

## **Sobre a Concepção de Formação Humana – um diálogo entre o campo educacional e a tradição budista**

José Policarpo Júnior\*

### **RESUMO:**

Identificação e análise de alguns princípios que caracterizam a educação como formação humana – igualdade, verdade, utilidade, razoabilidade, introspecção, individuação –, concebidos pela teorização do que intrinsecamente define a educação como um campo de conhecimento e prática. Análise comparativa desses princípios com aqueles que emergem da tradição budista, no que concerne à compreensão e orientação do ser humano no mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação humana, budismo, educação, individuação, introspecção, igualdade, verdade, utilidade, razoabilidade.

### **Introdução**

Este artigo tem o objetivo de tratar do tema da formação humana à luz de algumas das principais concepções budistas. Tal objetivo não é estranho ao escopo de muitas das teorizações clássicas da educação ao longo da história, o que ficará claro ao final especialmente para o leitor que seja conhecedor de algumas dessas teorias.

Esta afirmação é feita a princípio a fim de que não se pense tratar de algum modismo, até mesmo porque a tradição budista tem mais de dois mil e quinhentos anos, embora sua influência na cultura ocidental seja relativamente recente. Além disso, é importante ressaltar que o objetivo último do budismo, em todas as suas diferentes tradições, refere-se à superação de um problema fundamental da espécie humana, que, na verdade, transcende até mesmo a humanidade, e que reside na ignorância básica dos seres a respeito de sua natureza. Nesse aspecto, pode-se dizer que o problema não mudou, em sua substância, ao longo dos mais de 2.500 anos desde a iluminação do Buda Sakiamuni.

Não existe apenas uma tradição budista, mas várias, cada uma das quais com diversos tipos de ensinamentos, de modo que o budismo pode se apresentar de diferentes maneiras, dependendo do propósito em vista. De acordo com o objetivo deste artigo, buscar-se-á apresentar algumas das principais compreensões budistas de um modo

---

\* Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

inteligível ao campo da educação. Tal apresentação será realizada tomando por base obras de alguns mestres budistas de variadas escolas e tradições, tomando também por fundamento ensinamentos orais transmitidos pelo lama Padma Samten em diversas ocasiões às quais o autor teve a oportunidade de ter acesso. Quando se fizer necessário, far-se-á indicação de bibliografia especializada que poderá vir a ser consultada pelo leitor. Embora as compreensões budistas aqui selecionadas possam ser consideradas arbitrárias por alguns, na medida em que elas não se atêm especificamente ao âmbito e à linguagem de apenas uma escola budista em particular, aquele que conhecer de forma ampla a linguagem, propósito e características gerais dos ensinamentos budistas, poderá reconhecer, a despeito de uma nomenclatura diversa, a pertinência do que aqui se apresenta.

Para uma compreensão adequada das possíveis contribuições do budismo à educação, é necessário, entretanto, que noções centrais de ambos os campos sejam comensuradas, a fim de que não se crie uma adaptação forçada de um campo ao outro, mas, pelo contrário, que a avaliação seja feita segundo princípios intrínsecos a e explicitados por ambos os campos. Por essa razão, optou-se por iniciar a tarefa buscando explicitar elementos fundamentais à educação concebida como formação humana.

### Dimensão normativa da educação

Um aspecto fundamental da educação sem o qual torna-se praticamente impossível compreender a natureza intrínseca do educar é a sua dimensão normativa. Não se pode sequer pensar na educação, quer do ponto de vista teórico, quer do prático, sem pressupor que a mesma está fundada na admissão de que o ser humano deve atingir uma determinada condição que ainda não se encontra desenvolvida, atualizada ou presente. A definição da natureza dessa condição a ser atingida não goza, entretanto, de consenso no interior do campo educacional. A assunção de que a educação não pode ser concebida, nem existir como prática, sem essa dimensão normativa é, entretanto, um princípio que pode fazer emergir resistência da mentalidade científica em geral quanto ao caráter científico do campo educacional.

Devido a razões de ordem histórica, social, econômica e cultural, cuja discussão detalhada extrapolaria o âmbito deste artigo, a ciência sofreu, ao longo dos séculos, uma conversão progressiva ao estudo *daquilo que é*, ou seja, que existe independentemente do sujeito e que está despido de toda consideração quanto ao *que deve ser*. Segundo tal

entendimento, a razão científica é aquela capaz de apreender o fenômeno objetivo de forma independente do modo pelo qual o sujeito a ele tem acesso. É necessário afirmar, entretanto, que essa é uma caracterização determinada do modo de a razão se afirmar no mundo e na cultura moderna, embora não tenha sido sempre assim e nem tal compreensão da razão seja total e exaustiva<sup>1</sup>. A educação, entretanto, diferentemente talvez de outros campos científicos nas ciências humanas e naturais, é um campo de saber e de prática que não pode subsistir sem a admissão de sua normatividade. Essa dimensão é, portanto, algo cuja expressão não consiste apenas em descrever aquilo que é, mas exige também admitir uma direção para aquilo que deve ser.

Uma vez admitida a dimensão normativa da educação, nada ainda pode ser dito quanto ao seu conteúdo, isto é, quanto aquilo para o que aponta o seu *dever-ser*. Esse aspecto ocasiona grande mal-estar entre os próprios educadores, uma vez que não há para ele uma resposta simples. Para a falta de clareza ou convicção quanto à dimensão normativa da educação também contribui o fato de diferentes vozes externas ao campo educacional se acharem em plenas condições de propugnar aquilo que acreditam ser a tarefa intransferível do educar. Como inexistente uma clareza sobre a importância e a natureza daquela dimensão no próprio campo educativo, fácil se torna a qualquer um anunciar a meta educacional que lhe parece mais conveniente ou adequada. Assim, para fazer referência apenas às últimas décadas, algumas das finalidades educativas apregoadas com muita influência, no Brasil, foram: a produção de capital humano, a revolução ou transformação social, a formação para a democracia, a cidadania, as competências e a formação do sujeito aprendente. Não se deve negar a pertinência de nenhum desses objetivos, nem mesmo sua relação determinada com a tarefa educativa. No entanto, é mister reconhecer que todas essas finalidades se originam de preocupações exteriores à educação, ou de outros campos de saber – como a economia, sociologia, ciência política, psicologia – que não a própria educação. Assim, para que seja possível visualizar a direção do conteúdo normativo da educação, é imprescindível explicitar e entrar em acordo, ainda que em linhas gerais, a respeito daquilo mesmo que viria a definir sua natureza e escopo. Em outros lugares – Cf. Röhr (1999) e Delors (2003) – essa discussão já foi iniciada e embora este autor nutra concordância com as idéias ali expressas, optou-se aqui por apresentá-las com uma linguagem própria, a qual implica modificação da forma utilizada

---

<sup>1</sup> Para uma boa compreensão do modo de objetivação da razão filosófica, científica e tecnológica no mundo, Cf. Horkheimer & Adorno (1985) e Marcuse (1979).

pelos autores mencionados; acredita-se, porém, que não haverá discrepância fundamental entre o que aqui se enuncia e o que ali foi apresentado.

### Elementos para o entendimento da educação como formação humana

Todos os seres humanos surgem em meio a um mundo que a eles se apresenta como um contexto vital que se lhes poderá revelar receptivo ou ameaçador. De outro lado, para surgir nesse mundo, o ser humano precisa do concurso de uma relação entre, no mínimo, duas outras pessoas. A mera sobrevivência física do ser humano recém-chegado a esse mundo vai depender fundamentalmente desse primeiro contexto que o acolhe amistosamente ou não. Do ser recém-chegado serão demandados, explícita ou implicitamente, regras, modos de conduta e valores referentes à natureza desse contexto que o abriga. Assim, de forma ampla ou restrita, o ser humano é, desde sua origem, um ser que se encontra em relação. Em grande medida a qualidade de sua vida dependerá da forma, natureza e intensidade que imprimir a tais relações. De um modo ou de outro, o empreendimento humano dependerá necessariamente da intensidade de aprovação ou desaprovação do contexto inter-relacional em que se encontra submetido. Entretanto, a capacidade de apreensão da extensão da rede de conexões responsável pela existência do ser particular pode ser ampla ou restrita. Desse modo, uma pessoa pode compreender ou não que sua própria sobrevivência mantém, por diversas mediações, vínculos com pessoas que praticam o extrativismo vegetal, por exemplo, em um país que se encontra a milhares de quilômetros do lugar em que vive; pessoas essas com as quais provavelmente jamais venha a ter algum relacionamento pessoal. Assim, um indivíduo em particular pode ter essa compreensão ou não. Via de regra, no entanto, as pessoas acreditam ter relação de dependência apenas com os contatos pessoais que pode pessoalmente identificar. Por isso não é raro que o modo como o sujeito particular se concebe a si mesmo e os laços de lealdade que nutre para com algum coletivo sejam ambos definidos com base nessa percepção relativa a sua condição de dependência conhecida. Surgem assim os principais rudimentos de uma concepção de si estruturada por tais relacionamentos pessoais e pela representação mental dos mesmos. Desse modo, crianças bem novas passam a se sentir judias, muçulmanas, palestinas, brasileiras, pertencentes a esta ou àquela comunidade. A depender do modo e alcance como o ser particular apreende a teia de relações que o mantém vivo, surgem ou não rivalidades e inimizades entre os modos pelos quais outros seres se vêem a si mesmos no mundo.

