da autoidentidade e da autoformação do praticante da *bhakti-yoga*. Nas dimensões de referir-se, ver-se, falar-se, transforma-se, agir, o devoto *vaiṣṇava* busca se estabelecer, fixar-se na plataforma espiritual do “eu” como alma eterna e serva da divindade de Krsna. Essa lógica decorre, principalmente, da execução do serviço devocional, que se fundamenta na primazia de uma “consciência prática”. A consciência prática é descrita por Giddens (2002, p. 40)

como a “âncora cognitiva e emocional da sensação de segurança ontológica característica de amplos segmentos da atividade humana em todas as culturas”.

Outra particularidade desta educação refere-se à relação entre o corpo e a alma no processo de autorrealização. Neste aspecto, há inúmeras problemáticas envolvidas:

Nesse processo espiritual é difícil a relação entre o corpo e a alma, nossa consciência vive perplexa, a mente e os sentidos nos perturbam com desejos materiais. Você tem as necessidades que são os condicionamentos do corpo, mas como espiritualiza-las? [...] é um esforço muito grande para se manter na plataforma espiritual, não ter apego nem aversão pelas coisas, renunciar os frutos do trabalho. Em tese, isso é o máximo, mas na prática às vezes você fica irada quando nada dá certo [...]. Aí você levanta de novo, medita nos santos nomes, concentra, pede abrigo para Krsna, tenta servir os devotos, [...]. É uma guerra interna contra *māyā*, mas repressão contra si não vai dar em nada, então é serviço devocional constante, assim esses desejos vão morrendo na gente e a gente sente uma felicidade interna, sabendo qual é o papel do exterior, isso é equanimidade (Devota Rādhārāṇī. Entrevista).

Segundo Prabhupāda (2006), o princípio básico da autorrealização é entender a natureza distinta da alma em relação ao corpo. Para Valera (2012, p. 198), o corpo, segundo a tradição védica, é uma espécie de “invólucro, cobertura, ou recipiente” da alma. A alma fica encoberta por esses invólucros que “constituem um paradigma quântico que vê a alma condicionada e acondicionada em um organismo psicofísico multidimensional”. Basicamente, a alma está encoberta pelo corpo material denso dos sentidos e pelo corpo material sutil da consciência, formado pela mente, inteligência e ego.

Segundo a tradição *vaiṣṇava*, a hierarquia da estrutura corpórea começa pelos sentidos, passa pela mente, inteligência, ego, e atinge a plataforma superior a estas dimensões – a alma, que é o verdadeiro “eu” da pessoa. Nesse sentido, o praticante da *Bhakti-yoga* deve elevar-se a esta plataforma da alma, superando os condicionamentos advindos das dimensões inferiores, por meio de atividades e princípios que o levarão à autorrealização espiritual. Porém, há obstáculos nesse percurso. Por isso, ele adota o método de cantar coletivamente ou entoar individualmente o mantra Hare Krsna com o propósito de derrotar o grande inimigo

da autorrealização: a luxúria.⁷¹ A luxúria instala-se nos sentidos, na mente e na inteligência, e uma vez assentada nessas dimensões,⁷² ela encobre a consciência da pessoa, e se torna insaciável.⁷³ Os sentidos adquirem apego ou aversão pelos objetos, a mente torna-se apegada à gratificação sensorial, a inteligência torna-se refém da mente e não possui a determinação para prestar serviço devocional.⁷⁴

Tomada pela luxúria, essa busca desenfreada pelo gozo dos sentidos, a mente defronta-se com as dualidades características do mundo material, sucesso/fracasso, perda/ganho, apego/aversão, felicidade/tristeza, entre outras que a tornam perplexa diante da vida. Nessa dinâmica de perplexidade, a pessoa interessada em *bhakti-yoga* busca um mestre que lhe dará o conhecimento acerca da natureza espiritual da alma, da prática de autorregulação e do serviço devocional.

Na *bhakti-yoga*, o praticante resolve autorregular-se a partir da aplicação em si mesmo dos princípios regulativos da liberdade, aqueles que o tornarão livre das dualidades e pelos quais poderá obter a graça divina.⁷⁵ Assim, também a pessoa aprende a restringir os sentidos, controlando-os, a partir da meditação concentrada na divindade, com a consciência fixa em Krsna,⁷⁶ tornando sua mente e inteligência

⁷¹ A luxúria é caracterizada no seguinte verso: “Portanto, ó Arjuna, ó melhor dos Bharatas, desde o início, refreie este grande símbolo de pecado [a luxúria], regulando os sentidos, e aniquile este destruidor do conhecimento e da autorrealização” (In: PRABHUPADA, 2006, III.41).

⁷² Os assentos da luxúria são indicados no verso “Os sentidos, a mente e a inteligência são os lugares de assento para esta luxúria. Através deles, a luxúria confunde o ser vivo e obscurece o verdadeiro conhecimento que ele possui (In: PRABHUPADA, 2006, III.40).

⁷³ A insaciabilidade da luxúria está indicada no seguinte verso: “Assim, a consciência pura da entidade viva sábia é coberta por seu eterno inimigo sob a forma de luxúria, que nunca é satisfeita e queima como o fogo” (In: PRABHUPADA, 2006, III.39).

⁷⁴ Sobre a determinação da prática do serviço devocional, o seguinte verso explica: “Nas mentes daqueles que estão muito apegados à gratificação dos sentidos e à opulência material, e que se deixam confundir por estas coisas, não ocorre a determinação resoluta de prestar serviço devocional ao Senhor Supremo” (In: PRABHUPADA, 2006, II.44).

⁷⁵ Os princípios regulativos estão indicados neste verso: “Aquele que livre de todo apego e aversão é capaz de controlar seus sentidos através dos princípios regulativos da liberdade pode obter a misericórdia completa do Senhor” (In: PRABHUPADA, 2006, II.64).

⁷⁶ Sobre a inteligência estável, este verso evidencia que: “Aquele que restringe seus sentidos, mantendo-os sob completo controle, e fixa sua consciência em Mim, é conhecido como um homem de inteligência estável” (In: PRABHUPADA, 2006, II.61).

estáveis, sem as quais não terá paz de espírito.⁷⁷ Essa paz é conquistada pela regulação ou refreamento dos sentidos e da mente, e não por meio de repressão, mas de ocupação do corpo, mente e ego em atividades relacionadas à Divindade,⁷⁸ pela ação com o propósito de se purificar dos desejos frutivos, adotando vários serviços devocionais, os quais libertarão o praticante da fonte do apego e aversão às coisas do mundo material, o sentimento de posse.

Na concepção *vaiṣṇava* a alma é espiritual, e para retornar ao mundo transcendental, deve se libertar dos desejos que a condicionam na plataforma terrena. Assim, ela deve continuar agindo, mas sem sentimento de posse, renunciando não às ações, mas aos resultados delas, aos frutos do trabalho, oferecendo-lhes à divindade de Krsna como oferenda.⁷⁹ Ocupando sua mente e inteligência no serviço devocional, e através dessas atividades, o praticante atinge a felicidade, o equilíbrio e a equanimidade, e, finalmente, obtém a revelação divina, pela qual compreende Krsna como a Suprema Personalidade de Deus.

Em suma, o *Bhagavad-gītā* dá-nos um panorama integral das transformações e das qualidades adquiridas por alguém que se elevou à plataforma de autorrealização:

Tendo uma inteligência que o purifica e controlando a mente com determinação, abandonando os objetos do gozo dos sentidos, estando livre do apego e do ódio, aquele que vive em lugar isolado, que come pouco, que controla seu corpo, mente e o poder da fala, que está sempre em transe e que é despegado, livre do falso ego, da falsa força, do falso orgulho, da luxúria, da ira e que deixou de aceitar coisas materiais, que está livre da falsa ideia de propriedade e é pacífico – este com certeza elevou-se a posição de autorrealização (In: PRABHUPADA, 2006, XVIII. 51-53).

⁷⁷ “Quem não está vinculado ao Supremo [em consciência de Kṛṣṇa] não pode ter inteligência transcendental nem mente estável, sem as quais não há possibilidade de paz. E como pode haver alguma felicidade sem paz?” (In: PRABHUPADA, 2006, II.66).

⁷⁸ “O transcendentalista deve sempre ocupar seu corpo, mente e ego em atividades relacionadas com o Supremo; ele deve viver sozinho num lugar isolado e deve sempre com todo o cuidado controlar sua mente. Ele deve estar livre de desejos e sentimentos de posse” (In: PRABHUPADA, 2006, VI.10).

⁷⁹ Sobre a oferenda a Krsna, o seguinte verso indica que “Tudo o que você fizer, tudo o que comer, tudo o que oferecer ou der para os outros, e quaisquer austeridades que você executar — faça isto, ó filho de Kuntī, como uma oferenda a Mim. Desse modo, você ficará livre do cativeiro do trabalho e de seus resultados auspiciosos e inauspiciosos. Com a mente fixa em Mim neste princípio de renúncia, você se libertará e virá a Mim” (In: PRABHUPADA, 2006, IX.27-28).

O processo de práticas corporais em relação à alma evidencia que o conceito de autorrealização consiste numa experiência ou prática pessoal, como explicita Purushatraya (2013, p. 161):

O prefixo 'auto' sugere personalidade, intimidade, vontade própria, portanto, a decisão, o esforço e o resultado desta prática são pessoais. Já por 'realização' nos referimos ao estado de consciência no qual a pessoa está iluminada pelo conhecimento. E que tipo de conhecimento? Não se trata do conhecimento secular, relacionado a este mundo material, conhecimento das formas, dos objetos, dos corpos, etc., mas sim conhecimento da essência das coisas, particularmente, da nossa essência, da nossa natureza: conhecimento da alma. Tampouco se refere a um conhecimento teórico ou meramente intelectual. É o conhecimento que deve se tornar, na prática, um novo paradigma de vida, pois com ele a vida passa a adquirir uma nova dimensão e um novo significado (PURUSHATRAYA, 2013, p. 161).

O aspecto pessoal da experiência do "eu" como autorrealização espiritual na educação *vaiṣṇava* refere-se à filosofia personalista que lhe fundamenta. No *Bhagavad-gītā* (13.8-12; 11.10-11) a palavra sânscrita *darśanam* fora traduzida por Parabhupa (2006) como "filosofia" ou "visões". Segundo Eliade (1996, p. 21), *darśana* refere-se não propriamente a um sistema filosófico no sentido ocidental. Trata-se de vista, visão, compreensão, ponto de vista, doutrina, embora não deixe de ser um sistema de afirmações coerentes, vinculado à experiência humana, que busca interpretá-la em seu conjunto, com o objetivo de libertar o ser humano da ignorância. Se tomarmos a concepção de filosofia de Deleuze (1992), como produção de conceitos, percebemos uma criação filosófica de conceitos como *ātmā*, *prakṛti*, *Brahman*, *jīva*, entre outros presentes no *Bhagavad-gītā*.

Embora o conceito de *darśanam* remeta a uma filosofia de dimensão ótica, o seu acesso ou aprendizado, dá-se pela escuta e pelo canto ou narrativa. Já vimos no capítulo anterior que a principal forma de apropriação da filosofia *vaiṣṇava* se dá pelo método *śabda-pramāṇa*, ou seja, ouvir as escrituras, as autoridades autorrealizadas, os gurus, os *ācāryas* numa linha de sucessão discipular. Assim, há uma preponderância da escuta em relação à visão. Os diálogos entre mestres e discípulos na tradição *vaiṣṇava* dão-nos mostra de que o processo de aquisição do saber que conduz à iluminação ou revelação divina é resultado, fundamentalmente, de ouvir um mestre que realizou em si mesmo o conhecimento espiritual. Acreditamos que, no *Bhagavad-gītā*, as relações entre visão e audição correspondem, respectivamente, ao saber e à liberdade.

Segundo Prabhupāda (2012a), o processo de ouvir a vibração de mantras, os passatempos da divindade de Kṛṣṇa e os ensinamentos dos ācāryas autorrealizados foi recomendação de Caitanya como processo de autorrealização para a atual era, cuja dificuldade em seguir princípios, regras e regulações são enormes. Para ele, o serviço devocional consiste em *śravaṇaṁ kīrtanaṁ viṣṇoḥ*, ouvir e cantar as glórias do Supremo, Seus nomes divinos. Para a filosofia *vaiṣṇava*, o cantar dos nomes de Deus, como no mantra *Hare Kṛṣṇa*, torna-se o principal aspecto filosófico.

A diferença da filosofia *vaiṣṇava* e todas as outras filosofias do mundo reside no fato de que tanto o objetivo a ser conquistado quanto os meios que leva a ele são idênticos e sem nenhuma distinção. O meio quando é purificado e amadurecido se revela o próprio objetivo. De acordo com a filosofia *Gauḍīya*, o cantar melifluente do nome de Deus constitui tanto o fim quanto o meio por si próprio. Esta doutrina determina o nome de Deus como o principal aspecto da filosofia. (BHAKTISIDDHĀNTA apud ADHIKARI, 2003, p. 330)

Outra característica destacada da filosofia *vaiṣṇava* é a relação com a religião. Zimmer (1986) diz-nos dos estreitos laços da filosofia indiana com a religião. Tais relações, percebemos na sentença de Prabhupāda (2006, p. 168): “Religião sem filosofia é sentimentalismo, ou às vezes fanatismo, ao passo que filosofia sem religião é especulação mental”. E este mesmo autor, atribuía ao pensamento *vaiṣṇava* o designativo de “filosofia da devoção”.

Conforme Kapoor (1976) há duas compreensões na filosofia indiana a respeito da natureza do Absoluto: uma personalista e outra impersonalista. A concepção impersonalista tem como destacado expoente o mestre indiano *Śaṅkara*. Para Oliveira (2009), a linha filosófica de *Śaṅkara* pode ser classificada como monista, no sentido ocidental do termo, na ideia de uma só substância universal; idealista, no sentido de negação da existência real do mundo, existindo idealmente apenas na alma; e impessoal, admitindo o Absoluto, sem forma, atributos, características.

Quanto à compreensão personalista, refere-se à ideia de uma Realidade Última da existência possuidora de atributos pessoais. Para Kapoor (1976), a filosofia *vaiṣṇava* fundamenta-se na convicção teísta de um Absoluto Pessoal. Nesse sentido, no *Bhagavad-gītā*, *Bhagavān* é traduzido por Prabhupāda (2006) como a Suprema Personalidade de Deus. Essa noção de uma Divindade Pessoal destaca-se na educação espiritual *vaiṣṇava*:

Na educação espiritual, o discípulo é uma pessoa e o mestre também é uma pessoa, assim como Deus é a Pessoa Suprema. Essa questão do conceito de pessoa, personalidade pra mim é muito incrível porque é isso que tem movido todas as crises existenciais e movido os anseios das pessoas também por esse ou por aquele caminho (Devota-Sita. Entrevista).

Mapeando a tradução do *Bhagavad-gītā* feita por Prabhupāda (2006) o designativo “personalista” refere-se ao menos a três aspectos básicos: a) a identidade da alma espiritual é individual e pessoal; b) O Absoluto é uma Pessoa Suprema ou Deus; c) a relação de reciprocidade ou amor define a relação personalista entre Deus e as entidades vivas.

Para a tradição *vaiṣṇava*, existe eternamente a alma infinitesimal (ātmā ou *jīva*) e a Superalma infinita (Paramātmā), Deus como Pessoa Suprema. Ambos são seres conscientes, eternos, espirituais e têm personalidades individuais. O fato é que a Superalma, jamais se condiciona ao mundo material, embora intervenha nele através de suas inconcebíveis energias separadas. Já a alma infinitesimal pode ser recoberta temporariamente pela energia material, devido a sua natureza de energia marginal divina, cuja tendência a torna ambivalente, vivendo numa posição intermediária entre a plataforma material e a espiritual.

Sobre a reciprocidade, Prabhupāda (2006, p. 492) destaca principalmente: “se uma relação recíproca não está presente entre o devoto e o Senhor, então, não há filosofia personalista. Na filosofia impessoal, não há reciprocidade entre o Supremo e a entidade viva, mas na filosofia personalista, sim”.

Para a filosofia *vaiṣṇava*, essa reciprocidade é a possibilidade de variados intercâmbios místicos, amorosos, sentimentais entre Deus e seus devotos. Trata-se de uma relação intersubjetiva, alterativa, íntima entre servo e Senhor baseada na unidade do amor puro da devoção “tal expressão de amor puro é o que chamamos de *bhakti*. *Bhakti* é, portanto, a energia do amor na forma de devoção pura a Deus” (PURUSHATRAYA, 2013, p. 218).

Das análises que fizemos dos dispositivos pedagógicos, observamos a emergência de saberes culturais na experiência do “eu”, os quais revelam uma dinâmica de interação, conflitos, superposições, misturas de referências subjetivas na construção da autoidentidade da pessoa e no seu processo de autoformação. Esses saberes culturais apontam para outras características da educação espiritual.

4.4 Saberes de Autototalidade e Saberes de Autorrealização

Para Albuquerque (2011), os saberes culturais expressam conteúdos de práticas educativas que ocorrem em amplos espaços sociais, o que inclui práticas de educação não escolar. Trata-se de entender a educação em uma ampla dimensão, bem como compreender o saber para além das concepções, cognitivas, científicas, formais, escolares a que noção pode se referir. Esses saberes culturais são produzidos em práticas sociais ou escolares. A socialização ou a escolarização da pessoa em espaços educativos formais ou não formais são os processos privilegiados para a identificação e análise desses saberes.

Ao analisar os dispositivos pedagógicos que descrevem a experiência do “eu” na educação *vaiṣṇava*, identificamos uma produção de saberes culturais no processo de subjetivação de verdades espirituais, princípios, atividades, práticas corporais, os quais conduzem a uma determinada maneira de ser, e buscam estabelecer, num processo de autoformação, uma identidade pessoal.

Nesta pesquisa, observamos que os saberes culturais se definem como plataformas de referência subjetiva em contextos educacionais. Estas plataformas de referência subjetiva correspondem às formas de problematização pedagógica do “eu”, das quais se produzem os elementos que constituem uma identidade pessoal e às maneiras adequadas de apropriação desses elementos como proposta de autoformação. Tanto os elementos identitários, quanto às maneiras de apropriação deles, são, respectivamente, componentes discursivos e esquemas práticos, dispostos conscientes ou inconscientemente em contextos culturais, para delimitar como a pessoa deve educar a si mesma, tendo em vista situar-se em determinados modos de ser.

Em nossas análises, observamos que, na experiência do “eu” na educação *vaiṣṇava*, emergem dois tipos de saberes culturais. Saberes de autototalidade e os saberes de autorrealização. Estes, a nosso ver, são as duas plataformas de referência subjetiva que indicam as formas de problematização pedagógica do “eu”, os elementos para construção de uma identidade pessoal e as propostas de autoformação.

Importante ressaltar que a descrição dos dispositivos pedagógicos, na educação *vaiṣṇava*, evidenciou a existência de um “eu duplicado”. Para Larrosa

(2011, p. 79), a estrutura e o funcionamento dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a experiência de si resumem-se a um conjunto de operações de divisão básica orientada “à construção de um duplo e como um conjunto de operações de relação orientadas à captura desse eu duplicado”. Nesse sentido, o que a pessoa vê de si mesma, num olhar educado, é um duplo de si mesma, como num espelho. O que a pessoa julga de si mesma tem a ver com os juízos que estabelecem um “eu” verdadeiro e um outro falso. Por sua vez, o que a pessoa pode fazer de si mesma, transformar-se, dominar-se, regular-se, depende do que ela vê e julga de si.

Levando-se em consideração este “eu” duplicado, os saberes culturais de autototalidade constituem-se de uma plataforma de referência subjetiva, cujos componentes gerais são: a perspectiva corpórea do “eu”, o mecanismo de falseamento do ego e a prática do individualismo.

Para Giddens (2002, p. 95), o corpo é um objeto tanto de um privilégio ou uma condenação ao viver. Não é só uma entidade física que “possuímos”, mas um sistema de ação, um modo de práxis, “é parte essencial da manutenção de um sentido coerente de auto-identidade”.