Do exposto, resulta que, em maior ou menor grau, com maior ou menor amplitude, todo ser particular depende necessariamente do cultivo de um determinado modo de estar e viver entre os humanos e a natureza. Em outras palavras, todo ser humano necessita cultivar uma *ética* que será tão ampla ou tão restrita quanto for sua representação mental da tessitura *inter-relacional* em que se encontra. Esse aspecto da condição humana reveste-se, assim, em dimensão importante da normatividade educativa. No relatório Delors (2003, p.96-99), essa dimensão é discriminada como a aprendizagem para “viver juntos”. Assim, a própria condição humana exige tal aprendizado, embora muitas vezes as situações sociais restrinjam enormemente a amplitude desse “viver juntos” para, no máximo, os limites de uma aldeia, de uma família, de uma classe ou de alguma coletividade. Quanto a isso, há uma dimensão educativa a respeito da qual muitas vezes haverá discrepância e mesmo oposição entre os ideais e normas sociais, em níveis mais restritos ou mais amplos, e os ideais educacionais. Esse é também um dos obstáculos que, ao lado de outros que ainda serão discriminados a seguir, implicam a diferenciação conceitual entre educação e socialização, uma vez que nem sempre os conteúdos e metas de ambos serão convergentes.

Segundo o exposto, a educação emerge como aquela prática orientada que permite visualizar, em toda a diferença, uma igualdade fundamental de dignidade, integridade e direitos. Nesse ponto, a socialização abandonada a si mesma estenderá esta igualdade apenas aos limites espaciais, históricos, sociais e culturais que definem uma determinada identidade coletiva, enquanto à educação caberá ampliar o mais possível aquele atributo à totalidade dos seres humanos e ao próprio ecossistema envolvente. Quando a educação se subsume completamente aos ditames de uma sociedade ou cultura, aquela dimensão educativa praticamente se extingue, o que necessariamente implica a falsificação da prática e do próprio conceito do educar. Uma vez que esse acontecimento não é raro na educação, a teorização sobre o educar muitas vezes termina por consagrar essa subordinação da educação aos ditames sociais e culturais<sup>2</sup>, legitimando, assim, ainda que em termos conceituais, a falsificação do conceito e da prática educacionais, o que termina por levar ao impedimento da visualização de práticas educativas concebidas segundo seu sentido intrínseco e não apenas de acordo com as determinações sociais e culturais existentes. Desse modo, a tendência teórica que se dá por satisfeita em demonstrar esta determinação do fenômeno do educar, sanciona, então, em nome de um pseudo-realismo, ou de um

---

<sup>2</sup> Cf, por exemplo, a concepção de Brandão (1983) da educação como uma socialização direcionada.

pretensão combate ao idealismo, a própria condição atrofiada em que a educação se encontra em tal contexto.

Assim, pode-se dizer que essa primeira dimensão normativa da educação (o princípio da *igualdade* que surge da compreensão da interconexão ampla com inumeráveis seres e situações), que não necessariamente estará sempre em contradição com sua dimensão factual existente, é algo próprio do educar e não deriva simplesmente dos saberes coligidos nos campos conceituais da sociologia, da política, da psicologia, da economia, nem da filosofia.

Associada a essa compreensão da ampla interdependência entre os seres humanos e o princípio da igualdade daí decorrente, encontra-se a dimensão do conhecimento e seu princípio orientador que é a busca da verdade. Tal princípio está também relacionado à condição da vida humana.

Ao se fazer um retrospecto histórico e filosófico, pode-se reconhecer a legitimidade da afirmação de Horkheimer e Adorno (1985) de que a razão sempre nutriu o projeto de dissipar a ignorância e superstição e fazer dos homens senhores. Em outras palavras, a razão, como dimensão básica do conhecer e do pensar, não se expressa inicialmente, nem em muitos outros momentos históricos, como fim em si mesmo, nem como mero instrumento para outros fins que não fosse o do aperfeiçoamento e emancipação dos seres humanos. Isto significa que por mais que a razão tenha se desenvolvido e se disponibilizado nas instâncias subjetivas de cada sujeito particular e nas manifestações objetivas das realizações tecnológicas, infra-estruturais e culturais, ela não realiza seu objetivo intrínseco enquanto tais expressões subjetivas e objetivas não estiverem articuladas e a serviço do progresso e aperfeiçoamento da humanidade e do mundo em que esta habita.

A assunção de tal princípio tem implicações para a compreensão do estatuto de verdade, na medida em que faz com que a esta também corresponda uma dimensão do *dever-ser* e não apenas daquilo que *é*. O que Marcuse (1978) identificou na razão concebida segundo a dialética hegeliana vale também aqui, a saber, o entendimento de que a verdade não se encontra apenas no nível dos fatos, mas aponta igualmente para um estado de coisas em que o julgamento subjetivo não está divorciado da objetividade, mas, ao contrário, comunga com esta em uma relação pacífica. Nesse caso, o juízo que diz o que algo *é*, não exprime apenas uma propriedade ou condição temporária e identificável no presente momento, mas assinala também um reconhecimento daquilo que o objeto deve ser

em relação a sua própria essência e devir histórico. Assim, para além de discutir a concepção dialética da verdade, interessa entender que a busca desta última não se encontra limitada à asserção do que um objeto ou situação supostamente possa ser, independentemente de qualquer outra coisa. Sem desprezar esse aspecto, a verdade também é a antecipação ou o anúncio de que o conhecimento – derivado de todas as capacidades humanas disponibilizadas histórica, social, cultural e individualmente – encontra sua realização no modo como ele serve ao aperfeiçoamento humano. Do exposto, portanto, pode-se afirmar que nem tudo o que se manifesta como objetivação das capacidades cognitivas, abstratas e instrumentais do gênero humano é de fato verdadeiro na acepção rigorosa do termo.

O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 2003, pp.89-102) afirma que estão entre os fins precípuos da educação o “aprender a conhecer” e o “aprender a fazer”. À luz da reflexão antecedente, é possível identificar como princípios orientadores dessas duas finalidades, a *verdade* e a *utilidade*. Embora muito se tenha debatido sobre a relação conflituosa entre *verdade* e *utilidade* na história da filosofia, para os propósitos deste texto importa realçar o quanto ambos os princípios se interpenetram e complementam. No sentido estrito da idéia de verdade apresentada anteriormente sobressai-se a própria característica da utilidade. Considerando as relações dos seres humanos entre si e destes com o ecossistema, a verdade que se manifesta como a síntese do que é e do que deve ser reveste-se também do sentido da utilidade que serve ao propósito do progresso e aperfeiçoamento humanos. De acordo com esse entendimento, o útil é verdadeiro e a verdade é também o que é útil.

Grande parte do conflito entre os princípios da utilidade e da verdade baseia-se na particularização da amplitude de um deles ou de ambos. Assim, por exemplo, o que se configura de grande utilidade na esfera econômica, poderá vir a se tornar verdadeiro na ordem de coisas existente, não significando todavia que também atenderá ao sentido normativo da verdade que implica um devir humanizador e harmônico entre os entes particulares e o contexto que os abrange. Por outro lado, é um grande desafio para toda verdade alcançada em um campo particular vir a tornar-se também útil em sua generalidade. Embora tal argumento exija o critério avalista da experiência – o que, sem dúvida, tem seus motivos, pois, como já afirmado, a razão e o juízo não são finalidades em si mesmos, mas apontam para aquele momento de pacificação e harmonia entre as dimensões subjetiva e objetiva que só pode surgir por meio da experiência compreendida

em seu sentido histórico, social, cultural, instrumental, mas também, existencial – se, todavia, tal critério vier a ser absolutizado, corre-se o risco de se abandonar toda iniciativa séria de progresso humano que não puder ser ainda experimentada em sua generalidade. Mas como os homens em meio ao mundo encontram-se ainda na imperfeição e em um estado que por si só justifica a existência da educação, essa própria generalidade existente não pode, portanto, constituir-se em representante final e exclusiva do critério da utilidade, porque aquilo que se configura útil no estado atual não necessariamente reveste-se do sentido daquela utilidade que, aliada à busca da verdade que pressupõe uma realidade pacificada, só pode ser apreendida do ponto de vista normativo da educação humana.