O preceito do cuidado de si, na experiência da espiritualidade na Grécia antiga, remete a certa relação instrumental com o corpo. O si (do cuidado de si) refere-se à alma que se serve ou cuida do corpo. Porém, não se trata de uma alma-substância, e, sim, uma alma-sujeito. Sócrates, o mestre do cuidado de si, pede a seu discípulo Alcebíades, que se ocupe “com sua alma enquanto ela é sujeito de ação e serve mais ou menos bem de seu corpo, de suas aptidões, de suas capacidades, etc...” (FOUCAULT, 2010, p. 54).

Não fica claro, nas obras desses autores referidos, que o corpo seja a realidade última do “eu”, tampouco se debruçam a pensar a respeito de natureza ontológica da pessoa, contudo se estabelecem predominantemente numa reflexão empírica sobre as práticas do corpo e deixam entrever que há uma lógica materialista de propriedade e proprietário quase evidente e não aprofundada. É nessa não problematização da lógica proprietário/propriedade que reside a perspectiva corpórea do “eu”.

Em nossas análises, os saberes culturais de autototalidade fundamentam-se num conceito corpóreo do “eu”. A pessoa que se situa na plataforma da autototalidade tem como referência subjetiva o corpo e acredita que sua identidade essencial e pessoal é o corpo. Para a filosofia *vaiṣṇava*, esta é a perspectiva materialista do “eu”. Sabendo que dificilmente encerraremos esta questão, há um grande problema a se enfrentar, pois na expressão “sou um corpo e tenho uma alma”, a lógica proprietário/propriedade emerge confusamente, sobretudo quando o discurso contemporâneo defende o corpo como “propriedade” de alguém. É o que podemos entrever na seguinte afirmativa:

O apego cognitivo ao corpo, que as velhas doutrinas hindus já ensinavam ser a base de toda ilusão e de todo o erro, tornou-se obrigatório ao ponto de que as pessoas considerarem seus corpos uma ‘propriedade’, sobre a qual têm todos os direitos. [...] Chamar o corpo de ‘propriedade’ (e mesmo assim não jurídica, mas apenas lógica) faz sentido na perspectiva hindu ou cristã, para as quais a existência da individualidade transcende a do corpo – mas não faz sentido nenhum para a própria perspectiva materialista que, paradoxalmente, a toma como dogma inabalável. Se você acredita que o corpo é tudo, ele não pode ser sua propriedade: ele é a sua substância, ele é você mesmo (CARVALHO, 2012, p. 197-8).

A perspectiva corpórea ou materialista do “eu” oferece uma referência subjetiva na qual o que for exterior ao corpo é falso. O corpo é a identidade verdadeira do “eu”. Segundo Foucault (1997), a verdade é o feito de um falseamento. Porém, na filosofia *vaiṣṇava*, o falseamento incide exatamente neste conceito material do “eu”, daí surge o falso ego.

Para a filosofia *vaiṣṇava*, o falso ego é o mecanismo ilusório de *māyā*, que resulta da ignorância da natureza espiritual do “eu”. Ver-se, julgar-se e agir como corpo é ignorar a existência de um “eu” verdadeiro, atemporal, cuja qualidade essencial transcende à matéria.

No espelho do falso ego, o “eu” posiciona-se de tal forma em que está sendo constantemente fragmentado por identificações múltiplas como as características somáticas, fenotípicas, corporais, culturais, entre outras. A pessoa cria apegos por identidades temporárias, como: nacionalidade, espécie, gênero, raça, etnia, entre outras; e vê, julga e age diante dos outros, baseado nessas designações ou atributos corpóreos.

A nosso ver, o mecanismo do falso ego defronta-se com os problemas éticos do racismo, especismo, sexismo, homofobia entre outros, haja visto que a

compreensão de pessoa é reduzida aos atributos ou características corpóreas, ignorando a integralidade e dignidade não apenas da pessoa humana, mas de todas as entidades vivas, pois é sobre a base de uma suposta superioridade da espécie humana, de sua estrutura corporal, que é possível estabelecer a dominação, a crueldade e a matança dos animais.

Sob o falso ego, as formas práticas de relação consigo e com os outros são antiéticas, baseiam-se no egocentrismo, que se trata de um desenvolvimento do individualismo. Para Morin (2007, p. 26):

O individualismo, fonte de responsabilidade pessoal pela sua conduta de vida, é também fonte de fortalecimento do egocentrismo. Este se desenvolve em todos os campos e tende a inibir as potencialidades altruístas e solidárias, o que contribui para a desintegração das comunidades tradicionais.

Esse individualismo também pode ser visto como uma prática de autoexaltação, que põe em perigo as relações de alteridade e solidariedade.

A autoexaltação desmesurada da individualidade no mundo do espetacular fosforescente implica a crescente volatilização da solidariedade. Enquanto valor, esta se encontra assustadoramente em baixa. Cada um por si e foda-se o resto parece ser o lema maior que define o ethos da atualidade. A solidariedade seria, assim, o correlato de relações inter-humanas fundamentadas na alteridade. Para isso, no entanto, seria necessário que o sujeito reconhecesse o outro na diferença e singularidade, atributos da alteridade (BIRMAN, 2000, p. 25).

Outro aspecto desse individualismo centra-se na chamada “contaminação material” cuja prática principal Prabhupāda (2012) caracteriza como gozo irrestrito dos sentidos, autogratificação sensorial. Corresponde a uma determinada maneira de relacionar-se com as sensações.

Nessa direção, acreditamos que os saberes culturais de autototalidade referem-se à experiência em que o “eu” consigo mesmo, vive suas sensações tal como se fosse uma natureza ontológica, excluindo o pensamento reflexivo a respeito de sua identidade, negando qualquer relação de alteridade, e agindo sob um *ethos* cultural cujo aspecto central é o gozo antiético das sensações. Em outras palavras podemos entrever tal experiência no conceito levinasiano de puro vivente:

O puro vivente ignora assim o mundo exterior. Não por uma ignorância que tangencia o conhecido, mas por uma ignorância absoluta, pela ausência de pensamento. Os sentidos não lhe fornece nada; ou não lhe fornecem senão sensações. Ele é suas sensações [...] A sensibilidade, como consciência

própria do vivente, não é só um pensamento confuso: ela não é pensamento em absoluto (LÉVINAS, 2005, p. 35).

As maneiras de apropriação desses elementos identitários seguem os modelos de satisfação segundo Lévinas (2002, p. 152), nos quais

a posse comanda a procura, o gozo é melhor que a necessidade, o triunfo é mais verdadeiro que o fracasso, a certeza mais perfeita que a dúvida, a resposta vai mais longe que a questão. Procura, sofrimento, questão seriam simples diminuição do achado, do gozo, da felicidade e da resposta: seriam pensamentos insuficientes do idêntico e do presente, seriam conhecimentos indigentes ou o conhecimento em estado de indigência.

Atravessando vários períodos de tempo, esse *ethos* cultural do gozo das sensações pode ser visto nas expressões “desfrutador dos sentidos” no Renascimento (TORRES, 2009); na sociedade de consumo pós-moderna, na qual as pessoas são incentivadas a tornar-se uma espécie de “acumulador de sensações” (BAUMAN, 1997, p. 222), e na chamada sociedade excitada do pós-industrialismo, na qual as pessoas são submetidas a torrentes de estímulos sensoriais audiovisuais, cujo objetivo é formar o indivíduo “viciado em sensações” (TÜRKE, 2010, p. 12).

Os saberes culturais de autototalidade consistem nas plataformas de referências subjetivas em contextos educacionais onde não há explicitamente uma problematização pedagógica do “eu”; nas quais os elementos identitários dispostos culturalmente pautam-se por uma perspectiva corpórea ou materialista da subjetividade; o mecanismo do falso ego fundamenta-se nas inúmeras identificações derivadas das designações ou atributos corporais das diversas entidades vivas, as quais fragmentam ou pulverizam a identidade da pessoa como unidade ontológica e espiritual; e desenvolve-se pragmaticamente como individualismo antiético e de irrestrito gozo de si.

Por sua vez, os saberes culturais de autorrealização são plataformas de referência subjetiva formadas pelos componentes: a perspectiva espiritual da alma, a ética da autorregulação e do serviço, e das práticas personalistas.

Assim, os saberes culturais de autorrealização definem-se por uma intensa problematização pedagógica do “eu”. O fato é que esta problematização originou uma série de tensões a respeito da própria metodologia que utilizamos, evidenciando limitações e contribuições do instrumental teórico-metodológico de Larrosa (2011) e de Foucault (2012; 2005).

Na descrição dos dispositivos pedagógicos da experiência do “eu” na educação *vaiṣṇava*, os saberes culturais de autorrealização emergem não só da aceitação de uma perspectiva espiritual da alma, mas da possibilidade de realização pessoal deste preceito.

Essa realização pessoal da perspectiva espiritual da alma indica aprender a elevar-se, na prática, a uma plataforma superior do “eu”, através de uma ascensão vertical subjetiva, muito embora impulsionada por uma análise profunda do seu existir, e é esta profundidade analítica que gera a mudança de convicções e de comportamentos, de tal forma que este aprofundamento na relação consigo é um processo educativo de transformação e de aprimoramento, no qual a busca por uma autoidentidade dá-se na concretude da existência, e a linguagem da identidade ganha seu senso de realidade.

Do nosso ponto de vista, esta verticalidade é significativa pela luz que projeta sobre aquela dimensão de profundidade que dá à linguagem da Identidade seu senso de realidade – uma medida de ‘me/mim’, que emerge do reconhecimento de minha interioridade, da *profundidade* do meu caráter, da minha pessoa, para mencionar apenas algumas das qualidades através das quais normalmente articulamos nossa autoconsciência (BHABHA, 2013, p. 90).

A dimensão da profundidade na educação espiritual *vaiṣṇava*, dos saberes de autorrealização, que leva a pessoa a transformar-se, aprimorar-se, refinar-se, incide frontalmente numa perspectiva de duplicação do “eu” como ontologia integrada ao processo da sujeição e identificação próprios do discurso pós-estruturalista, pois:

Para o discurso pós-estruturalista, a prioridade (e o jogo) do significante revela o espaço da duplicação (e não da profundidade), que é o próprio princípio articulador do discurso. É através daquele espaço de enunciação que os problemas do sentido e do ser penetram nos discursos do pós-estruturalismo como problemática da sujeição e da identificação (BHABHA, 2013, p. 93).