Assim, as finalidades do “aprender a conhecer” e “aprender a fazer” não estão divorciadas do objetivo de “aprender a viver juntos”, de forma que as dimensões normativas da busca da verdade e da utilidade estão igualmente articuladas à dimensão normativa da ética. Destarte, apenas no sentido daquilo que é útil e verdadeiro ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dos seres no mundo, o conhecimento e a tecnologia se justificam. O saber é ético e a ética é também sábia, por mais que tais princípios nem sempre sejam triviais e auto-evidentes em todas as circunstâncias.

Do exposto se segue necessariamente que a verdade, como aspecto axiológico da atividade do conhecer, se expressa como condição normativa não apenas da apreensão daquele estado de coisas existente numa dada situação, mas também como resultado de um esforço que, ao apresentar-se como o “conhecimento” de algo, viabiliza a possibilidade de este algo se constituir no bem mais amplo possível que possa ser propiciado aos potenciais beneficiários. É deste modo que, por exemplo, o conhecimento mais acurado da natureza do câncer, ainda que seja processado por técnicos e cientistas nas mais “frias” condições de laboratório, encontra sua legitimidade maior no benefício que irá proporcionar a muitos que venham a ser acometidos por este mal. Nesse caso, a verdade do conhecimento de um estado de coisas específico encontra sua plena justificativa no âmbito maior dos seus possíveis beneficiários. É desse modo que, no caso, a verdade e a utilidade se harmonizam como atributos intrínsecos e inegáveis do conhecimento.

Inversamente, há casos, como no campo da energia nuclear, por exemplo, em que a ausência de conflito entre os critérios da verdade e da utilidade não se encontra assegurada. A pretensão de se aumentar a disponibilidade energética para uma população carente de outras fontes de energia poderia em princípio fazer coincidir as dimensões do *é* e do *dever ser* da vocação científica de aprimorar a vida e, ao mesmo tempo, convergir com o

princípio da utilidade para a própria vida humana. Entretanto, o mesmo conhecimento, quando se reveste da intenção de fabricar armas atômicas ainda que em nome de uma suposta preservação da paz pela dissuasão de força opositora potencial, coroa, normalmente, o *slogan* muito difundido da instrumentalização da verdade. Nesse caso, aquilo que é útil e verdadeiro em um contexto restrito pode se tornar extremamente falso em condições diferentes e mais amplas. É desse modo, portanto, que podemos constatar ao longo da história quantas guerras não foram empreendidas na base da suposição da preservação da paz pela aniquilação do inimigo. No entanto, ainda que se admita que a percepção limitada de um problema possa, nesse âmbito restrito, ser considerada útil e/ou verdadeira, é mister se ter em mente que, mesmo em uma situação particular, são muitos os aspectos que precisam ser considerados por um juízo que almeje a conotação de verdade, pois, no caso citado, ainda que um povo considere prudente estar munido de arsenal nuclear para dissuadir iminentes ataques contra si, de modo a buscar legitimar como verdadeira e útil essa atitude, ainda assim seria imperioso refletir não só sobre as razões objetivas existentes e legitimadoras de tal atitude, mas também sobre as razões subjetivas e interiores para o medo de ser vítima de um suposto ataque. Pode muito bem acontecer de uma pessoa e mesmo um povo nutrir um sentimento de medo que não encontre nenhuma justificativa real, mas que seja alimentado apenas pela obstinação de um juízo equivocado. Desse modo, a verdade e a utilidade também estão associadas ao princípio da *razoabilidade*, o qual não é mais tão somente da natureza do conhecer, mas, principalmente da natureza do pensar.

Assim, como síntese parcial do que foi apresentado até aqui, compreende-se o princípio da igualdade como associado ao reconhecimento da dignidade de todos os sujeitos particulares diante dos quais cada ser humano se encontra como um ponto de expressão de uma imensa rede de interdependência; identificam-se os princípios da verdade e da utilidade, como regentes da natureza da atividade cognitiva compreendida na condição de beneficiar a vida e os seres humanos, e; o princípio da razoabilidade como algo que se associa a e ilumina os próprios critérios da utilidade e verdade.

A razoabilidade, portanto, não é o resultado assegurado de um juízo que discrimina o que um objeto supostamente é, mas trata-se, antes, daquela dimensão que se caracteriza por um diálogo “sem som de mim comigo mesmo” (Arendt, 2000, p.59). Essa mesma autora sugere a hipótese (Arendt, 2000, pp.5-14) de que uma condição possível para que o mal prospere ou se torne banal reside na ausência de reflexão por parte dos sujeitos. Por

essa razão, no livro em que narra e analisa o julgamento de um oficial nazista por uma corte israelense (Arendt, 1999), a referida autora admirou-se porque esperava encontrar um monstro que seria revelado como autor de inúmeras atrocidades. Ao invés disso, para a surpresa de muitos, no lugar de um monstro havia ali apenas um homem comum cuja mente se caracterizava pela incapacidade contumaz de refletir. Tratava-se de alguém afeito a clichês e frases prontas, incapaz de analisar qualquer coisa a não ser pela ótica estreita das palavras de efeito. Aquele ser, segundo a análise arendtiana, era incapaz de exercitar o pensar como atividade caracterizada pela dualidade interior do refletir; por isso, restava-lhe tudo representar e expressar por meio das frases feitas e do repertório de respostas prontas e automáticas que trazia consigo. Assim, embora não afirmasse que o cultivo da capacidade de reflexão influenciasse a prática do bem, a autora reconhecia que pelo menos o seu não-exercício poderia contribuir significativamente para a prática do mal.

Segundo o exposto, é mais do que admissível supor que haja diversas situações em que os princípios da verdade e da utilidade não sejam auto-evidentes, mas precisem ser iluminados pela razoabilidade advinda da reflexão. Desse modo, por exemplo, por meio da reflexão alguém pode vir a alcançar a significação que o auxiliará a decidir sobre a utilidade de aprimorar-se nessa ou naquela habilidade para seu próprio bem e para o bem dos demais com quem conviva e mesmo para o bem de pessoas que desconheça e que jamais conhecerá. Por meio do refletir, é possível se encontrar os meios mais adequados ou mais significativos para se superar obstáculos sociais, culturais, econômicos ou políticos que impeçam o estabelecimento de vínculos humanos genuínos nas relações sociais e interpessoais. Assim, embora os juízos advindos da reflexão não sejam de mesma natureza dos oriundos da cognição e da adequação à utilidade, são eles, entretanto, que conferem significado e direção à ação e ao modo de estar no mundo. Por meio do pensar se pode auferir o valor das coisas e acontecimentos. O pensar, entretanto, também exige o concurso da formação para que o mesmo se constitua em algo genuinamente próprio e apropriado.

Apesar do exposto, não há garantias de que o pensar e o princípio da razoabilidade não possam ser distorcidos e canalizados para fins que não sejam o aperfeiçoamento e benefício do ser humano, da sociedade e do ecossistema. Não é novidade a compreensão de que o pensar também pode se ver aprisionado por princípios instrumentais completamente cegos quanto às repercussões humanas, sociais e naturais. Horkheimer e Adorno (1985), por exemplo, identificaram há muito a dimensão de dominação inscrita no âmago da razão, demonstrando cabalmente o quanto a mesma pode se tornar totalitária. Eis

aqui, portanto, a necessidade de a própria reflexão também ser inspirada pelo princípio da igualdade derivado da compreensão da interconexão estabelecida entre os seres humanos e não-humanos. Seria uma grande discussão – fora do escopo deste artigo – definir se a admissão do princípio da igualdade é ou não derivado da razoabilidade. Quanto a isso, há muito tempo Kant (1987) tomou a posição de que a razão seria impotente para sozinha provar a legitimidade de um princípio como esse; no entanto, tomando posição favorável à liberdade humana, Kant (1986) reconheceu que apenas o sentido do dever prático que impulsiona à ação pode afirmar, ainda que não prove, a liberdade humana. Por isso mesmo, diante desse princípio, a razoabilidade consistiria na obediência à idéia de que o modo de agir legítimo é aquele cujo princípio pode ser aceito por todos. Só assim Kant pôde fazer integrar os princípios da igualdade e da razoabilidade.

Apesar de toda sofisticação do argumento kantiano, nada prova ser a razão a única fonte da admissão da legitimidade da igualdade; Röhr (2000), por exemplo, considera que a admissão de princípios que dificilmente se podem legitimar apenas pela instância racional e o comprometimento pessoal com eles só podem ser acolhidos por meio da intuição, sendo esta que diretamente comunicaria a verdade daqueles, sem que se pudesse prová-los racionalmente. Entretanto, ainda que seja difícil identificar a origem do princípio da igualdade, nada impede reconhecer sua importância como elemento inspirador da reflexão, na medida em que a admissão da interconexão entre todos os seres, com o conseqüente reconhecimento da dignidade de cada um deles, termina por fomentar a reflexão no sentido de estabelecer para si parâmetros legítimos como aquele a que Kant acedeu ao enunciar o imperativo categórico. Dessarte, observa-se, assim, uma circularidade e interconexão entre os princípios orientadores da igualdade, da verdade, da utilidade e da razoabilidade, assumidos como dimensões normativas da formação.

Além desses aspectos e princípios, outra dimensão normativa a ser ressaltada quanto à formação humana refere-se ao exercício da introspecção. Para alguns, essa capacidade ou habilidade seria simples decorrência do direcionamento da reflexão ao próprio interior. Embora não seja possível negar o fato de que o diálogo interior, de que fala Hannah Arendt, se estabelece na introspecção como parte do esforço reflexivo que visa a alcançar uma significação plena para o sujeito, de outro lado, tal atividade interior também se expressa como um espaço da experiência e da contemplação. A despeito do fato de que *experiência* e *contemplação* não sejam atributos ou atividades restritas à ambiência interior, mas exercitem-se também com relação à exterioridade, o aspecto aqui posto em

relevo concebe a introspecção como aquela articulação entre reflexão, experiência e contemplação direcionada à interioridade e não ao espaço exterior. Desse modo, embora a natureza dessa tríade não seja originária e exclusiva do espaço interno, é necessário enfatizar que a competência no seu exercício em um desses âmbitos não é sinal de garantia de seu êxito no outro. Exemplificando, o cientista, filósofo, ou poeta que articulam suas experiências, reflexões e contemplação no que tange aos aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e interpessoais, não necessariamente se encontram familiarizados e estimulados a exercer a mesma maestria naquilo que concerne a seu interior. Assim, podem ser muito competentes, rigorosos e perspicazes quanto ao que ocorre no âmbito externo, mas incapazes, por exemplo, de compreender e lidar de forma satisfatória com a emergência de uma paixão ou de outro aspecto afetivo, isto porque sua atenção e perspicácia podem não estar desenvolvidas para auscultar com precisão os objetos internos. No entanto, sem o exercício e apropriação da reflexão, da experiência e contemplação, exercidas conjuntamente no que tange aos fenômenos do interior humano, não se pode desenvolver aquela finalidade a que o Relatório Jacques Delors se referiu como o “aprender a ser” (Delors, 2003, pp.99-102).

Quando a vida pessoal é vivida com sabedoria, a tendência é perceber que de fato não há separação entre introspecção e ação no mundo. Por meio da auto-reflexão, isto é, pelo exercício do diálogo interior, os hábitos mentais e comportamentais, os sentimentos e emoções podem se tornar progressivamente objeto da razoabilidade. Sem autocomiseração e inclemência, é possível que o indivíduo transforme seus limites, fraquezas, medos, potencialidades e virtudes em algo familiar, refletindo sobre eles e passando a chamar pelo devido nome cada uma de suas atitudes preponderantes, passando de fato a conhecê-las e a discernir-lhes o sentido, não apenas vivendo como seu refém. Por intermédio desse exame interno minucioso e freqüente, torna-se possível a pessoa contemplar com serenidade suas atitudes e hábitos mentais, se desembaraçando da padronização e repetição a que estava submetida por longo tempo. Por fim, por meio da experiência, tornar-se-á possível, gradualmente, agir de acordo com os princípios da própria auto-reflexão e contemplação; e, embora essa coerência não seja atingida imediatamente, surgirá gradualmente a percepção clara dos aspectos que resistem a se integrar e que pedem maior exame, reflexão ou aceitação, a fim de que a pessoa possa vir a aceitar-se como é e a assumir de fato a direção de si com plena lucidez, compreensão e coerência.

Por outro lado, por intermédio da introspecção exercida pela auto-reflexão, contemplação e experiência, cada um poderá reconhecer seu constante inacabamento, tornando-se intimamente familiarizado com seus pensamentos, sentimentos e atitudes, a ponto de reconhecê-los com facilidade em si e nos outros, o que proporcionará o enriquecimento pessoal no sentido do desenvolvimento da compreensão, tolerância e paciência para com os demais. Assim, a autocompreensão tende a converter-se progressivamente em compreensão e aceitação da alteridade, o que implica, por sua vez, um comportamento mais sábio e familiarizado para com as diferenças já conhecidas e as que possam vir a surgir.

Com a progressiva mas sempre inacabada realização nesse campo, o sujeito particular tenderá a sentir-se menos dividido; reconhecerá, a cada vez com maior clareza, que muitos dos obstáculos, ameaças e oposições, que antes costumava localizar na exterioridade, eram grandemente deformados por suas próprias projeções, hábitos mentais arraigados e pela falta de intimidade para consigo mesmo. Desse modo, muitas das obstinadas oposições “eu-mundo”, “sujeito-objeto”, passam a se fragilizar, permitindo ao sujeito particular experimentar um sentido paulatino de maior inteireza e integridade – surge, assim, a idéia de uma unificação progressiva consigo mesmo ou uma *individuação*, compreendida como o processo de superação contínua das diversas cisões interiores, o que permite que se dissipem muitas das oposições antes consideradas como conflito. Por outro lado, a realização progressiva da individuação também se articula com o fortalecimento do princípio da igualdade, na medida em que o indivíduo, pela sua própria trajetória, pode reconhecer no outro a mesma possibilidade de pacificação e unificação consigo mesmo.

Assim, retomando o princípio da argumentação até aqui desenvolvida, a concepção da educação como teoria e prática formativas da humanidade do homem abrange não apenas uma descrição, mas igualmente uma dimensão normativa do ser humano. Tal normatividade, entretanto, não se dirige a conteúdos, mas a princípios, os quais também só encontram sua completa legitimidade no âmbito e processo da própria formação. Assim, os princípios da igualdade, da verdade, da utilidade, da razoabilidade, da introspecção e individuação, não são passíveis de prova completa e exaustiva *a priori*, mas dependem e exigem o concurso da experiência, processo único pelo qual o ser particular pode vir a se apropriar desses princípios, vivenciando-os, por conseqüência, de um modo autenticamente próprio. Assim, até mesmo a apresentação arrazoada que aqui se faz não pode se legitimar

a si mesma, mas depende necessariamente do grau e natureza de experimentação pessoal da formação humana.

### Contribuição do budismo ao entendimento da formação humana

De modo geral pode-se dizer que o principal propósito do budismo consiste em promover uma compreensão experimental da condição dos seres e um entendimento apropriado sobre o caminho para a superação do sofrimento e suas causas visando a alcançar o bem-estar para si e para os demais. Pelo que se vê, portanto, a tradição budista também envolve uma dimensão descritiva e uma normativa. Do mesmo modo como na compreensão ocidental da educação, no entanto, tal caráter normativo não se refere a conteúdos ou meios exteriores a que os sujeitos particulares tenham que obedecer ou alcançar.

O caráter normativo do budismo, se é que se pode assim denominar tal dimensão, consiste na dissolução progressiva da ignorância básica dos seres. Para essa tradição, a natureza fundamental de todos os entes permanece em meio as suas inúmeras ignorâncias, de um modo completo, inalterado e incessante. São incontáveis os ensinamentos das variadas escolas budistas e não-budistas sobre essa natureza, assim como muitas são as práticas e os mestres que os encarnam e os sustentam. Estes últimos sempre afirmam o caráter puro, compassivo, amoroso e equânime dessa natureza fundamental de todos os seres. Não será possível, no âmbito deste artigo, apontar ou desvelar tal natureza, uma vez que não se trata de algo passível de ser objetivado ou conceituado, podendo ser, no máximo, reconhecido parcial e indiretamente por sua expressão na vida de alguém ou, diretamente, em sua própria vida. Quanto a isso, é mister reconhecer que uma afirmação intelectual é apenas a expressão de um pensamento ou ponto de vista, não podendo, de nenhuma forma, substituir a vivência autêntica daquilo que supostamente o discurso exprime e que pode se manifestar com coerência e harmonia entre as dimensões da mente e seus pensamentos, dos sentimentos, emoções e sua energia, do corpo e seus movimentos e comportamentos. Por isso mesmo, a possível contribuição budista à educação deve ocorrer nesses três âmbitos, e não apenas em um deles.