Para Bhabha (2013), a prioridade e o jogo do significante na análise do discurso de abordagem pós-estruturalista (sendo Foucault um representante dessa abordagem) revela uma cisão no “eu”, uma duplicação do sujeito oriundo das posições em que ele assume no espaço de enunciação, no discurso da identidade/identificação. Com isso, observamos que é nesse processo que residem as discussões ontológicas foucaultianas.

Na análise dos dispositivos pedagógicos de Larrosa (2011), tributária dos métodos arquegenealógicos foucaultianos, é evidente a ontologia do duplo em relação à experiência de si:

Sua análise não nos promete um duplo mais autêntico ou mais real ou mais próximo ao que de verdade somos. Não nos promete uma identidade 'verdadeira' à qual, sim, poderíamos nos sujeitar. De fato, não somos senão aquilo que se constitui na fabricação e na captura do duplo (LARROSA, 2011, p. 83).

Essa duplicação está descrita nas análises do cuidado de si na Grécia antiga. Foucault (2010) admite que, no preceito do cuidado de si, a alma-sujeito prevalece, ou seja, quando Sócrates ensina a Alcebiades que se ocupe e cuide de si mesmo, quer que o discípulo seja uma alma-sujeito, "sujeito de" certas ações, comportamentos e atitudes que lhe possibilitem não encontrar sua natureza ontológica, essencial; mas que se corrija, adquirindo hábitos, práticas, técnicas para melhor autogovernar-se e assim governar os outros. A alma-sujeito revela-se para dimensão exterior, para a política na cidade grega, e neste aspecto, segundo as análises foucaultianas, é que reside a questão do sentido do ser.

Entretanto, para Bhabha (2013), os discursos pós-estruturalistas do sujeito dão conta apenas dos processos de sujeição e de identificação, que talvez reduza o sentido do ser ao pensar, ao espaço do saber imanentista, que condiciona o ser ao pensamento, ao discurso, mas excluem a dimensão de profundidade da identidade, a qual confere o senso de realidade e autenticidade da pessoa. Nesse sentido, Panikkar (2002, p. 200) afirma também que o pensar é apenas uma dimensão do ser, que este não pode ser abarcado pelo pensar, pois "o ser tem dimensões que não se deixam dominar ou domesticar pelo pensar".

Outro filósofo que aponta os limites da razão impessoal que discute a ontologia a partir do sujeito de um discurso é Lévinas (2005) para quem

Tal discurso, exprimindo a coerência dos conceitos, supõe que a existência dos interlocutores se resume em conceitos. É somente a este preço que o homem pode tornar-se 'momento' de seu próprio discurso. Tal é, com efeito, o homem reduzido às suas realizações, refletido em suas obras, o homem passado e morto que aí se reflete totalmente. O discurso impessoal é um discurso necrológico (LÉVINAS, 2005, p. 49).

Este discurso impessoal revela a erosão do "eu". Assim, nos discursos pós-estruturalistas de análise do sujeito, o "eu" deixa de existir, pois Giddens (2002, p. 158) afirma que, para os autores que escrevem na linha pós-estruturalista, "o eu

efetivamente deixa de existir – o único sujeito é um sujeito descentrado, que encontra sua identidade nos fragmentos da linguagem ou discurso”.

Para Lévinas (2005), a compreensão do ser não supõe apenas uma atitude teórica (uma análise do discurso, por exemplo), mas todo o comportamento humano. A ontologia, para o filósofo, é o ser humano inteiro. Deste ponto de vista, acreditamos que a narrativa, e não apenas o discurso, tenha relevância para o debate da identidade na educação.

Vimos no terceiro capítulo, que a principal forma de enunciação do saber espiritual *vaiṣṇava* é a narrativa. O sistema *paramparā* de educação, via relação mestre-discípulo, desenvolve-se em torno de narrativas que transmitem experiência de vida, conselhos, orientações, preceitos morais, práticas, relatos sobre o aparecimento místico da divindade de Krsna na Terra, conhecimentos escriturais, entre outras. A educação assenta-se, nesse sentido, como aprendizagem de uma sabedoria, sobretudo, de natureza prática.

Sob esta perspectiva, os saberes de autorrealização têm como plataforma de aprendizagem da identidade, a narrativa. O debate da identidade na narração torna-se importantíssimo para identificação de práticas educativas que envolvam a experiência do “eu” em seus aspectos éticos e morais. E torna-se importante não apenas identificar saberes, mas sabedorias práticas. Quanto a isso,

A noção de identidade na narração ajuda a formular as relações entre seu conteúdo e a ética. A arte de narrar é a arte de intercambiar experiências, e implica exercícios de sabedoria prática. Por experiências compreende-se não a observação científica, mas sim o exercício popular do saber próprio do mundo vivido, não obstante, essa sabedoria não deixa de desembocar na dimensão ética e moral. Isto envolve a categoria teleológica e ontológica e remete ao sentido da vida e ao significado da essência do ser (COSTA, 2011, p. 192).

A respeito da aprendizagem dos saberes de autorrealização na educação *vaiṣṇava*, torna-se fundamental investigar as sabedorias de uma comunidade, de um povo, grupo em determinado contexto cultural. Nessa pesquisa indicamos caminhos para o estudo de sabedorias, a partir do método arqueogenealógico de Foucault (2012; 2005).

Pela via da arqueogenealogia, foi possível falar do saber espiritual *vaiṣṇava* em um sentido de conjunto, ou seja, do conjunto de objetos, conceitos, estratégias teóricas e tipos de enunciação. A partir desta descrição arqueológica e da

genealogia observamos que, ao aprender a utilizar tais conceitos, objeto, enunciações e estratégias, aplicá-los em relação a si mesmo, através dos dispositivos pedagógicos; o praticante revelava um sentido de unicidade do que foi aprendido. Não se tratava da aprendizagem de um número de saberes que se encontravam ou viriam a ser compartimentados ou fragmentados, mas de uma sabedoria orientada para a busca de uma identidade pessoal fundamentada numa unidade corpo-alma. É nesse sentido que o método arqueogenealógico foucaultiano e a teoria dos dispositivos pedagógicos apresentam grande relevância.

A sabedoria *vaiṣṇava*, circunscrita no binômio conceitual *jñāna* (conhecimento escritural ou metafísico) e *vijñāna* (sabedoria ou conhecimento realizado) revela a necessidade de que o processo de autorrealização seja uma experiência pessoal de realização de um saber espiritual aprendido numa relação ser-consigo. Nessa experiência pessoal de realização de um saber espiritual, a pessoa apropria-se de princípios e de atividades de autorregulação que acarretam modificações práticas em sua maneira de ver, julgar e agir para ter acesso à verdade dada em seu contexto. Trata-se do processo de subjetivação dos jogos de verdades e dos mecanismos de realização da verdade tal como ela se apresenta num determinado contexto cultural.

Neste caso, a concepção de espiritualidade em Foucault (2010, p. 16) oferece subsídios para entendermos a relação entre sujeito e verdade. Para ele, a espiritualidade “postula a necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter acesso à verdade”.

Isso é o que podemos entrever quando o praticante de *bhakti-yoga* aplica em si mesmo os 4 princípios básicos de autorregulação e executa os 9 principais serviços devocionais com o objetivo de satisfazer os sentidos da divindade de Krsna, compreendê-Lo como Verdade Absoluta e desenvolver, gradativamente, uma relação devotada e amorosa com Ele, purificada dos desejos mundanos, cuja consequência direta é a equanimidade, equilíbrio psicossomático e por fim, a liberação metafísica.

Conforme Foucault (2002), o *ethos* entre os gregos era uma maneira de ser e de conduzir-se. Tratava-se de uma ética pessoal. De certo modo, os saberes de autorrealização supunham uma plataforma de referência subjetiva apoiada em uma ética. Na educação *vaiṣṇava*, observamos a ética brahmânica. O praticante de

bhakti-yoga aprende, ao autorregular-se, as qualidades de tranquilidade, autocontrole, austeridade, pureza, tolerância, honestidade, conhecimento, sabedoria e religiosidade, como formas de se conduzir à plataforma superior da alma.

Para o aprendizado dos saberes de autorrealização faz-se imprescindível a presença de um mestre autorrealizado. O mestre em *bhakti-yoga* tem a prerrogativa de dar o exemplo pessoal do que ensina, conferindo a si mesmo autoridade, autenticidade e veracidade aos seus ensinamentos. Supõe-se que ele mesmo obteve orientação de um mestre autorrealizado numa linha de sucessão discipular legitimada culturalmente. Aprendeu dele e o serviu devotadamente, e assim se libertou dos condicionamentos do falso ego, do conceito corpóreo do “eu”, das tendências ao gozo irrestrito dos sentidos. Com esses requisitos, ele pode ensinar uma pessoa como alcançar a liberação e se autorrealizar. O mestre ensina as verdades educativas para que a pessoa se liberte do sofrimento e do ciclo de nascimentos e mortes.

Nessa relação mestre-discípulo, observamos o caráter de uma pedagógica como pensa Dussel (1977c). Uma relação baseada na consciência ética de ouvir-a-voz-do-outro como princípio básico de ensino. Nesta pedagógica, supõe-se que o mestre mesmo é livre, libertador e crítico, que em relação ao seu discípulo, sabe que a única maneira de fazê-lo avançar é “dando-lhe algo que lhe falta: a crítica libertadora como método; mas para que essa mesma crítica não se torne dominadora, deve adverti-lo *como essa crítica é exercida*” (DUSSEL, 1977c, p. 246).

O fato é que tanto o mestre quanto o discípulo devem viver uma ética do serviço, a qual é a base alterativa de todo saber de autorrealização e impede que se absorvam pela tendência à autototalidade. Na educação *vaiṣṇava*, aprende-se a “ética do serviço devocional”, como uma abertura ao outro através do serviço desinteressado e baseado no amor à divindade de Krsna, que conseqüentemente se expande a todas as entidades vivas e permite que as pessoas se autorrealizem. De certo modo, esta ética do serviço devocional aproxima-se da concepção de serviço ou alteridade em Dussel (1977, p. 116) para quem:

A totalização é a naturalização do homem, (e paradoxalmente sua autodivinização). A alteridade ou o ‘serviço’ é a libertação do homem e sua plena humanização (e paradoxalmente ao negar-se ser Deus, já que para ‘servir’ deve negar-se como Totalidade totalizada).

Por fim, os saberes culturais de autorrealização apontam para as práticas personalistas na educação. Acreditamos que na experiência do “eu” na educação *vaiṣṇava*, a categoria pessoa é central para o debate da autoidentidade e da autoformação.

Segundo Prabhupāda (2006, p. 233) “a vida espiritual é individual e pessoal”. A perspectiva teísta de um Absoluto pessoal, conforme a filosofia *vaiṣṇava*, orienta a compressão de Krsna como a Suprema Personalidade de Deus. Afirma que a autorrealização espiritual é um experiência pessoal, e que há possibilidade de estabelecer relações recíprocas, baseadas em intercâmbios amorosos com a Divindade Suprema.

De certa forma, um dos objetivos da educação espiritual segundo a filosofia *vaiṣṇava* remete a uma libertação das três etapas do conceito de vida material:

negligência da vida espiritual; medo de uma identidade pessoal espiritual; e a concepção do vazio que surge da frustração com a vida. Para livrar-nos destas três etapas do conceito de vida material, devemos abrigar-nos completamente no Senhor e seguir as disciplinas e princípios regulativos encontrados na vida devocional, sendo guiados pelo mestre espiritual autêntico (In: PRABHUPADA, 2006, p. 233).

Observamos que a centralidade da categoria pessoa, por um lado incide na problemática do individualismo, e, por outro, gera um conflito com a analítica baseada apenas no sujeito da linguagem ou do discurso, como vimos anteriormente.

No mecanismo do falso ego, a pessoa ignora sua identidade pessoal espiritual, baseia-se num conceito material do “eu”, age independentemente de sua relação com a divindade de Krsna, exclui qualquer relação de alteridade, seu *ethos* é de um individualismo antiético, gozador de suas sensações irrestritamente, sem interesse por uma educação espiritual com regras e regulações. A pessoa na educação espiritual *vaiṣṇava* vive essa tensão em si mesma: a de ceder aos seus impulsos individualistas, baseadas no falso ego, ou ocupar-se na autorregulação e no serviço devocional, os quais lhe purificaram destas tendências.

Nesse sentido, encontramos um paralelo com a filosofia personalista de Mounier (2004). Para este filósofo o grande inimigo do personalismo é o individualismo:

O individualismo é um sistema de costumes, de sentimentos, de ideias e de instituições que organiza o indivíduo partindo de atitudes de isolamento e de

defesa. Foi a ideologia e a estrutura dominante da sociedade burguesa ocidental desde o século XVIII e o século XIX. Homem abstrato, sem vínculos nem comunidades naturais, deus supremo no centro de uma liberdade sem direção nem medida, sempre pronto a olhar os outros com desconfiança, cálculo ou reivindicações; instituições reduzidas a assegurar a instalação de todos esses egoísmos ou o seu melhor rendimento pelas associações voltadas para o lucro; eis a forma de civilização que vemos agonizar, sem dúvida uma das mais pobres que a história jamais conheceu. É a própria antítese do personalismo e o seu mais direto adversário (MOUNIER, 2004, p. 44-5).

Destaca-se ainda na filosofia personalista de Mounier (2004, p. 45), que o movimento de interiorização do indivíduo contribui para assegurar uma forma. “No entanto, a pessoa só cresce na medida em que sem cessar se purifica do indivíduo que nela está”.

Para Foucault (2010, p. 275), o sujeito, por sua vez,

não é uma substância. É uma forma, e essa forma nem sempre é idêntica a si mesma. Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito político [...] ou quando busca realizar seu desejo em uma relação sexual. [...] Em cada caso, se exercem consigo mesmo formas de relações diferentes. E o que me interessa é, precisamente, a constituição histórica dessas diferentes formas do sujeito, em relação aos jogos de verdade.

Sobre isso, percebemos que, nos saberes culturais de autorrealização, há uma tensão entre substância e forma, na qual o praticante de *bhakti-yoga* vive ao educar-se segundo os jogos de verdade da tradição *vaiṣṇava*. Pois, para ele, formas de identificação, como: brasileiro, negro, branco, velho, mulher, são formas derivadas de uma concepção material do “eu”, são transitórias, temporárias, logo falsas, enquanto a alma espiritual é uma substância atemporal, sempre-existente, por isso verdadeira.

De alguma forma, essa tensão entre as referências subjetivas ligadas a pessoa e ao sujeito acompanhou-nos durante a pesquisa, pois nos recusamos a adotar um único marco conceitual de interpretação da experiência do “eu” na educação entre tradições de pensamentos distintas. Isso se deve principalmente a postura ou disposição à interculturalidade:

Interculturalidade quer designar, antes, aquela *postura* ou *disposição* pela qual o ser humano se capacita para se habituar a viver ‘suas’ referências identitárias *em relação* com os chamados ‘outros’, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual. É uma atitude que, por nos tirar de nossas seguranças teóricas e práticas, permite-nos perceber o analfabetismo cultural do qual

nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a 'própria', para ler e interpretar o mundo (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 13).

Finalmente, revelamos que a experiência do “eu” na educação espiritual *vaiṣṇava* consiste num processo prático de transformação da pessoa em relação a si mesma e aos jogos de verdade em que está inserida, a partir do aprendizado de referências subjetivas integradas nos preceitos, atividades, práticas e princípios regulativos que a conduzem a agir numa plataforma espiritual, onde ela se vê, julga-se e age segundo o que se prescreve culturalmente como “eu” verdadeiro, identificado como a alma. Embora ela viva uma tensão interna, em si mesma, um conflito entre substância e forma, a experiência do “eu” na educação *vaiṣṇava*, é uma sabedoria prática de autorrealização na qual a pessoa deve transcender a plataforma subjetiva material do egoísmo, do falso ego, da autossatisfação sensorial que está em seu interior, os quais são os principais elementos que compõem o conceito corpóreo do “eu”, o falso ego, que a impedem e, ao mesmo tempo, impulsionam a autoformar-se para estabelecer uma autoidentidade verdadeira como alma espiritual, serva da divindade de Krsna.

Dessa experiência do “eu” na educação *vaiṣṇava* emergem os saberes culturais de autototalidade e autorrealização, os quais dinamizam-se na interioridade da pessoa por conflitos, superposições, misturas, entre outras relações, pois indicam uma movimentação entre os processos de fechamento de si ou abertura ao outro, de gozo irrestrito de si ou altruísmo, de identificação ou identidade, de individualismo ou personalismo, materialismo ou espiritualidade, de forma ou substância.

5 Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa sobre a experiência do “eu” na educação espiritual como campo de produção de saberes culturais apontam para algumas contribuições em amplos universos de saber. Essas contribuições são oriundas de uma tentativa de alcançar não apenas possíveis respostas para nossa problematização pedagógica, mas também de refletir sobre todo o processo teórico-metodológico envolvido no pensar. Ou seja, tão importante quanto responder a nossa questão principal, foi refletir constantemente sobre a racionalidade do pensar filosófico-educacional envolvido.

No campo dos estudos sobre as relações entre educação e espiritualidade no Brasil, acreditamos que este trabalho colabora com informações a respeito de tradições religiosas de origem oriental, pouco privilegiadas no cenário contemporâneo das pesquisas sobre essa temática, tais como aquelas que se encontram no convencionalmente chamado complexo cultural do hinduísmo, como a tradição *Vaiṣṇava*. Na região norte, esperamos que contribua para desenvolvimento de um espaço de problematização da temática da educação espiritual, tendo em vista que, atualmente, não existe nenhum grupo de pesquisa realizando este debate.

Nos estudos da relação entre saberes culturais e educação na amazônia, defendemos uma outra estratégia de pesquisa e, conseqüentemente, uma outra frente de problematização. Propomos uma agenda de estudos para pensar as relações entre saberes culturais e educação, compostas das seguintes frentes de problematização: a) saberes culturais e escolarização; b) saberes culturais e socialização; c) saberes culturais e subjetivação. Acreditamos na possibilidade de investigar os saberes culturais como plataformas de referência subjetiva em contextos educacionais.

No campo da educação em geral, este trabalho levanta questões a respeito das diversas experiências do “eu” desenvolvidas em espaços escolares e não escolares. Tais experiências tomam a categoria do “eu” como problema pedagógico nos processos de constituição da autoidentidade pessoal e também no processo de autoformação. Estes processos são emergentes e pouco estudados, o que demonstra a relevância dos estudos das maneiras em que a pessoa relaciona-se consigo mesmo para a construção de sua identidade como um processo educativo de si. Devido à predominância dos aspectos de socialização, transmissão e ensino

de conteúdos e de saberes como mediação educativa entre pessoas, há pouca ênfase na investigação das formas de subjetivação na aprendizagem, ou seja, nos modos pelos quais a pessoa educa a si mesma e estabelece processos educativos numa relação consigo. Trata-se de uma abertura para as pesquisas da educação no âmbito da relação que a pessoa tem com ela mesma, com os outros, com os jogos de verdade em que está inserida.

Outra contribuição decorre do atravessamento das temáticas principais da pesquisa: a espiritualidade e a diversidade de tradições filosóficas, lançadas analiticamente por dentro do campo de produção do saber em filosofia da educação no Brasil. Nossas análises apontaram a existência de um *ethos* ontológico da filosofia da educação que expressa uma desordem do saber da disciplina nas universidades brasileiras, constituída por alguns problemas não resolvidos como o da definição da sua especificidade epistemológica e da peculiar relação entre filosofia e educação, que seguem sem contornos precisos; o da ênfase na dimensão filosófica em detrimento da educacional e o predomínio da especulação teórica e o distanciamento da realidade prática da educação.

Tal desordem do saber, a nosso ver, decorre da escassa problematização do *ethos* cultural da tradição de pensamento no qual se apoia o quefazer filosófico-educacional contemporâneo no Brasil. Afirmamos também a existência de um *ethos* cultural dominante, monocultural e eurocêntrico no saber e nas práticas filosóficas-educacionais, o qual fundamenta uma ordem da ignorância. Apresentamos dados demonstrando como, de ponta a ponta do país, a filosofia da educação privilegia os estudos de autor com a hegemonia dos pensadores europeus; a centralização da tradição filosófica europeia, reafirmando a marginalização das produções de pensadores nacionais e de tradições filosóficas latino-americanas ou não europeias localizadas no território brasileiro. Nesse sentido, defendemos que está instalada no campo de saber da filosofia da educação uma ordem de ignorância em relação à diversidade de filósofos e filósofos da educação brasileiros ou atuando no Brasil, e a respeito da existência de uma variedade de tradições filosóficas no território brasileiro, como as de origem indígena, africana, cabocla, oriental, entre outras não europeias, as quais poderiam colaborar para o enriquecimento cultural do debate da filosofia da educação no país, no sentido de uma reperspectivação e

contextualização do saber filosófico e do conceito de filosofia e filosofia da educação.

Fizemos a crítica necessária ao *ethos* cultural eurocentrado do saber filosófico na filosofia da educação, que localiza a tradição filosófica europeia como base epistêmica legítima para o pensar filosófico-educacional e expulsa outras tradições filosóficas para uma ordem de ignorância, de silêncio e de marginalização. Dessa crítica, enfrentamos, marginalmente, a problemática de constituição do “eu” filosófico-educacional dos pesquisadores sob um *ethos* eurocentrado e evidenciamos trabalhos que apontavam para uma nova configuração do *ethos* cultural no campo da filosofia da educação e da subjetividade do quefazer filosófico educacional.

Tais trabalhos demonstram a urgência de uma descolonização da reflexão filosófica no campo filosófico-educacional brasileiro e a busca por um diálogo entre culturas e tradições filosóficas existentes no país. Sobre isso, demonstramos como uma série de trabalhos sobre educação espiritual apontava para a inserção de outras tradições de pensamento no quefazer da filosofia da educação.

Considerando-se que nossa pesquisa se insere numa dinâmica emergente da reflexão filosófica-educacional no país, lançamos os pressupostos teóricos de nossa investigação em busca de um exercício em filosofia da educação como ética intercultural, como proposta para pensar a educação desde a diversidade de tradições filosóficas no Brasil, mas também na direção de um diálogo intercultural. Defendemos que esta proposta visa romper com os hábitos etnocêntricos e dogmáticos em pesquisa que negam a alteridade, a exterioridade de outras formas de pensar a educação e a filosofia. Tem como propósito reconhecer também outras tradições de pensamento como possíveis intérpretes de problemáticas educacionais, bem como constituir uma maneira de refletir os problemas da educação a partir da crítica ao colonialismo pedagógico, mas também com bases numa transformação intercultural da filosofia da educação.

Com este trabalho, propomos algumas estratégias de pesquisa sob a perspectiva de uma filosofia da educação como ética intercultural, como exercício de uma outra maneira de se investigar os temas filosófico-educacionais, através da elaboração de noções de mediação conceitual, praticas de inclusão de outras epistemologias e métodos oriundos de outras tradições filosóficas, com o objetivo de

explorar as possibilidades de um pensar interdisciplinar desde uma razão interdiscursiva, intersubjetiva.

Esta pesquisa disponibiliza uma série de informações sobre a tradição *vaiṣṇava*, alguns elementos que compõem seu *ethos* cultural, perfil filosófico, contexto sócio-histórico, aspecto teológicos, pensamento pedagógico, a sabedoria prática da *bhakti-yoga*, entre outros dados.

Entretanto, podemos destacar algumas contribuições da filosofia vaisnava para o campo da filosofia da educação. Na análise da experiência do “eu” na educação *vaiṣṇava* emergiram dois tipos de saberes culturais: os saberes culturais de autototalidade e os saberes culturais de autorrealização. Ambos os saberes resultaram da descrição de dispositivos pedagógicos utilizados pelas pessoas para verem-se, julgarem-se, transformarem-se ou regularem-se num contexto cultural que dá relevância à prática da espiritualidade.

Uma das principais contribuições da filosofia vaisnava à filosofia da educação, refere-se ao estudo dos saberes culturais como plataformas de referência subjetiva em contextos educacionais. Estas plataformas de referência subjetiva oferecem os modos de problematização pedagógica do “eu”, dos quais se elaboram os elementos que constituem uma identidade pessoal e as maneiras adequadas de apropriação ou aprendizagem desses elementos como proposta de autoformação. Tanto os aspectos identitários, quanto às formas de subjetivação ou aprendizagem deles, são, respectivamente, componentes discursivos e esquemas práticos dispostos, conscientes ou inconscientemente, em contextos culturais, para estabelecer como a pessoa deve educar a si mesma, tendo em vista situar-se em determinados modos de ser.

Quando falamos em plataformas, trata-se de perceber como as pessoas se situam sob uma perspectiva de visão, julgamento e ação que possibilita certa maneira de problematizar ou não o “eu”, de oferecer elementos para construção da autoidentidade e formas apropriadas de autoformação, entendidas como processos de subjetivação de discursos sobre o “eu” e esquemas práticos para autodominar-se, autorregular-se, autotransformar-se.

Os saberes culturais de autototalidade e da autorrealização remetem a uma dinâmica de aprendizado própria da pessoa em relação a si mesma, situada em sua

interioridade, movendo-se por conflitos, superposições, misturas, entre outras relações, pois indicam uma tensão entre os processos de fechamento de si ou abertura ao outro, de gozo irrestrito de si ou altruísmo, de identificação ou identidade, de individualismo ou personalismo, materialismo ou espiritualidade, de forma ou substância.

Os saberes culturais de autototalidade apoiam-se numa perspectiva materialista do “eu”, em mecanismos de falseamento daquilo que não se refere ou derivam de uma apreensão empírica do corpo, de esquemas práticos de individualismos. Eles podem oferecer algumas indicações para entender as plataformas de referência subjetiva na qual se apoiam algumas práticas educativas, as quais podem gerar fenômenos como egoísmo, egocentrismo, individualismo, arrogância, autossatisfação, autogratificação sensorial irrestrita, que têm gerado violências de ordem simbólica ou físicas como o sexismo, o racismo, especismo, homofobia, entre outras.

Na medida em que o “eu” é visto, julgado e transformado tendo em vista uma concepção corpórea, a problematização dos saberes culturais de autototalidade podem contribuir para o debate da identidade da pessoa em relação à corporeidade, às demandas de satisfação fisiológicas, culturais, psíquicas e sobre as consequências de se admitir o corpo como realidade última do ser.

No campo da filosofia da educação, os estudos sobre tais saberes podem colaborar para o entendimento da dinâmica que provoca o consumismo e sua relação com a busca desenfreada por sensações, gozo ou satisfação de si independente de qualquer relação ética, que tem levado ao enfraquecimento de laços intersubjetivos, relações de alteridade e de solidariedade.

A pesquisa filosófico-educacional dos saberes de autorrealização, por sua vez, indicam como práticas educativas da pessoa em relação a si mesma assentam-se numa abertura ética ao outro, através do serviço e do amor. Uma das principais características desse saber é a problematização do “eu” desde as relações com o mundo, com os outros e com a Transcendência.

No plano da ética, os saberes culturais de autorrealização permitem visualizar uma ética pessoal em busca de autocontrole, tranquilidade, tolerância, pureza, respeito, religiosidade, alteridades, equanimidade. Tais qualidades enfatizam a

necessidade da busca por equilíbrio e harmonia entre as necessidades pessoais e comunitárias. Tais saberes de autorrealização apontam para alguns aspectos propositivos em torno de um possível projeto emancipador no qual a busca pela autorrealização pessoal e comunitária são questões essencialmente éticas, na medida em que o problema da dignidade da pessoa torna-se central, principalmente se visto em sua globalidade experimentada, não reduzida às dimensões corpóreas, psicofísicas ou linguísticas.

Com os dados da descrição dos dispositivos pedagógicos da experiência do “eu” na educação espiritual *vaisnava*, oferecem-se possibilidades investigativas para filosofia da educação no sentido de entender como as pessoas aprendem e aplicam em si mesmas os discursos e esquemas práticos que definem uma identidade e um modo de ver, julgar e regular a si mesmo.

De certa forma, a análise dos dados obtidos com a pesquisa sobre a educação espiritual *vaisnava*, inserem no campo da filosofia da educação, o debate das limitações de um método baseado na centralidade do sujeito. Por um lado, tínhamos disponível um instrumental que possibilitava compreender as especificidades de uma educação que se realiza na relação em que a pessoa tem consigo mesma. Isso implicava a pressuposição de analisar as relações entre enunciados e discursos. Contudo, tal análise dos dispositivos pedagógicos, embora revelem a contingência das formas de identificações, não indicam que este processo resume-se a uma ontologia do ser.

Os dispositivos pedagógicos disponibilizam uma espécie de ontologia de superfície, que alcança alguns aspectos importantes para a análise da identificação cultural. Porém, os saberes culturais de autototalidade e autorrealização emergiram de uma prática de profundidade que restaura o papel ativo, inventivo e libertador da experiência do “eu”, e não apenas uma ideia de “assujeitamento ou identificação à”. Antes indicam uma ontologia de profundidade que emerge da concretude da vida, dos problemas em relação às mudanças de comportamentos, as quais caracterizam um processo educativo contextualizado e uma busca por uma autenticidade do existir, transcendendo os limites de uma análise baseada apenas no posicionamento enunciativo do sujeito na linguagem ou no discurso.

Os saberes de autorrealização reinserem no campo da filosofia da educação a perspectiva de análise dialética entre essência e existência na educação, cuja

categoria pessoa torna-se central. Remete também à inserção de problemas metafísicos como a eternidade da alma. Muito embora este assunto tenha perdido força nos debates atuais da educação, vemos o quanto a perspectiva do discurso impessoal impõe-se como uma faceta niilista e reducionista sobre a reflexão do “eu”.

Certos de que estamos diante de questões intrigantes, em relação às quais não obtivemos respostas no curso desta pesquisa, resta-nos apontar desafios futuros, problemas para outras pesquisas, questões para investigações posteriores, bem como ressaltar aspectos, categorias, conceitos para serem desenvolvidos num tempo adiante.

Uma dessas questões refere-se ao estudo de sabedorias no campo da filosofia da educação. A categoria de sabedoria emergiu durante a pesquisa e acreditamos que ela restaura o sentido de unicidade de uma plataforma de vida. O estudo da tradição *vaiṣṇava* exigiu que se interpretasse seu saber espiritual do ponto de vista de um conjunto de conceitos, objetos de pensamento, estratégias teóricas, enunciações, pois desta forma a dignidade do pensamento filosófico mantinha-se como possibilidade alternativa de reperspectivar a vida e o ato de filosofar.

A produção dos saberes culturais de autorrealização e autototalidade segue a tensão básica entre individualismo e personalismo. Trata-se das duas principais plataformas de referência subjetiva com seus respectivos discursos e esquemas práticos para a elaboração da autoidentidade e como processo de autoformação. Essa divisão reverberou no plano reflexivo da racionalidade do método de pesquisa filosófico adotado, pois percebemos também a cisão entre as categorias pessoa e sujeito na análise da experiência do “eu”. Tais categorias exigem, assim, um aprofundamento posterior para elucidar outros aspectos da experiência do “eu”, na dimensão da subjetividade e da eticidade da pesquisa.

Confrontamos ainda com problemas metodológicos que mostravam tanto as limitações quanto as contribuições da teoria dos dispositivos pedagógicos e do método de problematização. Buscando um exercício filosófico ético e intercultural, pudemos refletir criticamente como nossas próprias plataformas de referência subjetiva estavam em jogo, sobretudo, quando os dados da pesquisa apontavam a centralidade da análise da categoria pessoa e os limites da categoria sujeito para investigar as problemáticas envolvidas.

Outro desafio consiste em aprofundar ainda mais os estudos do ponto de vista de uma filosofia da educação como ética intercultural, tendo em vista que tivemos pouco acesso a obras dessa natureza. Tem-se produzido bastante em torno dos princípios e das argumentações teóricas para fundamentar a importância das análises éticas e interculturais na educação e na filosofia, porém as pesquisas são escassas.

Uma contribuição metodológica resultante da análise da educação vaishnava, tem a ver com os caminhos para uma proposta de filosofia da educação como ética intercultural. Sugerimos a construção de orlas de alteridade, em busca de um diálogo com outras tradições de pensamento, tais como : a orla histórica, a orla pedagógica e a orla arqueogenealógica.

Finalmente, a questão da ontologia e da metafísica na educação vaishnava, da problematização do ser e da eternidade da alma, chama-nos a atenção para a abertura à outras perspectivas filosóficas. A concepção filosófica *vaishnava* apresenta ao campo da filosofia da educação uma metafísica prática, que não limita o ser ao pensar. Sua contribuição reside no fato de focalizar o debate da educação espiritual no campo filosófico-educacional, temática emergente no Brasil, o que implica uma análise epistêmica e cultural de outros ethos, envolve o reconhecimento epistemológico de saberes e sabedorias espirituais, negados por uma prática filosófica em educação pautada no monoculturalismo europeu, que ignora e silencia tradições espirituais de diferentes culturas, historicamente oprimidas também pela civilização Ocidental. A metafísica vaishnava possui uma outra concepção de ser e conseqüentemente outra definição de educação, diferente da concepção grega, ocidental. A filosofia vaishnava contribui para a retomada do problema da pessoa e do ser no espaço de relações entre culturas, no interior do campo da filosofia da educação. Abre possibilidades de estudos interculturais sobre a educação espiritual, com o objetivo de promover a interação, o debate, o diálogo entre culturas, impulsionando, talvez, a possibilidade futura de elaboração de uma filosofia da educação como metafísica intercultural.

Referências

ADHIKARI, Rupa Vilasa dasa. **Divina sucessão**. Brasília: Associação BBT Brasil, 2003.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de uma identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 45-61, jan-jun. 1998.

_____. **Epistemologia e saberes da ayahuasca**. Belém: EDUEPA, 2011.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B.; DIAS, Alder. Quinze anos da Filosofia da Educação na ANPED. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 35, p. 233-252, Jan-abr. 2002.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B.; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTIAGO, Joelciléa Ayres. **Filosofia da Educação**: produção intelectual, identidade e ensino a partir da ANPED. Belém: EDUEPA, 2006.

ASTRAIN, Ricardo Salas. **Ética Intercultural**: (re)leituras do pensamento latino-americano. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

AUBENQUE, Pierre. **Desconstruir a metafísica?** São Paulo: Edições Loyola, 2012. (Col. Leituras Filosóficas).

BARBOSA, Rafael Grigório Reis. **A política educacional do Serviço de Proteção aos Índios e localização de trabalhadores nacionais no Pará na década de 40**: a nacionalização do corpo indígena. 2006, 150 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2006.

_____. Educação Popular e o processo de socialização de educandos de um hospital psiquiátrico de Belém-PA. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 25, n. 83, p.84 Jan-Jun. 2010.

_____. **A arqueologia da Polichinello**: entre movimentos sociais e revistas literárias. 2010, 180 f. Monografia (Especialização em Movimentos Sociais) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010a.

BARBOSA, Rafael Grigório Reis et al. Educação em ambiente hospitalar: a complexidade vida-morte. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Cadernos de atividades pedagógicas em educação popular**: pesquisas e práticas educativas de inclusão social. n 1. Belém: CCSE-UEPA, 2004. pp.45-60

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCAR, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2e. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

BESLEY, Tina. Foucault, o falar a verdade e as tecnologias do eu: as práticas confessionais do “eu” e das escolas. In: PRESTES, Michael A.; BESLEY, Tina (Orgs.). **Por que Foucault?:** novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. pp. 65-80.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BURKE, Peter. **O Renascimento italiano:** cultura e sociedade na Itália. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

CABRERA, Julio. **Diário de um filósofo no Brasil.** 2. ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2013.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Chapagnat, 2010.

CARVALHO, Olavo de. **A filosofia e seu inverso:** e outros estudos. Campinas: Vide Editorial, 2012.

CASTRO, Alexander Soares de. **O budismo como prática educacional transformadora.** 2005, 200 f. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, 2005.

CESCON, Everaldo. Por uma educação à pesquisa filosófica. In: KUIAVA, Evaldo A.; PAVIANI, Jayme (Orgs.). **Educação, ética e epistemologia:** I Congresso Internacional: Filosofia, Educação e Cultura – 2004. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. pp. 283-308.

CHAGAS, Arnaldo Toni Sousa das. **A ilusão no discurso da auto-ajuda e o sintoma social.** Ijuí: UNIJUÍ. 2001.

CHANDRAMUKHA, Swami. **Iniciação espiritual e consciência de Krishna.** Rio de Janeiro: Vraja Produções, 2004.

DAUSTER, Gustavo. **Yoga Sutra de Patanjali:** uma abordagem prática. 5. ed. Chapada dos Veadeiros: Editora Paraíso dos Pândavas, 2009.

_____. **Ciência espiritual:** introdução à sabedoria do yoga. 3. ed. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G.; Guattari, Félix. **O que é Filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DHANVANTARI, Swami; RAMA CARITA, Dasa. **Joias da verdade:** ensaios sobre Filosofia Vaishnava. João Pessoa: Ideia, 2010.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino-americana**: acesso ao ponto de partida da ética. vol. I. São Paulo: Edições Loyola, 1977a.

_____. **Para uma ética da libertação latino-americana**: eticidade e moralidade. vol. II. São Paulo: Edições Loyola, 1977b.

_____. **Para uma ética da libertação latino-americana**: erótica e pedagógica. vol III. São Paulo: Edições Loyola, 1977c.

_____. **Filosofia da Libertação**: filosofia na América Latina. São Paulo: Edições Loyola, 1977d.

_____. **Método para uma filosofia da libertação**: superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. Uma nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. **Educación Superior**: cifras y hechos, Ciudad de México, ano 7, n. 43-44, 2009.

DUSSEL, E.; MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. **El Pensamiento Filosófico latino-americano, del caribe y "latino" (1300 – 2000)**: historia, corrientes, temas y filósofos. México: Siglo XXI, 2009.

EMBREE, Ainslee T. **The Hindu Tradition**. NovaYork: Vintage,1972.

ESPÍRITO SANTO, Ruy César do. **O renascimento do sagrado na educação**. Campinas: Papirus, 1998.

ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTRADA DIAZ, Juan Antonio. **Deus nas tradições filosóficas**: aporia e problemas da teologia natural. vol I. São Paulo: Paulus, 2003.

FERRARO, Giuseppe. A linha, a medida e a espera do futuro interior. In: BORBA, Simonara; KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. pp. 27-39.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson; BOTELHO, Denise. O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais: a colonialidade e a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 14, p. 66-89, maio-out. 2010.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994. (Questões de método, vol. 5).

_____. **Interculturalidade**: críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Editora Nova Harmonia, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France: (1970 – 1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. Michel Foucault: a ética do cuidado de si mesmo como prática da liberdade. In: FORNET-BETANCOURT, Raúl; GÓMEZ-MULLER, Alfredo (Orgs.). **Posições atuais da filosofia europeia**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2002. pp. 49-80.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **A arqueologia do saber**. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012a.

_____. **História da sexualidade 2: uso dos prazeres**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: paz e Terra, 2002.

FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud. vol. XXI).

GALLO, Sílvio. **Deleuze & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Pensadores & Educação).

_____. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 2, p. 261-284, jul-dez. 2007.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2002.

_____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOSWAMI, Jagadisa dasa. **Srila Prabhupada e o Guru-kula**. Pindamonhangaba: BBT, 1996.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

HERMANN, Nadja. A pesquisa em filosofia da educação: desafios atuais. In: PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa; BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Orgs.). **Pesquisas em Educação**: inquietações e desafios. Londrina: EDUEL, 2012. pp. 309-325.

HOPKINS, Thomas. **The Hindu Religious Tradition**. California: Diekenson Publishing Company, 1971.

KAPOOR, O. B. L. **The Philosophy and Religion of Sri Caitanya**: The Philosophical background of the Hare Krishna Movement. New Delhi: Munshiram Manoharlal Publishers Pvt Ltd, 1976.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do “eu” e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. pp. 35-86.

LEME, João Luís Câmara. Da significação ao acontecimento: Foucault e a genealogia da experiência. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault**: transversais entre educação, filosofia e história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre alteridade. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____. **De Deus que vem à ideia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LIMA VAZ, Henrique C. de. **Antropologia Filosófica**: volume I. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. **Antropologia Filosófica**: volume II. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. El pensamiento filosófico del “Giro Deescolonizador”. In: DUSSEL, E.; MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. **El Pensamiento Filosófico latino-americano, del caribe y “latino” (1300 – 2000)**: historia, corrientes, temas y filósofos. México: Siglo XXI, 2009.

_____. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARSHAL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PRESTES, Michael A.; BESLEY, Tina (Orgs.). **Por que Foucault ?**: Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. pp. 25-39.

MAZLOUM, Ahamad. **A educação Espiritual no Islam**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

MORAIS, Régis. **Espiritualidade e educação**. Campinas: Depto. Editorial do Centro Espírita Allan Kardec, 2002.

MOTA NETO, João Colares da. **A Educação no cotidiano do Terreiro**: saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia. 2008. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

OLIVEIRA, Arilson. **Max Weber e a Índia**: o vaishnavismo e seu yoga social em formação. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana: Educação e Cultura Afro-Brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 28-47, maio-out. 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografia de saberes**: representações sobre religiosidade em práticas educativas populares. Belém: EDUEPA, 2008.

_____. **Epistemologia**: conceitos fundamentais. Belém: UEPA, 2012. (mimeo).

PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **Sri Caitanya Caritamrta**: Adi-lila. v. 1. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1984.

_____. **Sri Caitanya Caritamrta**: Madhya-lila. v. 3. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1986.

_____. **Sri Caitanya Caritamrta**: Madhya-lila. v. 1. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1984.

_____. **Srimad Bhagavatam**: oitavo canto. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1995.

_____. **Srimad Bhagavatam**: primeiro canto. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1995.

_____. **Srimad Bhagavatam**: quarto canto. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1995.

_____. **Upadesamrta**: o néctar da Instrução. 4. ed. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1999.

_____. **O Bhagavad-Gita como ele é**. 4. ed. Brasília: Associação BBT Brasil, 2006.

_____. **A essência da Yoga**. Brasília: BBT, 2008.

_____. **Sri Isopanisad**. São Paulo: Associação BBT Brasil, 2011.

_____. **Ensinos do Senhor Caitanya**. Brasília: Associação BBT Brasil, 2011.

_____. **O caminho da perfeição** – yoga para a era moderna. 2ª ed. São Paulo: BBT, 2012.

_____. **Além do nascimento e da morte**. São Paulo: Associação BBT Brasil, 2012a.

_____. **O Néctar da Devoção**: a ciência completa da *bhakti-yoga*. São Paulo: Associação BBT Brasil, 2012b.

PRADEU, Jean-François. O sujeito antigo de uma ética moderna. In: GRÓS, Frédéric (Org.). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

PRADO JR., Plínio W. Aprender a viver: Wittgenstein e o “não curso” de filosofia. In: BORBA Simonara; KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. pp. 61-76.

PURUSHATRAYA, Swami. **Sanidade Espiritual**. São Paulo: Sankirtana Books, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Editora Forense – Grupo editora Nacional, 2011.

RUSS, Jaqueline. **Os métodos em filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SATSVARUPA DASA, Goswami. **Introdução à filosofia védica**. 2. ed. Brasília: Associação BBT Brasil, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Neuza Vaz e. (org.). **Temas de filosofia intercultural**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

STRECK, D. R.; ADAMS, T.; MORETTI, C. Z. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK Danilo R. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. pp. 19-35.

SWAMI, Chandramukha. **Iniciação espiritual e consciência de Krishna**. Teresópolis: Vraja Produções, 2004.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação**: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. (Col. Fronteiras da Educação).

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

VANZAGO, Luca. **Breve história da alma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VISVANATHAN, Shiv. Encontros culturais e o Oriente: um estudo das políticas de conhecimento. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIVEKANANDA ROCK MEMORIAL COMMITTEE. **India's Contribution to world thought and culture**. Madras: Índia, 1970, pp. 167-168.

ZIMMER, Heinrich. **Filosofias da Índia**. São Paulo: Editora Palas Athena, 1986.

Documentos da Internet

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B.; BARBOSA, Rafael, G. R. **Mapas da Filosofia da Educação a partir do EPENN (2001-2011)**. Disponível em: <http://www.epenn2013.com.br/Encomendados/GT17_TE_Maria_A_Rafael_Barbosa_Mapas_da_Filosofia_da_Educacao_a_partir_do_EPENN.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ). Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>>. Acesso em: 1 dez. 2012.

GUERRIERO, Silas. O Movimento Hare Krishna no Brasil: uma interpretação da cultura védica na sociedade ocidental. **REVER - Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 1, p. 44-56, 2001. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/rever>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

LORIERI, Marcos Antonio. **Pesquisa em Filosofia da Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/IIIENCONTRO/MarcosAntonioLorieri.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

PIVATTO, Pergentino Stefano. Visão de homem na educação e o problema da humanização. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 2 (62), p. 337-363, ago. 2007. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/562>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

VALERA, Lúcio. Morte no Hinduísmo: transmigração e libertação. **Revista Religare**, João Pessoa, v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/religare/article/view/15877/9088>> . Acesso em: 03 jul. 2014.

Glossário

Acintya-bhedābheda-tattva – Doutrina de Caitanya sobre a inconcebível igualdade e diferença simultâneas entre Deus e suas energias.

Ahaṅkāra – Falso ego, egoísmo.

Ahiṁsā – não-violência.

Akarma – “não-ação”, atividades devocionais sem reações kármicas.

Ānanda – bem-aventurança espiritual .

Ariano – seguidor da civilização védica; pessoa civilizada que adota princípios espirituais.

Āśramas – as quatro ordens religiosas segundo o antigo sistema social védico: *brahmacarya* (vida de estudante), *gṛhastha* (vida de chefe de família) *vānaprastha* (vida retirada) *sannyāsa* (vida renunciada).

Ātmā – O “eu”. Em determinados contextos pode se referir ao corpo, à mente, ao intelecto, ou ao “eu” Divino. Indica também a alma individual.

Avatāra – Aquele que desce do mundo espiritual.

Bhagavān – “O senhor de todas as opulências”, Divindade que possui infinita beleza, força, fama, riqueza, conhecimento e renúncia.

Bhakti – serviço devocional.

Bhakti-rasāmṛta-sindhu – manual sobre as práticas do serviço devocionais, escrito em sânscrito por Rūpa Gosvāmī no século XVI.

Bhakti-yoga – conexão com Deus por meio do serviço devocional.

Caitanya Mahāprabhu – considerado um avatāra de Kṛṣṇa. Apareceu na Bengala na Índia, no século XV e liderou o movimento de *Hari-nāma Saṅkīrtana*, o canto coletivo dos nomes divinos de Deus.

Dharma – dever; princípios religiosos, ocupação eterna e inerente ao ser.

Gosvāmī – alguém com plenos controles dos sentidos.

Guṇas – os três modos da natureza material; bondade, paixão e ignorância.

Guru – mestre espiritual.

Jīva – alma individual eterna.

Jñāna – conhecimento espiritual.

Karma – ação, atividade, lei da ação; atividades materiais que incorrem em subsequentes reações.

Maha- Mantra – o grande mantra. Para a tradição *vaiṣṇava*, trata-se do canto de *Hare Kṛṣṇa, Hare Kṛṣṇa, Kṛṣṇa Kṛṣṇa, Hare Hare, Hare Rāma, Hare Rāma, Rāma Rāma, Hare Hare*.

Mantra – sons espirituais, hinos védicos.

Māyā - energia ilusória de Kṛṣṇa

Mokṣa – liberação.

Paramātmā – Aspecto divino localizado no coração das entidades vivas.

Paramparā – sucessão discipular.

Rama – Nome de Kṛṣṇa que significa “a fonte de todo prazer”.

Sac-cid-ānanda - eternidade, bem aventurança e conhecimento pleno.

Samsāra – ciclo de repetidos nascimento e mortes no mundo material.

Saṅkīrtana – A glorificação congregacional de Deus através de Seus nomes transcendentes.

Śāstras – Escritura revelada.

Śrīmad-Bhāgavatam – O livro que descreve as histórias de Kṛṣṇa na Terra.

Vaiṣṇava - Devoto de *Viṣṇu* (Deus).

Vedas – Escrituras sagradas da Índia.

Vijñāna – sabedoria ou conhecimento realizado.

Yoga – Conexão com a Divindade.

Apêndice

INSTRUMENTAL DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

I – Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Trabalho:

Desde quando é iniciado?

Exerce algum cargo na instituição, qual?

II – História do Movimento para a Consciência de Krishna

Como surgiu o Movimento para a Consciência de Krishna?

Quais as suas principais escrituras?

Quais são os principais tópicos de sua filosofia?

Quais as principais práticas espirituais?

Como surgiu o Movimento para a Consciência de Krishna em Belém?

Em que cenário social, econômico e cultural o Movimento surgiu em Belém?

Qual o perfil socioeconômico dos praticantes?

O Movimento enfrentou alguma perseguição ou preconceito?

III – Subjetividade e iniciação espiritual

Como você se tornou Hare Krishna? Desde quando?

Já enfrentou ou enfrenta situações de preconceito por ser devoto? Sim () Não () .

Se sim, como aconteceu? Como lidou com ela?

Você frequenta(ou) outra religião? Sim () Não () . Se sim, qual? Por que mudou?

O que significa a iniciação espiritual?

Quais foram os motivos que lhe fizeram decidir pela iniciação espiritual na Consciência de Krishna?

Quais as aprendizagens necessárias?

Que votos você adotou?

Por que você escolheu o seu mestre espiritual para tomar a iniciação?

Que relacionamento como discípulo você deve ter com seu mestre espiritual?

II – Espiritualidade, Educação e Experiência do eu

O que você entende por espiritualidade?

Baseado em sua experiência de espiritualidade você considera que exista algum tipo de educação na relação que você tem consigo mesmo?

Sim () Não (). Se sim, justifique.

O que você aprendeu na Consciência de Krishna?

Em relação a si mesmo, como se deu esse aprendizado?

Baseado em sua experiência de espiritualidade, como você se vê? E os outros? (pessoas, animais, recursos da natureza, etc.)

Que princípios, práticas, condutas você adotou para se tornar devoto? Por quê?

Como os efetiva no dia-a-dia?

Como você julga suas práticas cotidianas?

Há práticas desejáveis e indesejáveis para a experiência de espiritualidade na Consciência de Krishna?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA

www.uepa.br

www.uepa.br/mestradoeducacao