Para facilitar a compreensão e permitir a comparação dos elementos pertencentes à tradição budista com os princípios enunciados na primeira parte deste texto, far-se-á a apresentação dos aspectos relevantes dessa tradição para a atual discussão mediante sua

tradução naqueles princípios, com a preocupação evidente de manter fidelidade aos dois campos em questão.

No que tange ao princípio da igualdade, a primeira observação budista não é otimista e refere-se ao sofrimento universal dos seres humanos e não-humanos. Esse entendimento alcançado pelo Buda Sakiamuni antes mesmo de atingir sua liberação completa foi o principal motivo que o moveu em sua jornada espiritual de autodescobrimento. O Buda Sakiamuni descobriu que o sofrimento alimenta-se de causalidades surgidas da ignorância dos seres quanto a sua natureza intrínseca; no entanto, se estes conseguissem reconhecer tal natureza e nela repousassem com estabilidade, poderiam superar seus enganos e remover as causas desses sofrimentos.

De acordo com essa compreensão, a afirmação da universalidade do sofrimento não se constitui em dimensão normativa, mas sim em um diagnóstico da condição dos seres em geral. Ao reconhecer a profundidade da origem do sofrimento, a tendência dos ensinamentos budistas é de nutrir um sentimento de compaixão pelos seres, por compreender a condição de igualdade entre aquele que sobre isso reflete e todos os demais seres. Nas palavras do Dalai Lama, essa compreensão aparece como a base da compreensão e agir éticos, que não precisam estar associados a nenhum credo ou tradição, mas podem plenamente ser a base de uma ética leiga, a qual se afirma do seguinte modo: “Todos os seres têm o mesmo direito à felicidade e à libertação do sofrimento” (Dalai Lama, 2003, p.10). Assim, o ato de reconhecer, acolher e contemplar a condição de sofrimento de todos os seres e seu desejo de felicidade proporciona o desenvolvimento do sentido de igualdade e o surgimento de um sentimento *com-partilhado*, a compaixão.

Além do aspecto do sofrimento e de suas causas, o princípio da igualdade também se expressa por meio do reconhecimento da natureza ampla, aberta e equânime de todos os seres. Para experimentá-la, no entanto, é necessária a dissolução da ignorância básica pela qual erroneamente os seres se identificam a si mesmos.

Segundo diversas tradições budistas, quando o entendimento desse duplo aspecto do princípio da igualdade – a universalidade do sofrimento e a presença incessante da natureza primordial de todos os seres – é plenamente compreendido e estabilizado, surge então naturalmente a compaixão genuína, sem sentimentalismo, para com todos os seres. Assim como naturalmente, sem nenhum esforço, qualquer um é capaz de se comover com um amigo ou parente que sofre, ou alegrar-se com seu êxito ou ventura, do mesmo modo a identificação pessoal e vivenciada com a condição universal dos seres para

experimentarem o sofrimento ou a felicidade é o pressuposto segundo o qual, de acordo com o ensinamento budista, se pode nutrir uma compaixão progressivamente equânime e profunda para com todos. Destarte, a compaixão é o resultado verdadeiro da realização do princípio da igualdade na tradição budista.

O segundo princípio normativo anteriormente mencionado é a dimensão da verdade. O tema da verdade é de grande complexidade em todas as tradições filosóficas e, no budismo, não se constitui exceção. A filosofia budista de todas as escolas enfatiza a reflexão ontológica e epistemológica, na medida em que, para o budismo, a discussão sobre a natureza da realidade mais ampla sempre esteve articulada ao aspecto da natureza da mente.

De modo geral, a maioria das escolas de filosofia budista reconhece a existência de duas verdades – uma verdade absoluta e uma verdade relativa (Cf. Dalai Lama, 2006: pp.133-144). Também há variações no entendimento dos sentidos dessas verdades de escola para escola. Adotam-se aqui, entretanto, os sentidos das verdades relativa e absoluta tais como foram concebidos e propagados pela escola de pensamento mahayana<sup>3</sup>, chamada de *Caminho do Meio* ou escola *Madhyamika* ou *Madhyamaka*<sup>4</sup> que teve como seu fundador e um dos maiores expoentes o mestre espiritual e erudito *Nagarjuna*<sup>5</sup>. No budismo, o ponto da compreensão da realidade absoluta e relativa não é um tema de importância apenas filosófica. Ao invés disso, trata-se de buscar alcançar essa compreensão e estabilizá-la na vida, no modo de ver o mundo e se relacionar com os seres e objetos. Por meio da compreensão da natureza absoluta e de sua permanente inspiração na vida pessoal e social, admite o budismo que os seres podem finalmente se liberar das causas do sofrimento.

Para o entendimento daquilo que a escola *Madhyamika* designa como verdade relativa, é preciso reconhecer que a vida cotidiana acontece em meio a um mundo convencional definido segundo a dualidade sujeito-objeto. Todos admitem sem

---

<sup>3</sup> O Mahayana, ou *Grande Veículo*, não é só uma escola de pensamento, mas uma grande forma ou princípio de entendimento e prática do budismo. Foi assim considerada por admitir a inseparabilidade entre a iluminação e a compaixão verdadeira. O praticante mahayana faz votos de não buscar a iluminação para si, mas para a liberação de todos os seres.

<sup>4</sup> A Escola *Madhyamika* foi chamada de “caminho do meio” por afirmar que não há uma realidade objetiva independente da mente, assim como não há mente sem a existência objetiva. Desse modo, tal escola nega tanto o absolutismo da mente quanto o do mundo.

<sup>5</sup> Eminent mestre e filósofo budista que nasceu no sul da Índia, por volta do início da era cristã. É reconhecido como patriarca e ancestral comum na linhagem dos mestres de diferentes escolas de budismo contemporâneo.

questionamento a realidade independente do mundo, das coisas e seres a sua volta. A própria ciência é uma criação sofisticada que consiste em demonstrar de forma inequívoca a natureza e as propriedades das coisas e fenômenos de um ponto de vista fundamentalmente objetivo, isto é, de um modo que não se restrinja à simples opinião ou preferência. Neste âmbito, existe a verdade relativa. Esta se refere, portanto, a um mundo convencional.

Em Kant e também na fenomenologia de Merleau-Ponty encontram-se elementos esclarecedores para o entendimento de que o conhecimento do que é ou não é real depende necessariamente da própria constituição humana ou do modo estrutural de os sujeitos se relacionarem com o mundo. Assim, por exemplo, o fato de os seres humanos poderem visualizar e compreender a disposição das coisas no espaço ou de as ordenarem ao longo de um *continuum* temporal, ou mesmo de apreciarem e interagirem com o mundo desde as características intrínsecas a sua sensorialidade e estrutura mental, tudo isso aponta para o fato de que o ser humano não se relaciona nem apreende o mundo tal como ele seja supostamente em si mesmo, mas de acordo com esquemas, propriedades e características que lhe são intrínsecas; e embora seja possível, mesmo nesse âmbito, operar a distinção entre erro e acerto, entre verdade e falsidade, tal distinção sempre estará determinada pelo modo estrutural e peculiar que define a natureza dos sujeitos. Assim, é perfeitamente possível *para o homem atual* afirmar que aquele meio de transporte que flutua sobre as águas e se move segundo a direção que lhe é imposta por seu guia é um *navio* e não um *avião*. Afirmar o contrário seria obviamente algo falso e contrário à verdade claramente admitida por todos. No entanto, não é preciso muita reflexão para discernir que tal verdade é relativa à experiência humana e possível em determinados tempos históricos e contextos culturais; para os indígenas pré-colombianos esse entendimento não se configurava de forma alguma como verdade.

No exemplo apresentado, portanto, o reconhecimento, descrição e enunciação do objeto como um *navio* não apenas alude explicitamente a sua natureza, mas também faz referência implicitamente à experiência humana do sujeito ou dos sujeitos que o reconhecem como tal. Desse modo, a emergência do surgimento do objeto é simultânea e inseparável da ativação interna de um sujeito que o enuncia. Esse fenômeno é, por algumas escolas budistas, denominado de *co-emergência*, na medida em que o objeto e o sujeito emergem de forma inseparável e simultânea. O *navio*, no caso, aparece como um objeto disposto no espaço, tridimensional, porque esta é a forma de os seres humanos

reconhecerem as coisas e o mundo ao redor. Se, ao contrário, os sujeitos humanos tivessem a disposição intrínseca de apreensão em pelo menos mais uma dentre as várias dimensões do universo de que já falam alguns físicos, o navio certamente não lhes surgiria do modo como estão acostumados a vê-lo. Semelhantemente, o reconhecimento do objeto como um navio é possibilitado pela sedimentação de sua experiência comum ordenada segundo um *continuum* temporal; somente por meio do acesso imediato a essa sedimentação da experiência no tempo, os sujeitos têm a condição de reconhecer o objeto e apreender o movimento que o mesmo realiza. De igual modo, o porte, as cores, a idéia de massa, a proporção do tamanho do navio em relação aos demais objetos e conteúdos da experiência social ordinária são percebidos de acordo com as características sensoriais próprias do ser humano interagir com o mundo. Assim, a verdade que emerge do reconhecimento desse objeto como um *navio* é necessariamente algo relativo à estrutura e à conjuntura do modo de ser no mundo. Trata-se, portanto, de uma verdade relativa.

Ainda no sentido budista, é possível acrescentar que o fenômeno em pauta (o navio) é uma verdade relativa posto que ele depende de causas e condições. Isso quer dizer que o navio não pode surgir sem os minérios fornecidos pela terra, sem a tecnologia da engenharia, da química, das telecomunicações, e, portanto, também não pode existir sem as universidades e centros de pesquisa que geram esses saberes, além de não poder existir sem a interação entre os povos, quer por meio de viagens, quer pelo comércio. De modo que, em um único navio, estão presentes as contribuições das universidades, dos mineiros, dos engenheiros, dos químicos, dos trabalhadores portuários, etc. Desse modo, o navio não tem existência independente, mas surge apenas pelo concurso de diversas causas e condições. Destarte, a própria existência material do navio é relacionada a essas diversas dimensões e, portanto, tem uma natureza relativa.

Essa análise da verdade relativa, para o budismo, não se aplica apenas aos objetos materiais, mas igualmente às sensações, percepções, pensamentos, formulações abstratas e ao próprio “eu” humano (Dalai Lama, 2006, p.128). Assim, a sensação humana de frio ou calor é totalmente relativa, no sentido de que depende da condição de ser mamífero e ser humano e também dos hábitos pessoais. A temperatura de 15°C pode ser fria para um indivíduo e não ser para outro, apenas devido ao hábito de habitar por longos anos ou não em um local frio. No entanto, a temperatura de 0°C ou -10°C será sempre fria para todo ser humano, na medida em que, nesse patamar, nenhum corpo humano consegue produzir calor suficiente para manter-se vivo, sem agasalhos, por um longo período. De todo modo,

essa sensação é relativa a seres, como os humanos, cuja disposição orgânica possui essas características determinadas. O mesmo ocorre com a dor física. Embora haja limiares diferentes de pessoa para pessoa, há patamares inequívocos de dor física para todos os seres humanos, ressaltando-se mais uma vez, entretanto, que se trata de uma sensação *relativa*. Aplicando-se o mesmo raciocínio ao âmbito do pensamento, ver-se-á como o grau de relatividade se torna ainda maior ao perceber-se, no âmbito das ciências humanas por exemplo, apesar de todo o rigor conceitual, como há uma variedade grande de teorias sobre um mesmo fenômeno. Isso não significa dizer que estas sejam completamente arbitrárias, mas, tal fenômeno indica que, segundo a diversidade de formas de os sujeitos se porem no mundo e vivenciarem relações distintas com ambientes, pessoas, coisas e seres em geral, o próprio modo de refletir e sistematizar os resultados dessa reflexão é diversificado. Assim, tomando-se um exemplo da economia e da sociologia, o sujeito que concebe as relações sociais e econômicas preponderantes como um *sistema capitalista* vê o mundo com olhos diferentes daquele que o nomeia como um *sistema de livre empresa*. O modo como os diversos conceitos se articulam e produzem as teorias varia nos dois casos. Poder-se-ia dizer que as arquiteturas conceituais de ambas as teorias refletem formas distintas de visão e situação no mundo, apesar das possíveis semelhanças que possam existir. No caso de tradições teóricas ainda mais distintas entre si do que as mencionadas, mais diverso será o modo de ver e vivenciar o mundo por parte de seus defensores. Dessarte, o pensamento é expressão de uma relatividade interna e externa à própria mente; a relatividade interna decorre necessariamente do fato de todo juízo ser dependente de outros, isto é, nenhum conceito ou raciocínio existe por si mesmo, mas é o resultado da convergência e articulação de vários outros; de outro lado, todo juízo ou pensamento relaciona-se ao modo de ser e agir no mundo daquele que o enuncia. Assim, o pensamento também não possui existência independente; não é autoconstituído e, portanto, também possui natureza relativa.

Quanto à idéia de “eu”, as diversas escolas e tradições budistas fazem a mesma reflexão. A despeito da existência do corpo humano, a experiência ordinária demonstra que a identificação dos indivíduos não se resume àquele, pois, do contrário, um cadáver seria um ser humano. Por outro lado, o corpo sofre inúmeras modificações ao longo da vida, com nascimento e morte de células em todo o organismo. Sendo assim, um mesmo ente particular é e não é, em termos corporais, o mesmo ser ao longo da vida. De outro lado, os sujeitos particulares experimentam estados emocionais flutuantes, embora não se

identifiquem exatamente com *suas* emoções. Alguém poder estar tranqüilo em uma dada situação e, dependendo de algum acontecimento, ser acometido de uma paixão colérica, e, a despeito de apresentar-se muito diferente em ambas as condições, continuar a se referir a si mesmo como um ser dotado de uma identidade intrínseca. Desse modo, também as emoções não são passíveis de determinar a identidade do ente humano. Quanto à dimensão da mente, o ser humano também desenvolve atividades espirituais, para as quais o pensamento é indispensável. Estes, entretanto, vão e vêm, surgem, desaparecem, e cessam em determinados estágios do sono. Referindo-se a essa dimensão desconhecida da origem do pensamento, Hannah Arendt (2000, p.150-151) faz alusão a um “lugar nenhum” como condição indispensável à manifestação do próprio pensar, como se fosse uma condição ou dimensão negativa de todo fenômeno mental a origem da positividade do pensamento. Desse modo, também nos pensamentos não é possível se encontrar uma existência intrínseca. Em síntese, corporeidade, emoções, pensamentos, não gozam de existência intrínseca, e nenhum deles em particular pode definir a natureza do “eu”. Assim, referindo-se à compreensão budista sobre a noção de um *self*, de um modo semelhante à reflexão até aqui empreendida, Varela, Thompson e Rosh (2001) expressam o seguinte:

“Poderia parecer que, na nossa busca de um *self* nos agregados<sup>6</sup>, voltamos de mãos vazias. Tudo aquilo que tentamos agarrar pareceu deslizar-nos por entre os dedos, deixando-nos com o sentimento de que não há nada a que nos possamos agarrar. [...]

Não falhamos em encontrar o corpo físico [...] Nem falhamos igualmente na localização dos nossos sentimentos e sensações, tendo encontrado igualmente as nossas várias percepções. Encontramos disposições, volições, motivações – em resumo, todas essas coisas que constituem a nossa personalidade e sentido emocional do eu. Encontramos igualmente todas as várias formas com que podemos estar conscientes – consciencialização (sic) de ver e de ouvir, de cheirar, saborear, tocar, mesmo a consciência dos nossos próprios processos de pensamento. Deste modo, a única coisa que não encontramos foi um *self* ou ego verdadeiramente existentes. [...]

Então porque é que nos sentimos de mãos vazias? Sentimo-nos dessa maneira porque tentamos agarrar algo que nunca lá esteve desde o início. Este apego continua sempre; trata-se exatamente da resposta emocional profundamente enraizada que condiciona todo o nosso comportamento e molda todas as situações em que vivemos”. (Varela, Thompson, Rosh, 2001: p.116).

---

<sup>6</sup> No budismo, uma compreensão comum resultante da investigação sobre a natureza do *self* é a teoria dos agregados. Os agregados (tradução do termo *skandha*, em sânscrito) são categorias de análise da experiência humana denominados como: forma (aspecto físico ou material); sensações ou sentimentos; percepções ou impulsos; formações disposicionais ou volitivas, e; consciência. Em sânscrito, são chamados respectivamente de rupa, vedana, samjna, samskara e vijñana. “Os cinco em conjunto constituem o complexo psicofísico que faz uma pessoa e que faz cada momento da experiência” (Varela, Thompson, Rosh: 2001, pp. 97-98).

Assim, o engano, segundo o budismo, consiste em que:

“Nós – ou seja, a nossa personalidade, que é em grande parte constituída por formações disposicionais – agarramo-nos aos agregados como se eles fossem o próprio *self* quando, na realidade, se encontram vazios [...] de um *self*” (Varela, Thompson, Rosh, 2001: p.117).

Desse modo, segundo a reflexão precedente, o budismo também reconhece a natureza relativa da identidade pessoal, do *self*. Assim, tudo o que foi analisado até agora aponta apenas para o aspecto da verdade relativa. Onde se poderia portanto encontrar o aspecto da verdade absoluta? Admitindo-se que toda dualidade entre sujeito e objeto, sejam eles quais forem, significa uma verdade relativa, conclui-se que a verdade absoluta ou última não é algo que possa ser encontrado dessa maneira; ela pode ser entendida conceitualmente, mas não é, ela mesma, essa conceituação. A verdade absoluta também pode ser experimentada pela percepção não-dual, mas ela mesma não se restringe à experiência. Nas palavras do Dalai Lama,

“a verdade absoluta é definida como o modo de ser dos fenômenos estabelecido por meio de uma investigação na natureza absoluta das coisas, e a verdade relativa é definida como o aspecto estabelecido por um processo analítico que examina apenas a natureza relativa das coisas. Essa definição das duas verdades é apresentada a partir da perspectiva de como os estados conceituais e não-conceituais da mente percebem as coisas. Entretanto, se fôssemos definir verdade absoluta e relativa unicamente a partir do ponto de vista experiencial (sic) – a maneira como a percepção não-conceitual entende as coisas –, poderíamos dizer o seguinte: qualquer fenômeno percebido pela experiência direta, de uma forma na qual toda a dualidade de sujeito e objeto é dissolvida, é verdade absoluta. Sempre que qualquer objeto conserve uma dualidade sujeito-objeto quando percebido de forma direta, trata-se de verdade relativa” (Dalai Lama, 2006: p.141).

Desse modo, a verdade absoluta é algo que não pode ser apreendida de forma independente da experiência ou da condição do próprio observador. Não se trata da suposta existência de duas realidades, porém se refere mais propriamente a um determinado tipo de insight da experiência no âmbito da própria relatividade. Destarte, um mesmo fenômeno pode ser “percebido” de uma forma relativa ou absoluta a depender da conexão com ele estabelecida por parte daquele que realiza a experiência. Essa é a razão pela qual se compreende que

“a verdade relativa (*samvrti*, que literalmente significa coberto ou escondido) é o mundo fenomenal tal como aparece – com cadeiras, pessoas, espécies e a coerência de tudo isto ao longo do tempo. A verdade absoluta (*paramartha*) é o vazio desse mesmo mundo fenomenal. O termo tibetano para verdade relativa,

*kundzop*, capta a relação entre as duas de uma forma imagética; *kundzop* significa muito bem vestido, equipado ou trajado – ou seja, a verdade relativa é *sunyata* (verdade absoluta) vestida com as cores brilhantes do mundo fenomenal” (Varela, Thompson, Rosch, 2001: p.292)

Assim, a verdade absoluta é a própria condição, sem condições, do surgimento dos fenômenos; a dimensão, sem-dimensão, do surgimento de sujeito e objeto; a vacuidade de fenômenos que também se expressa nos próprios fenômenos. Portanto, surgir, estabilizar-se e fenecer são aspectos da natureza relativa, a qual, no entanto, se sustenta na natureza absoluta que não nasce, que não se estabiliza, nem se desestabiliza, nem morre.

Para que, entretanto, se faz tal distinção? De fato, o budismo não pretende transformar esse entendimento em uma ontologia fundamental. O aspecto básico não consiste em empreender uma análise minuciosa com o fito de encontrar a vacuidade ou realidade última em si – aliás, isso seria algo em si mesmo contraditório e impossível. A natureza última não é um fenômeno que se apresentará como um dado a uma mente específica. Ela é o todo e a condição das experiências, mas não os fenômenos tomados como entidades distintas. Assim, só há verdade relativa porque há verdade absoluta e esta só é passível de ser compreendida por meio do seu reconhecimento no próprio âmbito dos fenômenos.

Desse modo, a vacuidade, isto é, a natureza absoluta, não é uma finalidade a ser buscada em si. Não se trata de encontrar um algo mais além de todos os fenômenos e experiências, mas trata-se, antes, de reconhecer nos próprios fenômenos e experiências, em toda sua dimensão relativa, a natureza absoluta de tudo. A natureza dessa experiência completamente esclarecida implica assim a transcendência da atitude de pretender agarrar ou fixar-se em qualquer coisa, ou em si mesmo. Por essa razão, toda atitude ou disposição interna no sentido da aidez ou aversão por algum fenômeno, assim como o ensimesmamento, são considerados, pelo budismo, como fruto da ignorância fundamental, isto é, a incompreensão da natureza insubstancial, ao mesmo tempo relativa e absoluta, de todo fenômeno. Por essa razão, o principal motivo da compreensão e estabilização da verdade absoluta tem por meta a ação desapegada e compassiva em meio ao mundo e aos seres, visando o bem-estar de todos eles, os quais também são a expressão da verdade absoluta; e nisso consiste o aspecto formativo da tradição budista, além do aspecto puramente negativo da ausência de realidade intrínseca nos fenômenos. Por essa razão, alerta o Dalai Lama:

“Retornando à vacuidade, se fôssemos questionar como a presença ou ausência da vacuidade nos interessa, a resposta seria: não interessa! O fato de que existe vacuidade não faz qualquer diferença para nós. O que faz diferença, entretanto, é nosso entendimento e realização da *natureza* vazia das coisas. Isso é de importância crucial, porque entender e realizar a vacuidade está diretamente relacionado à nossa busca para purificar a mente das emoções aflitivas como aversão, ira e desejo.

Em termos gerais, sempre que percebemos as coisas, nossa percepção é deludida, pois projetamos nas coisas um *status* de existência e um modo de ser que simplesmente não está ali. Exageramos as coisas, e o modo como elas aparecem falsamente à nossa mente dá origem às emoções aflitivas. Quando vemos nossos amigos ou inimigos, por exemplo, sobrepomos a eles uma qualidade desejável ou indesejável que está além dos fatos reais da situação [...] Em relação aos amigos, sentimos forte apego e desejo, e em relação aos inimigos, poderosa ira e aversão. Assim, se somos sérios a respeito de purificar nossa mente dessas emoções aflitivas, torna-se crucial um entendimento da vacuidade.

Quando incrementado, levado adiante e vivenciado de forma direta, o entendimento da vacuidade é um dos principais fatores do caminho verdadeiro. A realização direta da vacuidade tem o poder de servir como um antídoto, de superar e dissipar a ignorância e as emoções aflitivas de nossa mente.” (Dalai Lama, 2006: p.143).

Em decorrência do exposto, segundo o budismo, o princípio normativo da verdade em sua dupla dimensão está associado diretamente à dimensão compassiva mencionada anteriormente. Por sua vez, na medida em que tal dimensão refere-se à superação de um estado de ignorância autocentrada, a realização dessa verdade implica modificações nas motivações e formas de ser e agir no mundo, e aqui se insere o aspecto da dimensão formativa, mencionado anteriormente como individuação, em relação à educação.

Em outro texto (Policarpo Junior, 2004), este autor procurou demonstrar que, para o budismo, a realização da vacuidade em relação a si mesmo, longe de implicar uma perspectiva niilista, representa a liberdade de ser e agir no mundo de uma forma aberta a cada experiência, sem o costumeiro e arraigado autocentramento. A liberdade de reconhecer que a natureza de cada um não se limita aos papéis, preferências, padrões e hábitos corporais, emocionais e mentais alimentados durante tanto tempo é o que proporciona a abertura pessoal progressiva a dimensões antes desconhecidas do próprio ser particular. Um sentimento natural de compaixão desinteressada e sem auto-referência pode então começar a se estabelecer. Por outro lado, na medida em que a flexibilidade e abertura para diferentes experiências, não mais pré-formadas pelos padrões pessoais, se estabelecem, a pessoa passa naturalmente a viver uma vida com menos cisão interna, diminuindo, assim, suas divisões consigo mesma, tal como este autor afirmou anteriormente:

“É possível observar, assim, que o ensinamento budista sobre a negação do eu [no sentido da ausência de sua natureza intrínseca, conforme explicado anteriormente] é uma preparação para o entendimento de que enquanto estivermos aferrados a uma noção fixada de nós mesmos, não poderemos perceber formas genuínas e verdadeiras de nos relacionarmos com profundidade e maturidade com outros seres e contextos. Não há dúvida de que estaremos sempre interligados, muito embora a natureza qualitativa dessas relações dependerá do estado de espírito, abertura e compreensão que possamos desenvolver.

Em muitas ocasiões, será necessário fazer opções e escolhas entre um papel ou outro, entre uma ou outra identidade. A manifestação de sabedoria espiritual não se caracteriza pelo conteúdo específico dessa ou daquela opção escolhida, mas, sim, pela lucidez e flexibilidade na apreensão e aceitação do nosso ser de um modo integral, de forma a possibilitar a inteireza e harmonia entre nosso pensar e sentir, entre nosso conhecimento e nosso afeto, entre o transcendente e o imanente no âmbito de nossa própria identidade limitada, de modo que não venhamos a estar divididos entre o que fazemos e o que desejamos, entre o nosso papel e a compreensão que temos do que é necessário para nós e para os demais”. (Policarpo Junior, 2004: p. 42).

Do exposto também decorre que o princípio formativo da utilidade se estruturará de uma forma aberta capaz de transcender uma concepção definida de identidade. O próprio sentido da identidade será progressivamente transformado na visão de que é possível ser útil ao outro, à sociedade e ao ecossistema de várias maneiras. Na medida em que se compreenda e se atente para a ausência de uma identidade própria que subsista a si mesma, – isto é, para o fato de que a verdade absoluta da natureza dos seres em geral é vazia e insubstancial, e que estes surgem apenas como resultado de causas e condições também em si insubistentes –, não haverá por que se continuar a empreender esforços apenas para si, e não para si e para os outros.

Assim, de acordo com o exposto, a dimensão formativa que surge da perspectiva budista aponta para a realização da inter-relação entre os princípios da verdade absoluta e relativa, da razoabilidade inspirada por tais verdades, da compaixão, da utilidade do saber não autocentrado, da autocompreensão vazia de si e integrada ao mesmo tempo na perspectiva de um modo de ser e agir no mundo de forma benéfica a si mesmo e aos outros seres. Não se trata, por conseguinte, de nenhum ideal formativo narcisista. A superação progressiva e nunca acabada das diversas cisões internas que atormentam o indivíduo e que fazem com que o mesmo não seja a instância não-dividida a que o conceito alude, floresce com base nas sementes que já estão presentes em seu interior, embora estas não sejam específicas e exclusivas de nenhum ente particular. Próprios são apenas os aspectos relativos que podem ser desenvolvidos desde tais sementes, como, por exemplo, o emprego

útil e construtivo de habilidades para o benefício de si e dos outros. No entanto, a energia sutil capaz de imprimir o desenvolvimento nessa direção não é propriedade de ninguém e ao mesmo tempo é comum a todos. A individuação, nesse caso, se manifesta não como uma meta de formação de um sujeito substancial, definido segundo propriedades ou características *a priori*. Não se trata de propor nem realizar nenhuma nova fixação em torno de um “eu”. Para o budismo, que de fato não utiliza esse termo, a *individuação* seria apenas a compreensão e superação das emoções aflitivas que geram os conflitos entre as dimensões relativas da subjetividade e objetividade. Nesse caso, a superação da cisão não consiste no restabelecimento de nenhuma síntese pessoal, nem no surgimento de nenhum novo sujeito substancial, mas no reconhecimento que a cada vez se produz da natureza absoluta do que se expressa, relativamente, no âmbito exterior e no âmbito interior, ou, em outras palavras, no reconhecimento da inseparabilidade entre aquele que vê e aquilo que é visto, e, conseqüentemente, no acolhimento e abertura à natureza perene de tudo o que se manifesta. No entendimento do budismo, como já explicitado, todos os seres humanos possuem essa capacidade intrínseca de dissipar suas ilusões e ignorâncias e cultivar uma atitude de abertura em relação a si mesmo, aos outros, à sociedade e ao ambiente.

### Conclusões

Os princípios normativos da educação ora apresentados – igualdade, verdade, utilidade, razoabilidade, introspecção, individuação – não constituem uma lista exaustiva da idéia de formação humana. Certamente existem outras dimensões importantes a serem contempladas na formação, como, por exemplo, o princípio do belo. A perspectiva adotada aqui, no entanto, a despeito de sua incompletude, baseia-se na assunção de que sem esses princípios a educação também não se exerce segundo a idéia normativa que deve dirigi-la.

Quanto à contribuição do budismo à idéia de formação, embora utilizando linguagem distinta das teorias clássicas da educação no ocidente, não há dúvida sobre a convergência dos princípios daquela tradição com a meta educacional que emerge destas últimas. Mais do que simples coincidência, tal convergência parece surgir devido à natureza mesma do objeto educacional, que é a tarefa formativa. Desse modo, o fundamental para o âmbito educativo não parece ser a contribuição de uma tradição ou teoria em particular, mas, principalmente, a clareza sobre os princípios que configuram a natureza do educar. Sem estes, a própria idéia de possíveis contribuições de outros campos teóricos, científicos ou espirituais pode mais obstaculizar do que trazer benefícios à teoria e

à prática da formação humana. Desse modo, a convicção intrínseca sobre aquilo em que consiste o pensar e o agir educativos, por parte dos educadores e do campo científico e teórico da educação, torna-se imprescindível para que o próprio diálogo com outras tradições, científicas ou não, possa ser empreendido. Só com base nisto as contribuições de outros campos e teorias podem ser de fato enriquecedoras ao núcleo da educação concebida como formação humana.

Finalmente, todos os princípios formativos aqui apresentados são relativos à apropriação pelo sujeito particular, não tendo sido mencionadas, senão indiretamente, as condições necessárias do ponto de vista objetivo (social, cultural, político, econômico) para que a educação se expresse amplamente como formação humana. Necessário se faz, por conseguinte, enfatizar que esses aspectos não são, de nenhuma forma, menos importantes do que os aqui analisados, mas, pelo contrário, é possível afirmar com segurança que uma sociedade, cultura, estrutura política ou econômica atestam tanto mais seu grau de humanidade quanto expressam, estruturam e estimulam o desenvolvimento daqueles princípios formativos aqui analisados. De outra parte, este artigo não teve por objetivo analisar tais condições objetivas para que possa medrar de forma substantiva o ato educativo. No entanto, como se pode depreender de tudo o que foi aqui analisado, sem o discernimento claro daqueles princípios fundamentais pode-se facilmente cair no extremo oposto das perspectivas teóricas que fazem residir os problemas e soluções educacionais apenas nas esferas social, econômica, política ou cultural, tendência essa que dá claros sinais de ser hegemônica no atual panorama educacional brasileiro, o que termina por transferir para as lógicas que operam nessas esferas a legitimidade de direcionar e estabelecer, de forma alienada e extrínseca, os princípios educacionais vigentes, reproduzindo, no campo educativo, as linhas de força que, do exterior, impingem àquele os aspectos negativos que os representantes daquelas esferas pretendem supostamente superar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDET, Hannah. 1999. **Eichmann em Jerusalém** – um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras.

-----, 2000. **A Vida do Espírito** – o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. 1983. **O Que é educação**. São Paulo: Brasiliense.

DALAI LAMA, XIV. 2003. **O Caminho para a liberdade**. Tradução: Beatriz Penna. Rio de Janeiro: Record: Nova Era.

-----, 2006. **Dzogchen**: a essência do coração da grande perfeição. Tradução para o inglês: Geshe Thupten Jinpa, Richard Baron; tradução para o português: Lúcia Brito. São Paulo: Gaia.

DELORS, Jacques (org.). 2003. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2003. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W. 1985. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar.

KANT, Immanuel. 1986. **Crítica da razão prática**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70.

-----, 1987. **Crítica da razão pura**. Tradução: Valerio Rohden e Udo Balduer Moosburger. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural. 2v. – (Os Pensadores).

MARCUSE, Herbert. 1978. **Razão e revolução**: Hegel e o advento da teoria social. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

-----, 1979. **A Ideologia da sociedade industrial** – o homem unidimensional. Tradução: Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar.

MERLEAU-PONTY, Maurice. 1999. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes.

PADMA SAMTEN, Lama. 2000. **Os Doze elos da originação interdependente**. (Ensinos orais transmitidos em agosto e dezembro de 2000, na Fundação Peirópolis, e em Guarulhos, SP, transcritos por Eliane Steingruber). São Paulo: mimeo.

POLICARPO JUNIOR, José. 2004. A Individualidade - concepção negativa e positiva, segundo o budismo. **Ágore** Revista de Educação e Cultura. Edição Especial 2004, Salvador, BA, v. 1, n. 7, p. 20-45.

RÖHR, Ferdinand. 1999. A Multidimensionalidade na formação do educador. **Revista de Educação – AEC**. Brasília: Associação de Educação Católica do Brasil, v. 28, n. 110, pp. 100-108.

-----, 2000. Intuição e Formação do Educador. **Revista de Educação - AEC**, Brasília: Associação de Educação Católica do Brasil, v. 29, n. 4/6, pp. 123-140.

VARELA, Francisco J., THOMPSON, Evan, ROSCH, Eleanor. 2001. **A Mente corpórea** – ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget.