

JUSTIÇA SOCIAL INTERDEPENDENTE: ÉTICA BUDISTA GELUG E EDUCAÇÃO DE GÊNERO NO ENFRENTAMENTO DE VIOLÊNCIAS INTERSECCIONAIS

INTERDEPENDENT SOCIAL JUSTICE: GELUG BUDDHIST ETHICS AND GENDER EDUCATION IN ADDRESSING INTERSECTIONAL VIOLENCE

JUSTICIA SOCIAL INTERDEPENDIENTE: ÉTICA BUDISTA GELUG Y EDUCACIÓN DE GÉNERO PARA ABORDAR LA VIOLENCIA INTERSECCIONAL

Fernanda Marina Feitosa Coelho

- Doutora em Ciências da Religião pela UMESP. Atualmente em estágio pós-doutoral na área de Filosofia da Religião do PPG em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo. Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Cruzeiro do Sul. Membra do Grupo de Estudos de Budismo com Características Brasileiras e do Grupo de Estudos de Filosofia Budista do Centro de Estudos de Filosofia Moderna e Contemporânea - CEMODECON. Atua principalmente nos seguintes temas: gênero e religião, educação e política, budismos e feminismo. Membra do Grupo de Estudos de Budismo com Características Brasileiras e do Grupo de Estudos de Filosofia Budista do Centro de Estudos de Filosofia Moderna e Contemporânea - CEMODECON.
<https://orcid.org/0000-0002-7734-6718>.
- E-mail: femfcoelho@gmail.com

Jonathan Jesse Raichart

- Doutorando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo. Bacharel em Teologia pela Universidade Católica Dom Bosco - Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Estudos de Budismo com Características Brasileiras e do Grupo de Estudos sobre Filosofia Budista do Centro de Estudos em Filosofia Moderna e Contemporânea - CEMODECON. <https://orcid.org/0009-0003-4019-2297>.
- E-mail: jonathanraichart@gmail.com

RESUMO

O artigo discute como a educação para a diversidade, fundamentada na experiência brasileira e no conceito de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw, pode contribuir para a justiça social a partir do reconhecimento das aflições, conforme a ética proposta pelo XIV Dalai Lama. Inspirando-se na ciência da mente budista, o texto articula saberes do campo de gênero, raça e classe para demonstrar que as desigualdades sociais não se limitam a dimensões estruturais, mas também emocionais, sustentadas por sentimentos coletivos pertencentes às famílias do apego, raiva e ignorância. A educação, nesse sentido, é compreendida como prática ética capaz de superar aflições e cultivar compaixão, promovendo a convivência respeitosa entre as diferenças. Ao integrar a perspectiva budista Gelug e a perspectiva de gênero, o artigo propõe uma pedagogia da interdependência, na qual o cuidado e o reconhecimento mútuo são caminhos possíveis para o enfrentamento das violências interseccionais. Essa perspectiva permite entender a educação para a diversidade como um processo de justiça social estrutural, capaz de intervir nas bases culturais e emocionais que sustentam a exclusão.

Palavras-chave: Gênero, Violência, Interseccionalidade, Dalai Lama, Aflições, Budismo Gelug

ABSTRACT

The article discusses how education for diversity, grounded in the Brazilian experience and in Kimberlé Crenshaw's concept of intersectionality, can contribute to social justice through the recognition of afflictions, according to the ethical framework proposed by the 14th Dalai Lama. Inspired by the Buddhist science of mind, the text brings together knowledge from the fields of gender, race, and class to demonstrate that social inequalities are not limited to structural dimensions but are also emotional, sustained by collective feelings belonging to the families of attachment, anger, and ignorance. Education, in this sense, is understood as an ethical practice capable of overcoming afflictions and cultivating compassion, fostering respectful coexistence among differences. By integrating the Gelug Buddhist perspective with gender studies, the article proposes a pedagogogy of interdependence, in which care and mutual recognition are possible paths for confronting intersectional forms of violence. This perspective makes it possible to understand education for diversity as a process of structural social justice, capable of addressing the cultural and emotional foundations that sustain exclusion.

Keywords: Gender, Violence, Interseccionalidad, Dalai Lama, Afflictions, Gelug Buddhism

RESUMEN

Este artículo analiza cómo la educación para la diversidad, basada en la experiencia brasileña y el concepto de interseccionalidad de Kimberlé Crenshaw, puede contribuir a la justicia social al reconocer las aflicciones, según la ética propuesta por el XIV Dalai Lama. Inspirado en la ciencia budista de la mente, el texto articula conocimientos de género, raza y clase para demostrar que las desigualdades sociales no se limitan a dimensiones estructurales, sino también emocionales, sustentadas por sentimientos colectivos pertenecientes a las familias del apego, la ira y la ignorancia. La educación, en este sentido, se entiende como una práctica ética capaz de superar las aflicciones y cultivar compasión, promoviendo la convivencia respetuosa a través de las diferencias. Al integrar la perspectiva budista Gelug y la perspectiva de género, el artículo propone una pedagogía de la interdependencia, en la que el cuidado y el reconocimiento mutuo son posibles vías para enfrentar la violencia interseccional. Esta perspectiva nos permite entender la educación para la diversidad como un proceso de justicia social estructural, capaz de intervenir en los fundamentos culturales y emocionales que sustentan la exclusión.

Palabras clave: Género, Violencia, Interseccionalidad, Dalai Lama, Aflictiones, budismo Gelug.

INTRODUÇÃO

No ano de 2024 o Brasil alcançou, mais uma vez, o status de país que mais mata pessoas LGBT+ no mundo. O levantamento, realizado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais, e publicado no Dossiê ANTRA 2025, revela não apenas um número alarmante de assassinatos, mas também padrões interseccionais profundos. Segundo o Dossiê, “o perfil das vítimas permanece sendo a maioria de mulheres trans e pessoas transfemininas jovens, negras/racializadas e vivendo publicamente com identidades de gênero não hegemônicas” (ANTRA, 2025, p. 98). O Dossiê evidencia que, no Brasil, as intersecções entre raça, classe e identidade de gênero operam conjuntamente como fatores potenciadores da violência.

Essa realidade materializa, em escala social, o que o Dalai Lama¹ denomina *emoções destrutivas* ou estados mentais de aversão, medo e ódio que, quando coletivamente reproduzidos, distorcem a percepção da realidade e legitimam práticas de exclusão e eliminação do outro. A raiva, o apego ao poder e a ignorância quanto à interdependência entre os seres, descritas no pensamento Gelug como causas do sofrimento, encontram nas violências de gênero e de classe algumas de suas expressões mais extrema e cruéis. Assim, compreender e educar para o reconhecimento e a transformação dessas emoções torna-se essencial para o enfrentamento ético das violências que estruturam o contexto brasileiro contemporâneo.

A partir deste cenário, o artigo discutirá possíveis aplicações das emoções destrutivas conforme definidas pelo Dalai Lama e seus predecessores na escola Gelug² do budismo no enfrentamento interseccional de violências relacionadas à gênero em contexto brasileiro. Reconhecendo as emoções destrutivas como tais, apresentaremos a posição do Dalai Lama de que os valores éticos são essencialmente desenvolvidos primeiro por meio da compreensão e depois por aprender a controlar as próprias emoções destrutivas. Isso é feito com a motivação da compaixão e o resultado é uma mente tolerante, dócil e mais eficiente, com aumento dos estados de paz e felicidade.

A perspectiva proposta é relevante tanto sob o ponto de vista religioso quanto científico, pois reconhece que o esforço consciente pode transformar os estados mentais e até os padrões físicos do cérebro, conforme demonstram avanços da neurociência. A partir da ciência mental e do pensamento budistas Gelug, o Dalai Lama descreve as emoções destrutivas como estados que distorcem a percepção da realidade, por meio de projeções da atratividade ou repulsa exageradas sobre pessoas e situações, que, consequentemente, comprometem o discernimento.

Essas mesmas dinâmicas estão na base das violências sociais, nas quais emoções como ódio, ganância e desejo, organizadas em famílias mentais, tornam o recurso à violência plausível dentro das normas culturais que a sustentam. Compreender essas estruturas emocionais permite reconhecer que situações que incluem competitividade, por exemplo, podem ser redirecionadas. Quando guiadas pela compaixão e pela intenção de servir ao bem comum e à justiça social, transformam-se em forças construtivas. Contrariamente, quando movidas pelo desejo de dominar ou rebaixar o outro, tornam-se fontes de sofrimento individual e coletivo.

Textos budistas clássicos do Dalai Lama foram selecionados devido ao autor ser uma das maiores referências contemporâneas no budismo, oferecendo uma perspectiva que reflete seus dezenove anos de esforço para se tornar não apenas um Geshe Lharampa no Budismo Gelug (o mais alto nível de doutorado alocado), mas também em sua co-fundação e trinta e oito anos de trabalho rigoroso com o *Mind and Life Institute*, que promove uma compreensão científica da mente, implementando uma nova combinação de pesquisa científica e prática contemplativa (Mind & Life Institute, 2025), principalmente da escola Gelug. Por meio de seu trabalho próximo com os principais cientistas e pesquisadores das áreas de medicina, psicologia, neurociência, física, cosmologia, ciência cognitiva, educação, filosofia, economia, ciência política e ciência ambiental, entre outras, ele ganhou uma perspectiva mais acessível e compreensível

1 A tradição dos Dalai Lamas tem origem no Tibete do século XV, vinculada à escola Gelug do budismo tibetano. Os Dalai Lamas são considerados manifestações do bodhisattva Avalokitesvara (em tibetano: སྤྱାନ ຮྩྱାନ དྲାମା, *spyan ras gzigs*), considerado a personificação da compaixão infinita de todos os budas. O significado do nome pode ser entendido como “O Olhar que Percebe Todos os Sofrimentos” ou “Aquele que Contempla os Seres com Compaixão”. Sua sucessão se dá pela crença na reencarnação, de maneira que cada Dalai Lama é visto como a continuação espiritual de seu predecessor, encarregado de guiar o povo tanto no campo religioso quanto, historicamente, político. A partir deste ponto, ao nos referirmos ao Dalai Lama, estaremos falando especificamente do 14º Dalai Lama, Tenzin Gyatso, atual líder espiritual do Tibete e uma das figuras mais influentes do pensamento budista contemporâneo.

2 *The Princeton Dictionary of Buddhism* glosa a escola Gelug (tibetano: ཁྱାନ ຮྩྱାନ) como “uma das quatro principais seitas do budismo tibetano” fundada por Tsongkhapa (Buswell, 2014, p. 238). As outras três são as escolas Kagyu, Sakya e Nyingma. O budismo Gelug é a principal escola em que o 14º Dalai Lama foi treinado.

para um/a leitor/a ocidental sobre como apresentar e aplicar o Budismo Gelug, promovendo diálogos e pesquisas interdisciplinares, resultando em mais de quatorze livros do Instituto.

Embora o Dalai Lama descreva aflições em muitos de seus livros, Compaixão e Competição foi selecionado por apresentar uma aplicação ímpar da compaixão, pois reflete o ambiente competitivo capitalista em que as crianças são criadas hoje. Outros textos budistas clássicos foram selecionados com base em seu rigor acadêmico e relevância como material de apoio para ajudar a esclarecer termos e conceitos específicos. A partir da relação entre emoções destrutivas e violências, esperamos encorajar, como o próprio Dalai Lama (2025) em seus compromissos principais, valores humanos que podem incluir compaixão, perdão, tolerância, contentamento e autodisciplina que extrapolam a prática pessoal, e que provoquem a formação de mecanismos coletivos de enfrentamento social às violências interseccionais a partir da Educação à Diversidade.

O texto está estruturado em três partes. Primeiramente, estabelecemos as bases éticas que sustentam a possibilidade de mudança das emoções a partir do budismo Gelug. Em seguida, aprofundamos a análise dessas emoções em suas manifestações sociais e coletivas, mostrando como raiva, inveja e apego se convertem em práticas de exclusão e justificação das violências interseccionais. Por fim, propomos a educação como instrumento de transformação ética e estrutural, articulando os estudos de gênero, raça e classe com a ética da compaixão do XIV Dalai Lama, de modo a compreender a educação para a diversidade como uma forma de justiça social interseccional capaz de enfrentar tanto as desigualdades materiais quanto as emocionais que estruturam a sociedade.

É POSSÍVEL MUDAR AS EMOÇÕES DESTRUTIVAS: FUNDAMENTOS ÉTICOS E CIENTÍFICOS DA TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E COLETIVA

Em seu livro *Beyond Religion: Ethics for a Whole World*, o Dalai Lama (2011) diz que o maior obstáculo para sermos pessoas mais eficientes e melhores, termos paz e felicidade, são as emoções destrutivas ou aflitivas. Para ele, a chave para a felicidade humana também está dentro do próprio estado de espírito. Assim, o que nos deteria são esses estados mentais negativos, que também são, de acordo com a tradição budista Gelug, as causas de todo comportamento humano destrutivo.

Num sistema capitalista que, com frequência, incentiva e recompensa a competição exacerbada, o individualismo e as relações de troca, nossas interações podem ser facilmente moldadas pelo interesse próprio e pela desconfiança. Esta dinâmica gera inevitavelmente emoções negativas e reações violentas em diferentes níveis. Portanto, lidar com essas emoções negativas poderia construir relações mais éticas. Ao confrontarmos e processarmos coletivamente esses sentimentos, podemos desarmar a lógica de rivalidade que o sistema nos propõe, abrindo espaço para a construção de vínculos baseados em outros valores como a caridade³, a compaixão⁴, o reconhecimento mútuo e assim por diante.

Por um lado, as religiões do mundo reconhecem que os seres humanos têm o potencial de mudar por dentro. Mas de um ponto de vista puramente materialista, o autor concorda que pode ser mais desafiador demonstrar essa realidade da capacidade de mudança humana (Dalai Lama, 2011). Alguém comprometido com o materialismo pode argumentar como Richard Dawkins (2006) faz em *The Selfish Gene*, também publicado no Brasil *O Gene Egoísta*, que os seres humanos são completamente determinados por seus genes. Assim, devido a um determinado gene, uma pessoa estaria predeterminada a ficar com raiva, enquanto outra pessoa que tivesse o gene certo teria uma predisposição para ser compassiva. O mesmo pode ser argumentado com o fato de que otimismo e pessimismo dependem da biologia de cada um. Aceitando que muitas características são herdadas e ciente de que certas emoções aflitivas estão na natureza de alguém, pode-se concluir que a mudança não é possível.

³ O principal versículo bíblico sobre caridade na tradição cristã é o próprio mandamento do amor, ensinado por Jesus em Mateus 22:39: “O segundo, semelhante a esse: ‘Amarás o teu próximo como a ti mesmo’” (Bíblia de Jerusalém, 2002)

⁴ No budismo Gelug, a compaixão se caracteriza pelo desejo de que todos os seres sencientes sejam libertos do sofrimento e de suas causas. O Lamrim Chenmo aprofunda sua aplicação por associá-la a uma responsabilidade pessoal de transformar desejo em prática cf. excerto: “Aqueles que têm grande compaixão pelos outros sentem necessidade de aliviar os sofrimentos dos outros. Para aliviá-los, o pensamento bondoso, ‘Que eles possam se libertar de seus sofrimentos’, não é suficiente; eles precisam se engajar nos métodos que fazem com que isso aconteça de fato. Mas, se eles não se engajarem primeiro nos métodos por si mesmos, eles serão incapazes de libertar os outros. Portanto, se quisermos trabalhar pelo bem-estar dos outros, precisamos primeiro disciplinar a nós mesmos” (Tsongkhapa, 2021, p. 58).

Curiosamente, como visto em *Train your mind, change your brain*, Sharon Begley descreve pesquisas científicas que confirmam que a atividade mental muda a constituição física do cérebro. Ela mostra que a experimentação provou que a neurogênese é possível, mesmo em idosos e doentes, com casos de pacientes que produzem milhares de novos neurônios por dia, até mesmo em casos de sofrimento extremo, como o câncer. Outras experiências sensoriais demonstraram remodelar cérebros adultos, por exemplo, tocar piano pode mudar completamente a forma do cérebro. Nesse experimento, aqueles que apenas imaginavam tocar piano também foram capazes de remodelar seus cérebros da mesma forma que aqueles que realmente tocavam piano, mostrando assim o poder da imaginação (Sharon Begley, 2007). Tais experimentos estão aumentando o corpo de conhecimento que sustenta a premissa de que uma mudança significativa nos padrões emocionais e comportamentais de uma pessoa são possíveis por meio do esforço consciente.

O Dalai Lama acrescenta que as interações podem ser cientificamente observadas entre as partes do cérebro associadas a processos de pensamento como atividades cognitivas superiores, por exemplo, o pensamento racional que ocorre no córtex pré-frontal, bem como as partes do cérebro conhecido como sistema límbico, incluindo a amígdala, associada aos reflexos instintivos e emocionais mais primitivos. Esses avanços na neurociência levaram os cientistas a considerarem seriamente a hipótese de que, por meio de seus próprios esforços conscientes, alguém pode ser capaz de treinar seus instintos emocionais alterando literalmente os padrões físicos reais em seu cérebro (Dalai Lama, 2011, p. 114-115).

O desafio, diz o Dalai Lama (2011), é que na clássica ciência budista da mente, na qual ele foi treinado, a compreensão das emoções conforme estabelecida na psicologia ocidental contemporânea não tem uma contrapartida equivalente na ciência budista da mente. Semanticamente falando, nem o sânscrito nem o tibetano têm uma tradução exata para a palavra emoção. Na tradição Gelug, o que é estabelecido é um sistema preciso no qual todos os estados mentais são reconhecidos como tendo uma dimensão cognitiva e emocional, pelo menos até certo ponto. Essa estrutura também contém os cinco fatores mentais onipresentes ou sempre presentes⁵. Destes cinco, sentimento⁶ é um, então há discriminação⁷, vontade⁸, atenção⁹ e finalmente, contato¹⁰. Assim, pelo menos alguma semelhança com os sentimentos está presente até mesmo em uma tarefa mental cognitiva simples de contar até dez.

No que diz respeito à categorização dos estados emocionais, na psicologia contemporânea, por um lado, uma emoção positiva é definida por ser projetada positivamente frente a um objetivo, como que uma espécie de satisfação projetada. Por outro lado, a emoção negativa se apresenta por reações de desagrado. As reações negativas podem ser projetadas como raiva, inveja, tristeza e medo (APA, 2018). Em outras palavras, existem estados emocionais¹¹ que são vivenciados como prazerosos e, portanto, classificados como positivos, enquanto aqueles vivenciados como desagradáveis ou mesmo dolorosos são classificados como negativos.

A psicologia budista distingue os mesmos estados como benéfico ou prejudicial, em vez de prazeroso e doloroso. Nesse sistema, os estados mentais “aflitivos”, em sânscrito *kleśa*¹², prejudicam o bem-estar de longo prazo. Por outro

5 Tashi Tsering (2006) diz que os fatores mentais são fenômenos que surgem da mente, o que sugere que os referidos fatores mentais não são de fato primários para a mente principal, mas surgem de dentro de uma estrutura maior. Eles são definidos como o aspecto específico da mente, responsável por apreender uma qualidade particular de seu objeto.

6 Narendra Bhattacharyya (2005) diz que sentimento é *vedanā* em sânscrito. É prazeroso, doloroso ou neutro (Bstan-'Dzin-Rgya-Mtsho; Hopkins, 2000). Corresponde à família de Buda de Ratnasambhava na região do umbigo (Pabongka; Trijang, 1990). Para Thubten Loden (1993), é um fator mental que reage de acordo com um objeto sensorial que o contato previamente distinguiu como atraente, não atraente ou neutro, produzindo uma experiência que é boa, ruim ou neutra, respectivamente.

7 Blo-Bzang-Grags-Pa Tsongkhapa (2000, p. 308) diz que ao morrer com uma mente virtuosa, por exemplo, enquanto a discriminação de curso permanecer, a mente virtuosa estará presente, mas no momento em que a discriminação sutil for ativada, ela se tornará uma mente eticamente neutra em vez de virtuosa. Na tradução para o português do Lamrim Chenmo de Plínio Marcos Tsai (2020b, p. 85), encontramos que da discriminação entre amigos e inimigos surgem, respectivamente, o apego afliito e a hostilidade.

8 Robert Buswell e Donald Lopez (2014) usam o termo volição ou intenção, *cetanā*, como o segundo no Nobre Caminho Óctuplo.

9 Vimuktisena e Haribhadra (2006) dizem que a atenção é definida como um esforço mental que funciona como uma causa para o pensamento permanecer em um objeto.

10 Lhundub Sopa (1984) diz que o contato é a união de três coisas, o objeto, o órgão e a consciência, dos quais existem seis tipos, os cinco sentidos e a consciência mental. Por exemplo, quando o objeto visual, como uma árvore, aparece ao órgão ocular e a consciência ocular o percebe, isso é contato visual e leva ao sentimento.

11 Sobre o cultivo de disposições éticas, ver: (Damien Keown, 1995).

12 A palavra *kleśa* (sânscrito romanizado: IAST) tem sua raiz no verbo sânscrito *vkliś* (*kliś*), que significa “aterrorizar”, “afligir”, “fazer sofrer”, “perturbar”. A derivação substantiva pode ser traduzida literalmente como “aflição”, “perturbação”, “angústia” (Sanskrit Dictionary, 2025). Em tibetano, o termo རྒྱନྜྩྲླ (Wylie: *nyon mongs*), que significa literalmente “emoções perturbadoras” (Busswell; Lopez, 2014). No âmbito do pensamento budista, as *kleśa* são aflições mentais fundamentais que obscurecem a clareza da mente e mantêm a existência cílica (*samsāra*).

lado, os estados mentais que são “não aflitivos” têm um impacto benéfico. Embora o termo “emoções destrutivas” seja usado em vários livros do Dalai Lama como uma tradução do termo *klésa*, a tradução mais comumente utilizada em português é “aflições” (Tsongkhapa, 2020a), que resultam em sofrimento. Por isso, a partir deste ponto utilizaremos o termo “aflição” ou “aflições”.

O Dalai Lama (2011) aponta que, devido a esses sistemas únicos de categorização da experiência emocional, torna-se extremamente relevante evitar confundir emoções que são aflitivas no sentido de serem prejudiciais ao bem-estar a longo prazo da pessoa com aquelas que simplesmente não o fazem. Isso não quer dizer que não possa haver sobreposição. Pegue o sentimento de ódio¹³ por exemplo, é prejudicial e desagradável de experimentar. Ao mesmo tempo, pode haver momentos de raiva que são desagradáveis de experimentar, mas são benéficos, da mesma forma que existem sentimentos que podem ser agradáveis de experimentar, mas na verdade são destrutivos por minar a paz e a estabilidade mental de alguém. Um exemplo disso pode ser o apego aflitivo¹⁴ para um objeto específico. No processo, esse desejo pode parecer prazeroso de certa forma. Mas, eventualmente, esse desejo obsessivo irá minar a capacidade de satisfação genuína e corroer o equilíbrio mental e, portanto, deve ser considerado destrutivo.

Aflições, acrescenta o Dalai Lama (2011, p. 117), podem ser definidas como “esses estados que minam nosso bem-estar criando turbulência interna, minando assim o autocontrole e nos privando da liberdade mental”. Eles podem ser subdivididos em duas categorias, especificamente, estados emocionais que são destrutivos em si mesmos (ou seja, ganância, ódio ou malícia) e estados que se tornam destrutivos como resultado de, e somente quando, sua intensidade é exagerada ou desproporcional em relação à situação em que surgem (ou seja, apego, raiva ou medo).

Biologicamente, as emoções básicas podem ser correlacionadas com propósitos evolutivos. O apego, por exemplo, estimula a criança a mamar e ajuda a formar vínculos, enquanto a raiva é usada para repelir forças que de outra forma seriam prejudiciais à sobrevivência e ao bem-estar, o medo aumenta a vigilância para responder melhor às ameaças e até a inveja pode ser vista como estimular a competição, o que pode ser útil para evitar o esquecimento das próprias necessidades. A ciência demonstrou uma clara dimensão biológica dessas emoções básicas. Por exemplo, o Dr. Corcoran, um cardiologista do Baker Heart and Diabetes Institute, em Melbourne, Austrália, diz que diante do perigo imediato, quando surge o medo, a adrenalina (epinefrina) é liberada no corpo como um dos hormônios de “luta” ou “fuga”. Um exemplo é quando o corpo bombeia sangue para as pernas com o intuito de fugir correndo (Cathy Cassata, 2018). Por outro lado, a raiva resulta em uma resposta de “luta ou fuga” que, neste caso, é mais focada no aspecto “luta”, desviando o sangue do intestino e enviando-o para os músculos, por exemplo, os braços, para enfrentar a ameaça (Better Health Channel, 2001). Desta forma, é importante entender que esses sentimentos, não sendo destrutivos em si mesmos, tornam-se prejudiciais apenas quando são desproporcionais à situação dada, ou quando seu surgimento ocorre em situações em que não são necessários.

O Dalai Lama (2011) diz que o apego normalmente não é considerado destrutivo, pois, afinal, é o que mantém as famílias e até as comunidades unidas. No entanto, quando a emoção básica se torna excessiva, desenvolvendo um desejo de controlar seu objeto, ela se torna prejudicial ou aflitiva. Por isso, é importante diferenciar apego de apego aflitivo. O desejo também por si só não é destrutivo, uma vez que realmente motiva muitas de nossas atividades diárias, desde levantar, comer, ir para o trabalho e até mesmo os objetivos de curto e longo prazo são perseguidos devido ao apego aflitivo. De maneira semelhante, a raiva nem sempre é prejudicial. Tomemos o exemplo de uma forte compaixão levando a um sentimento proporcionalmente forte de indignação, ou raiva, por uma injustiça.

Nancy Lovering (2022) diz que a raiva pode realmente funcionar como um grande motivador, dando uma maior explosão de energia e uma determinação mais forte. Assim, em situações limitadas, a raiva pode realmente tornar a pessoa mais eficaz em obter o que ela busca corretamente e fazer as coisas. Além dessa função prática, a raiva, conclui o Dalai Lama (2011), na maioria das vezes não é útil. Apenas lembre-se de quando alguém está do outro lado de um

13 Pabongka e Trijang (1988) descrevem o ódio como um aspecto mental altamente perturbado, resultante de ver algo desagradável, como um inimigo, por exemplo. Pode-se sentir ódio por seres sencientes ou mesmo por objetos inanimados. Há um desejo de causar dano ao objeto. Em outra tradução de seu comentário sobre o Lamrim, Pabongka e Trijang (1994) acrescentam que o ódio gerado por um Bodhisattva, alguém que está trabalhando para alcançar o despertar completo para o benefício de todos os seres sencientes, é particularmente destrutivo.

14 Thubten Loden (2019) diz que o apego aflito é definido como um fator mental que observa um objeto interno ou externo como atraente, exagera essa atração e deseja possuí-lo.

ataque de raiva, fica claro como as consequências são desagradáveis. Ao mesmo tempo, enquanto a raiva pode ser construtiva, o ódio nunca o faz, é sempre prejudicial.

Assim, em relação aos sutis processos mentais humanos, Dalai Lama (2011) indica que é melhor não ser muito radical ou dogmático. Saber se um determinado estado mental é destrutivo deve ser feito com base em seu contexto. A chave aqui é que a determinação muitas vezes se resume à motivação, misturada com o objeto da emoção particular, bem como as consequências e assim por diante. Assim, a mente aberta junto com o pragmatismo e a flexibilidade são atitudes úteis ao lidar com a mente humana. Para tal torna-se interessante aprofundar a compreensão das aflições, focando-se particularmente nas características que têm em comum, que serão exploradas a seguir.

FAMÍLIAS MENTAIS: AFLIÇÕES E VIOLÊNCIAS

A tendência de distorcer a percepção da realidade, de acordo com o Dalai Lama (2011), é uma característica chave de todas as aflições. Como resultado da presença de tais aflições, a perspectiva da pessoa torna-se estreitada, impedindo a pessoa de ver a situação como ela existe em seu contexto mais amplo. Tomemos o exemplo do sentimento de uma forma muito intensa de apego (desejo intenso, ganância ou luxúria). Na maioria das vezes, a pessoa projeta no objeto do desejo um nível de atratividade que excede em muito o que realmente existe. Isso impede a pessoa de perceber características indesejáveis (como a violência) muito óbvias no objeto, ao mesmo tempo em que cria em si uma espécie de insegurança, sentindo que deve obter o objeto do desejo, pois sem ele fica incompleta.

O autor acrescenta que esses níveis de apego excessivo tendem a envolver também um desejo de controle, que muitas vezes é bastante sufocante quando outra pessoa é o objeto do desejo. Isso resulta na instabilidade do apego extremo. Em determinado momento pode-se sentir forte afeição por alguém ou alguma coisa, mas no momento em que o desejo de controle é frustrado, é comum que esse sentimento se transforme em ressentimento ou mesmo ódio. Analogamente, podemos concluir que a repulsa geraria o desejo de afastar o objeto e, em uma situação limítrofe, eliminá-lo. Por isso, durante emoções intensas ou extremas de aversão que podem se manifestar como raiva, ódio, desprezo ou mesmo ressentimento, a perspectiva também é perdida, diz o Dalai Lama. Tome um momento de raiva extrema, o objeto de tal raiva parece completamente negativo. Enquanto quando a mente está mais calma, o mesmo objeto pode até ser reconhecido como tendo várias qualidades admiráveis.

O Dalai Lama (2011) também afirma que, pela intensidade da emoção, perde-se a capacidade de discernimento. Como resultado de não ser capaz de ver as consequências de longo ou curto prazo de suas ações, a pessoa não é capaz de distinguir entre o que é certo e o que é errado. A mente pode ficar quase louca por um momento, tendo perdido completamente a capacidade de agir em seu próprio interesse. E inevitavelmente, com o passar do tempo do evento, surge o arrependimento pelo que foi dito ou feito na raiva.

Aaron Beck e Fred Wright (2011), alguns dos fundadores da terapia cognitivo-comportamental, que tem tido muito sucesso no tratamento de depressão e problemas comportamentais, afirmam que a raiva desnecessária ou exagerada causa grandes problemas nas relações humanas. Os autores dizem que, em casos de raiva intensa, o desafio é que a grande maioria das características de repulsa que se vê no objeto da raiva é uma projeção e um exagero. Hallie Grossman (2021) aponta, a partir de conversas de Aaron Beck com o Dalai Lama, que a raiva é uma resposta exagerada que surge em resposta a pensamentos automáticos de ser ameaçado ou de alguma forma desvalorizado, pensamentos profundamente enraizados em crenças exageradas fortemente mantidas.

A psicologia budista clássica, de acordo com o Dalai Lama (2011), concorda em muitos aspectos com o fator de exagero e projeção na qualidade de repulsa imputada ao objeto da raiva. Tais aflições mentais obscurecem a visão ao obscurecer a capacidade de discernir e tornar a pessoa incapaz de julgamento racional. Neste contexto, pode ser útil entender as aflições em termos de um modelo de famílias que se distinguem pelo tipo de estado mental subjacente que envolvem.

De acordo com o Dalai Lama (2011), ódio, inimizade e malícia podem ser incluídos na família de emoções da raiva. Eles são caracterizados por terem uma repulsa exagerada. Enquanto a ganância, a luxúria e o desejo podem ser incluídos na família do apego e se distinguem por um senso de apego igualmente exagerado. A inveja, o orgulho e a dúvida constituem famílias próprias de emoções afliativas, e consistem em um misto de atração excessiva. Um exemplo

seria o apego excessivo relacionado a uma autoimagem iludida, que é vista com orgulho em contraposição à repulsa excessiva, como no caso de excessiva inimizade dirigida a um rival quando se fala em inveja. Além dos elementos de atração excessiva ou repulsa ou uma mistura doentia dos dois, todas as emoções aflitivas também são caracterizadas por terem uma perspectiva irrealista ou mesmo ilusória.

Destacando a família de aflições da inveja, no que diz respeito à competição, o Dalai Lama (2011) diz que ela é um tanto complexa por estar enraizada no apego e na atração, ao mesmo tempo em que possui um potente fator de raiva, hostilidade e até repulsa. Pesquisas científicas sobre estados de felicidade foram realizadas recentemente, descobrindo que uma das principais fontes de descontentamento hoje, particularmente em sociedades mais ricas, é a tendência humana de se comparar aos outros. Em um nível fundamental, isso é uma questão de inveja. Ele aponta que a competitividade pode de fato ser construtiva, citando o exemplo de quando a vontade de competir motiva a pessoa a se esforçar para alcançar um nível superior ou melhor resultado.

O livro *Compaixão ou Competição*, escrito pelo Dalai Lama e Sander Tideman (2002) esclarece que simplesmente aceitamos que, da mesma forma que nós, os outros também têm o mesmo direito de chegar ao topo e, portanto, se trabalharem duro com determinação com tal atitude, isso constituiria uma forma de competitividade e atitude construtivas. Ele cita a aspiração de atingir o estado de Buda para o benefício dos outros, como não sendo um pensamento egoísta. A questão é que, para ajudar os outros, não para ser melhor que eles, mas para servi-los melhor, é preciso aumentar a própria capacidade. Não apenas isso, mas ser o melhor pode ser aplicado a mais coisas do que apenas obter o máximo lucro, por exemplo, esforçar-se para ser o melhor em ajudar os outros seria uma competitividade construtiva. O problema surge, explica ele, quando a competitividade assume um aspecto de querer chegar ao topo rebaixando os outros de forma prejudicial, ou retendo-os para que se possa superar os outros. Nesses casos, a competitividade torna-se destrutiva. Aqui é interessante focar na competitividade aflitiva e compará-la com a inveja.

Na escola de budismo Gelug, é dito que normalmente quando alguém vê outra pessoa como tendo mais qualidades do que ela, gera inveja, quando a outra pessoa é percebida no mesmo nível que ela, gera competitividade e quando o outro pessoa é considerada inferior a si mesma, ela desenvolve desdém (Pabongka; Trijang, 2001; Yangsi, 2005; Lhundub Sopa; David Patt, 2008). Assim, há uma distinção entre inveja e competitividade com base no objeto sendo imputado como tendo mais ou o mesmo nível de qualidades, respectivamente.

A inveja é definida na escola Gelug como “uma perturbação da mente das profundezas que envolve uma incapacidade de suportar a fortuna de outra pessoa devido ao apego a bens e serviços. Envolve ódio e tem a função de causar desconforto mental e não permanecer em contato com a felicidade”¹⁵ (Jeffrey Hopkins, 1996, p. 263, tradução nossa). Aqui a inveja é descrita como uma profunda perturbação no estado da mente. Não suporta a felicidade ou fortuna de outra pessoa por estar apegado a essa felicidade ou fortuna. O desafio é que, inicialmente provocado pelo apego, essa mente desenvolve o ódio, desejando prejudicar a pessoa. Aproximar-se do ódio, por sua vez, significa separar-se da felicidade por conta de alimentar a competitividade aflitiva.

Infelizmente, a competitividade não está listada nem nas seis raízes nem nas vinte aflições secundárias, a principal fonte de definições de aflições na escola Gelug. No entanto, com base no que o Dalai Lama disse acima, como uma aflição, a competitividade também tem um aspecto de querer rebaixar outra pessoa de maneira prejudicial, o que ecoa a definição de raiva, “uma intenção de prejudicar os seres sencientes, prejudicar os sofrimentos em seu próprio continuum, ou prejudicar fenômenos que são fontes de sofrimento (como espinhos)”¹⁶ (Jeffrey Hopkins, 1996, p. 256, tradução nossa). Além disso, o Dalai Lama disse que pode até tentar segurar outra pessoa para que ela possa superá-la, isso também teria um efeito prejudicial e, portanto, ecoaria a definição de raiva.

Em conclusão, a competitividade aflitiva e a inveja têm um aspecto de querer prejudicar a outra pessoa, o que poderia de fato ser considerado uma forma de raiva ou ódio por definição de acordo com a escola Gelug. O que parece ser a principal diferença é como a outra pessoa é percebida. Quando a mente está aflita, se forem percebidos como superiores, a aflição seria a inveja e se forem percebidos no mesmo nível, seria a competitividade destrutiva.

15 a disturbance of the mind from the depths that involves an inability to bear another's fortune due to being attached to goods and services. It involves hatred and has the function of causing discomfort of mind and not abiding in contact with happiness.

16 an intention to harm sentient beings, to harm sufferings in one's own continuum, or to harm phenomena that are sources of suffering (such as thorns).

Tendo desenvolvido uma compreensão mais clara do que o Dalai Lama quer dizer com aflições, aplicaremos as noções de que elas minam a eficácia e destroem a paz de espírito aumentando o grau de violências, simbólica ou materialmente. Sabendo que as aflições não são partes fixas da mente, mas podem ser moldadas e facetadas por meio de esforço consciente, estabeleceremos a educação para a diversidade como ferramenta de amoldamento da mente e enfrentamento às rejeições socialmente estimuladas pelo imaginário patriarcal presente no Brasil.

JUSTIÇA SOCIAL INTERSECCIONAL: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

A educação para a diversidade constitui um dos campos mais urgentes e desafiadores da sociedade contemporânea. Em um país como o Brasil, atravessado por desigualdades históricas de raça, gênero e classe, a escola aparece como um dos principais espaços de reprodução, mas também de possível transformação das estruturas de poder. Pensar a educação para a diversidade é reconhecer que o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos formais, mas envolve a formação ética, afetiva e emocional de sujeitos capazes de coexistir em um mundo plural.

Ao investigar a trajetória da educação de gênero no país, Fernanda Coelho evidencia como as disputas políticas e religiosas em torno desse tema expressam um embate mais profundo sobre os sentidos da democracia e da cidadania. Em sua tese, Coelho (2022) observa que a disputa em torno dos sentidos sobre gênero no buscou redefinir o que é permitido ensinar e o que deve ser silenciado. Esse movimento de silenciamento não é apenas institucional, mas também emocional e simbólico, pois atinge as possibilidades de reconhecimento e pertencimento das pessoas que vivem fora das normas dominantes dentro das instituições escolares.

A ideia de que a educação pode promover justiça social não se sustenta apenas sobre a igualdade formal de oportunidades, mas sobre o reconhecimento da diferença como valor constitutivo da vida coletiva. Coelho (2017) já havia argumentado que a educação para a diversidade deve ser compreendida como prática de libertação e não como concessão, pois é por meio dela que se constrói o aprendizado do respeito à pluralidade. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que nenhuma política educacional é neutra, porque cada escolha curricular expressa uma visão de mundo. Quando a autora descreve a retirada das menções a gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação 2014-2024, ela aponta para a força das emoções sociais que estruturam esse processo, emoções que se manifestam na forma de medo, raiva e ressentimento diante do que é percebido como ameaça moral.

Porque as aflições atuam como forças que distorcem a percepção da realidade, a raiva, o apego e a ignorância, conforme descrevem os mestres Gelug, impedem o discernimento e produzem visões parciais do mundo. Quando transferidas para o campo social e político, essas emoções coletivas se transformam em ideologias que naturalizam a exclusão. A recusa da diferença é, nesse sentido, uma reação emocional antes de ser racional. O Dalai Lama (2003, p. 87) explica que “a verdadeira transformação moral começa com o domínio da mente, pois somente quando reconhecemos nossos impulsos destrutivos podemos substituí-los por atitudes construtivas baseadas na compaixão”. Essa noção crítica entende o aprendizado como processo integral que envolve razão, emoção e ação. A educação para a diversidade busca justamente oferecer ferramentas para que indivíduos e comunidades reconheçam essas emoções e as transformem.

Ao descrever sua experiência universitária, bell hooks destaca o papel que a sala de aula feminista exerceu em sua formação intelectual e política. Diferentemente de ambientes tradicionais, a autora se deparou com a possibilidade questionar métodos, conteúdos e relações de poder abertamente. Tratava-se de território onde a interrogação crítica era, ao menos permitida. Essa abertura para a crítica pedagógica abrange a noção de educação que hooks denomina prática da liberdade e antecipa a importância de processos educativos que acolhem a dissidência e o pensamento crítico como parte constitutiva do aprender e do ensinar. Neste contexto, hooks descreve a sala de aula feminista como o

[...] espaço onde os alunos podiam levantar questões críticas sobre os processos pedagógicos. Essas críticas nem sempre eram estimuladas ou bem recebidas, mas foram permitidas. Essa mínima aceitação do questionamento crítico era um desafio crucial que nos convidava, como alunos, a pensar seriamente sobre a pedagogia em relação à prática da liberdade (bell hooks, 2013, p.16).

É nesse processo crítico, em que a palavra circula, as hierarquias são tensionadas e a escuta se torna parte ativa da aprendizagem, que também se afiam dimensões emocionais fundamentais. Ao serem convidados a questionar, confrontar e escutar, estudantes e educadores desenvolvem não apenas consciência política, mas uma forma de maturidade emocional que lhes permite sustentar conflitos, acolher diferenças e reconhecer a complexidade das experiências humanas. Assim, a sala de aula deixa de ser um espaço apenas de transmissão de conteúdos e se transforma em um terreno fértil para o cultivo de responsabilidade nas relações e éticas compartilhadas.

A escola, portanto, é o espaço onde se aprendem formas de convivência e de reconhecimento mútuo. Quando falamos em educação de gênero e religião, ou em educação para a diversidade, não nos referimos apenas ao ensino sobre identidades sexuais, mas à formação de sujeitos que compreendem a si mesmos e aos outros em uma teia interdependente de relações. Essa compreensão está no cerne da justiça social, que não pode ser reduzida a uma distribuição material de recursos, mas implica também uma redistribuição simbólica do reconhecimento. As pessoas negras, as mulheres e a população LGBTQIAPN+ continuam a ocupar posições subalternas na hierarquia social brasileira, resultado de um processo histórico de negação da humanidade desses grupos. Por ser sustentada por sentimentos coletivos de superioridade e desprezo, além de institucional, essa negação é também emocional.

A abordagem adotada neste artigo aplica o conceito de *interdependência*¹⁷ como linguagem contemporânea de justiça social. Isso significa não transportar a categoria religiosa de maneira literal e realizar um trabalho interpretativo que dialogue com a experiência concreta. Como mostra Tsai (2024) na reflexão sobre a teoria da rede inter-relacional budista-taoísta, a interconexão entre fenômenos desafia modelos de existência isolada, o que reforça nossa leitura de interdependência como relação recíproca entre sujeitos, relações e estruturas. Nesse contexto, a noção de interdependência deixa de se restringir à cosmologia budista e passa a operar como uma chave conceitual para compreender as relações recíprocas entre sujeitos, estruturas sociais e relações coletivas. Essa adaptação hermenêutica preserva a ideia de causalidade condicional e a reinscreve num horizonte ético-político, permitindo que o conceito seja mobilizado no campo da educação para a diversidade e da justiça social.

No campo da justiça social e da educação para a diversidade, o conceito é reinterpretado como ferramenta analítica voltada para compreender dinâmicas relacionais que estruturam práticas de exclusão. Essa distinção de propósitos abre espaço para que a interdependência funcione como base ética para práticas sociais transformadoras. É a partir desse horizonte que se torna possível pensar a educação como um campo de ação capaz de intervir sobre as causas emocionais e relacionais que sustentam desigualdades, deslocando o foco exclusivo das dimensões materiais e estruturais para uma compreensão mais ampla das interações humanas.

Ora, a interdependência, quando incorporada aos contextos educacionais, pode orientar práticas concretas voltadas ao reconhecimento e à transformação das emoções que sustentam dinâmicas de exclusão. Em sala de aula ou em espaços de formação docente, isso se expressa na criação de estratégias que favorecem a percepção e o enfrentamento de aflições associadas a situações de preconceito e desigualdade. Estratégias de aplicação incluem exercícios de identificação emocional que ajudem estudantes e educadores a nomearem sentimentos como raiva, medo ou vergonha, compreendendo-os como respostas relacionais a contextos sociais. Ainda, dinâmicas de compaixão interseccional que promovam a escuta atenta de experiências diversas, fortalecendo a capacidade de reconhecer múltiplos marcadores sociais em interação. Podem ser desenvolvidos protocolos de diálogo compassivo, inspirados em práticas de atenção plena e escuta ética, que contribuam para mediar conflitos ligados a gênero, raça ou classe, transformando tensões em oportunidades de aprendizado coletivo. Dessa forma, a interdependência torna-se uma base ética e relacional para construir ambientes de convivência mais justos e solidários.

A educação para a diversidade que aborda as emoções oferece, assim, um caminho para desarticular essas aflições. Ela cria condições para que professores e estudantes enfrentem seus próprios preconceitos e compreendam as origens sociais e históricas das discriminações. Neste processo, o reconhecimento das interseccionalidades é fundamental, pois revela que as desigualdades não se somam de maneira simples, mas em estruturas complexas e interdependentes de opressão e injustiça social. Como exemplo, a autora observa que “as experiências das mulheres negras são moldadas

¹⁷ *Pratīyasamutpāda* (sânscrito romanizado: IAST).

por múltiplos eixos de discriminação que interagem de maneira simultânea e indivisível" (Kimberlé Crenshaw, 2002, p. 23). Essa formulação, quando transposta para o contexto educacional, indica que não há como enfrentar o sexismo sem enfrentar também o racismo, as desigualdades de classe e assim por diante.

No Brasil, as desigualdades raciais são marcantes desde a educação infantil até o ensino superior. Crianças negras e pobres têm menos acesso à educação de qualidade, sofrem mais com punições disciplinares e enfrentam maior evasão escolar (CONAE, 2010). Esses fatores são reforçados por representações simbólicas que as colocam em posição de inferioridade. A escola, muitas vezes, reproduz estereótipos que associam a brancura à inteligência e a negritude à preguiça ou à indisciplina. A função da educação para a diversidade é intervir nessas representações, promovendo um aprendizado que reconheça a pluralidade de histórias e trajetórias que compõem o país. Quando Fernanda Coelho (2022; 2017) descreve o apagamento das categorias de gênero e orientação sexual do PNE, ela mostra que esse processo de exclusão é análogo ao apagamento racial que persiste nas políticas públicas. O silêncio sobre a diferença é uma forma de violência simbólica que legitima as hierarquias.

Ao mesmo tempo, Átila Santos e Fernanda Coelho (2024) indicam que esse silêncio não é absoluto, pois ele provoca reações criativas e insurgentes. Outros espaços brasileiros, como as igrejas inclusivas, por exemplo, surgem como espaços alternativos de educação para a diversidade, onde fiéis LGBT+ e pessoas negras constroem novas pedagogias da fé e do afeto. Essas comunidades produzem práticas educativas informais que articulam espiritualidade, corpo e política. Os autores mostram que, ao promover formas de educação de gênero, ainda que informais, essas igrejas ampliam o sentido de pertencimento e de justiça social, oferecendo um modelo de convivência que transforma exclusão em acolhimento.

Nesses espaços, o ensino não se dá apenas por meio de discursos, mas pela vivência da acolhida e do respeito das mesmas interseccionalidades que são excluídas na experiência escolar majoritária. Neste contexto, as aflições da raiva e do medo podem ser substituídas pela confiança e pela solidariedade. O desafio, portanto, é ampliar essa pedagogia do cuidado para o âmbito social e institucional nas próprias instituições escolares. A educação para a diversidade pode se inspirar nessa ética interdependente, reconhecendo que nenhuma identidade é fixa e que todos os sujeitos se constituem em relação com o outro.

De acordo com a escola budista Prāsaṅgika Mādhyamaka¹⁸, a teoria da interdependência, no budismo, afirma que tudo o que existe surge em dependência de causas e condições. Essa visão é profundamente compatível com a noção de interseccionalidade, que também entende as identidades como construções relacionais. Ao reconhecer a interdependência das opressões, a escola pode desenvolver práticas mais sensíveis e justas. Uma pedagogia da compaixão, inspirada na discussão proposta, utilizaria o treinamento da atenção e da compaixão como ferramentas de transformação ética. Sendo o desenvolvimento da compaixão um antídoto para as aflições, porque desloca o foco do eu para o outro, o ciclo da violência poderia ser rompido.

A injustiça social se alimenta da indiferença e da naturalização do sofrimento alheio. Quando estudantes aprendem a identificar as causas do sofrimento, tanto pessoal quanto coletivo, tornam-se capazes de agir de modo consciente para reduzi-lo. Essa é a base de uma educação voltada para a justiça social, na qual o aprendizado cognitivo está integrado ao aprendizado emocional. A ciência contemporânea tem confirmado a possibilidade de modificar padrões cerebrais por meio da prática consciente. Essa convergência entre ciência e espiritualidade reforça a importância da educação emocional como parte do currículo escolar.

A função ética e política desse processo está em uma educação que se torna estratégia de resistência à hegemonia cultural e religiosa brasileira que pretende definir o que é normal e o que deve ser punido. Educar para a diversidade significa desestabilizar o poder simbólico que impõe padrões únicos de vida e comportamento. No campo racial, essa tarefa exige reconhecer o legado do colonialismo e do racismo estrutural que ainda molda as oportunidades sociais, pois as aflições do medo e do ressentimento alimentam a discriminação racial. Quando o outro é percebido como ameaça, a violência se torna justificável. A educação, ao promover o contato e o diálogo, pode romper esse ciclo.

Os exemplos de violência racial no Brasil são inúmeros e persistem em diferentes formas. A cada ano, jovens negros são mortos em proporções alarmantes nas periferias urbanas (Brasil, 2024). As estatísticas mostram que o racismo

¹⁸ A escola Prāsaṅgika Mādhyamaka é a principal tradição na qual o Dalai Lama foi educado. Seu posicionamento é de que, por tudo ser impermanente, necessariamente surge a partir de causas e condições.

não é um fenômeno isolado, mas uma estrutura que organiza o acesso à vida. Essa estrutura se manifesta também na escola, onde as expectativas sobre estudantes negros e brancos são diferentes desde os primeiros anos. A justiça social exige, portanto, que se reconheçam essas assimetrias e que se construam estratégias pedagógicas capazes de enfrentá-las interdependentemente. A educação para a diversidade, ao incluir o debate racial em seu escopo, contribui para tornar visíveis as desigualdades naturalizadas e os preconceitos internalizados.

A classe social é outro fator que interage de maneira decisiva com gênero, orientação sexual e raça. A pobreza limita o acesso à educação, e a falta de educação perpetua a pobreza, formando um ciclo vicioso. Crianças de famílias pobres, muitas vezes chefiadas por mulheres negras, enfrentam condições de vida precárias que dificultam o aprendizado. Além disso, a escola pública brasileira, em muitos casos, carece de recursos materiais e humanos para oferecer um ensino de qualidade. Ao evidenciar essas conexões, as interseccionalidades permitem compreender que as soluções não podem ser fragmentadas. Políticas de cotas, bolsas de permanência e formação continuada de professores são medidas necessárias, mas insuficientes se não forem acompanhadas de uma transformação cultural que valorize a diversidade interdependentemente.

As aflições se manifestam também nas relações de classe. A inveja, o desprezo e a competitividade excessiva geram comportamentos de exclusão e hierarquização. Se a inveja surge da comparação constante e da incapacidade de alegrar-se com o sucesso alheio, em termos sociais, isso se traduz na dificuldade de reconhecer o outro. A educação para a diversidade propõe substituir a competição pela cooperação, o medo pela confiança e o julgamento pela escuta. Quando os estudantes aprendem a ver a diversidade como fonte de aprendizado e não de ameaça, as bases da justiça social começam a encontrar espaço.

O papel do/a educador/a, nesse contexto, é fundamental. Ele precisa ser um mediador de conflitos e um cultivador de aflições. Sua prática pedagógica deve inspirar confiança e respeito, demonstrando que o conhecimento é inseparável da ética. Coelho (2022) descreve como professores e professoras engajados na educação de gênero e diversidade enfrentam resistências, mas também descobrem novas formas de ensinar e aprender. Esses profissionais atuam como agentes de transformação, rompendo o silêncio e criando espaços seguros para o diálogo. A transformação social começa no reconhecimento do outro, e esse reconhecimento é, antes de tudo, um exercício emocional de abandono do que é destrutivo, como o egoísmo, e substituição por padrões retificados e virtuosos, como o altruísmo.

O reconhecimento das aflições não implica sua negação, mas sua compreensão. Elas são parte da experiência humana e podem ser transformadas em sabedoria. A raiva, por exemplo, pode ser canalizada para a indignação ética diante da injustiça. Alguns medos podem operar como prudência e assim por diante. O importante é que essas emoções não se tornem dominantes nem sejam negadas, mas mudadas a partir do desenvolvimento consciente de novas habitualidades.

A educação para a diversidade tem o potencial de criar as condições para esse aprendizado, ao estimular a reflexão crítica e o autoconhecimento. A justiça social, entendida sob essa perspectiva, não é apenas um objetivo externo, mas um estado de equilíbrio coletivo que depende da transformação interna de cada sujeito. Quando as pessoas aprendem a reconhecer a interdependência entre suas ações e as condições de vida dos outros, compreendem que o bem-estar individual está ligado ao bem-estar comum. Essa compreensão é a base de uma ética da compaixão, que pode orientar tanto as políticas públicas quanto as práticas educacionais. A compaixão, nesse sentido, não é um sentimento de piedade, mas um compromisso ativo com a redução do sofrimento.

No Brasil, a educação para a diversidade enfrenta desafios estruturais, mas também acumula experiências inspiradoras. Projetos¹⁹ de escolas públicas que trabalham com temas de gênero e raça, iniciativas comunitárias de educação popular e movimentos sociais que promovem a conscientização mostram que é possível construir

19 Um exemplo é o projeto Gênero e Diversidade na Escola (Brasil, 2009), que foi implementado em diversas cidades brasileiras com o objetivo de capacitar profissionais da educação para trabalhar questões de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no ambiente escolar. A iniciativa buscou promover práticas pedagógicas mais inclusivas, contribuindo para a redução de preconceitos e desigualdades, e favorecendo um ambiente escolar que respeite a diversidade. Apesar de podermos ver os reflexos deste projeto na formulação dos documentos das Conferências Nacionais de Educação 2010 e 2014 e de seu impacto inicial, o projeto enfrentou desafios referentes à infraestrutura limitada, à resistência de setores conservadores e às mudanças nas políticas educacionais, que dificultaram sua continuidade e expansão. A falta de recursos tecnológicos em algumas regiões, a oposição à inclusão de temas de gênero e diversidade nas escolas e a supressão de diretrizes relacionadas à diversidade na Base Nacional Comum Curricular comprometeram a implementação consistente das ações propostas, limitando a capacidade de formar professores e de consolidar práticas pedagógicas inclusivas de forma ampla e sustentável.

uma pedagogia da justiça social. Essas práticas demonstram que a transformação não depende apenas de políticas governamentais, mas também da mobilização das pessoas. Quando as comunidades se organizam para discutir suas dores e esperanças, elas estão praticando uma forma de educação que vai além dos muros escolares.

A articulação entre educação, emoções e interseccionalidades oferece um horizonte promissor para pensar novas formas de convivência. A superação das aflições é também a superação das violências interseccionais. O racismo, o sexism e a pobreza não são apenas sistemas econômicos ou políticos dissociados do coletivo, mas também expressões emocionais de uma sociedade que ainda não aprendeu a reconhecer sua própria interdependência. Educar para a diversidade é, portanto, educar para a humanidade. Ao compreender que todos os seres compartilham o desejo de viver sem sofrimento, abrimos espaço para uma justiça social enraizada na compaixão e na solidariedade.

A educação para a diversidade deve ser compreendida como processo de desnaturalização das hierarquias e das violências que sustentam a desigualdade social (Coelho, 2017). Essa desnaturalização exige coragem intelectual, mas também inteligência emocional. A justiça social não se realiza apenas por meio de leis ou políticas, mas pelo cultivo de uma consciência coletiva que valorize a diferença e reconheça o sofrimento do outro como seu próprio.

Afinal, o reconhecimento das aflições e das interseccionalidades não é apenas uma questão de teoria. A educação para a diversidade, quando enraizada na compaixão e na interdependência, torna-se uma força ética e transformadora. Ela nos ensina que justiça social não é a ausência de conflito, mas a presença de diálogo e respeito. É o resultado de um esforço consciente e contínuo para substituir o medo por compreensão, a indiferença por cuidado e a desigualdade por cooperação. Quando esse processo se torna parte da cultura educacional que conhece as interseccionalidades presentes, o caminho para uma sociedade mais justa se torna uma possibilidade real e cotidiana.

A educação para a diversidade, quando compreendida como prática ética e política, revela-se um instrumento essencial para o enfrentamento das desigualdades estruturais. Ao articular o reconhecimento das aflições e a análise interseccional das violências, é possível perceber que a transformação social depende tanto da reformulação das instituições quanto do amadurecimento emocional dos sujeitos que as compõem. A escola, como espaço de convivência e aprendizagem, pode tornar-se um campo privilegiado para essa transformação se assumir o compromisso de cultivar a compaixão, o respeito e a consciência crítica. A formação para a diversidade, portanto, não se restringe ao combate ao preconceito, mas constitui um processo mais profundo de reconstrução da sensibilidade e do pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições do 14º Dalai Lama apontam que reconhecer que o ódio, o medo e o ressentimento são forças que sustentam a exclusão é o primeiro passo para desativar seus efeitos na vida coletiva. As aflições, quando não identificadas, tendem a se manifestar em práticas de dominação e hierarquização. A educação, ao promover o autoconhecimento e o diálogo, oferece os meios para converter essas forças em compaixão e entendimento. Esse movimento não é apenas psicológico, mas se torna político, na medida em que redefine as relações de poder e abre espaço para novas formas de convivência. Em uma sociedade marcada por abismos raciais e de classe, o aprendizado emocional torna-se uma estratégia concreta de justiça social, ao deslocar o foco da competição para a cooperação e ao reconhecer o valor inalienável de cada existência.

As contribuições dos estudos no campo do Gênero demonstram que a educação para a diversidade precisa firmar um compromisso com a visibilidade das diferenças e com o enfrentamento interseccional das violências. Ao integrar o pensamento crítico e o cultivo das emoções construtivas, como a compaixão, o processo educativo pode restabelecer a dimensão humana que muitas vezes se perde na lógica utilitarista das políticas públicas. A justiça social, nesse sentido, não é apenas uma meta, mas um caminho que se constrói da educação. Educar para a diversidade é educar para a coexistência, e coexistir é aprender a reconhecer-se nas diferenças.

Por fim, compreender as aflições é reconhecer que a injustiça não nasce apenas das estruturas econômicas, mas também dos estados mentais coletivos que as legitimam. A superação dessas forças requer esforço consciente, atenção e compromisso com o bem comum. A educação para a diversidade, ao promover esse esforço, torna-se um exercício contínuo de justiça e humanidade, individual e coletiva. Ela ensina que a verdadeira igualdade não é a homogeneização,

mas a convivência harmoniosa entre diferentes modos de ser e viver. Nesse sentido, implica também a retificação das estruturas mentais e dos modos de pensar enquanto sociedade, de forma que a transformação externa só se consolida quando acompanhada de uma mudança interna e coletiva. A justiça social deixa de ser uma promessa distante e torna-se uma possibilidade concreta quando fundamentada na compreensão e na ação compassivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais. *Dossiê ANTRA 2025: assassinatos e violências contra travestis e transexuais no Brasil em 2024*. Brasília: ANTRA, 2025. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf>. Acesso em: 9 out. 2025.
- APA - *Dictionary of Psychology*. American Psychological Association, 2018. American Psychological Association. Disponível em: <https://dictionary.apa.org/> Acesso em: 13 abr 2023.
- BECK, Aaron T.; WRIGHT, Fred D. *Cognitive therapy of substance abuse*. New York: Guilford Publications, 2011.
- BEGLEY, Sharon. *Train your mind, change your brain*. New York: Ballantine Books, 2007.
- BETTER HEALTH CHANNEL. Department of Health & Human Services. *Anger - how it affects people, Better Health Channel*. Department of Health & Human Services, 2001. Disponível em: < <https://www.betterhealth.vic.gov.au/health/healthyliving/anger-how-it-affects-people> > Acesso em: 14 abr 2023.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. Nova edição revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 2002.
- BRASIL. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (versão 2009)*. (Livro de Conteúdo – Volume 1) Brasília: MEC / SPM / SEPPIR / CLAM, 2009. Disponível em: https://www.e-clam.org/downloads/GDE_VOL1versaofinal082009.pdf e-clam.org Acesso em: 09 out. 2025.
- BRASIL. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), maio de 2007. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf Serviços e Informações do Brasil Acesso em: 09 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *O Círculo Vicioso da Desigualdade Racial na Educação do Brasil*. Nota Técnica. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/nota-tecnica-o-circulo-vicioso-da-desigualdade-racial-na-educacao-do-brasil.pdf>. Acesso em: 9 out. 2025.
- BSTAN-'DZIN-RGYA-MTSHO; TIDEMAN, Sander G. *Compassion or competition? A discussion on human values in business and Economics*. Rotterdam: Asoka Publishers, 2002.
- BSTAN-'DZIN-RGYA-MTSHO; HOPKINS, Jeffrey. *The meaning of life: Buddhist perspectives on cause and effect*. Boston, MA: Wisdom Publications, 2000, Electronic Version
- BHATTACHARYYA, Narendra N. *History of the tantric religion: An historical, ritualistic, and philosophical study*. New Delhi: Manohar, 2005.
- BUSWELL, Robert; LOPEZ, Donald. *The Princeton Dictionary of Buddhism*. Princeton: Princeton University Press, 2014.
- CASSATA, Cathy. *Fainting and being frightened, Healthline*. Healthline Media, 2018. Disponível em: < <https://www.healthline.com/health-news/why-being-scared-can-make-you-faint#Paradox-of-fight-or-flight-response> > Acesso em: 14 abr, 2023.
- COELHO, Fernanda Marina Feitosa. “Ideologia de gênero é coisa do capeta”: transições discursivas em um percurso político-religioso contra a educação de gênero no Brasil no período 2012-2021 / 150p. *Tese de Doutorado* (Ciências da Religião). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022
- COELHO, Fernanda Marina Feitosa. “MENINO JÁ NASCE MENINO, MENINA JÁ NASCE MENINA”: Fobia religiosa de gênero e suas implicações no debate sobre o Plano Nacional de Educação brasileiro no período 2012-2014, 2017. 131p. *Dissertação de Mestrado* (Ciências da Religião). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.
- CONAE 2010 – *Conferência Nacional de Educação*. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação: documento referência. Brasília, 2010. Disponível em < http://CONAE.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf >. Acesso em 20 jun. 2016.
- CONAE 2014 – *Conferência Nacional de Educação*: documento referência / Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. Disponível em < http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf > Acesso em 05 fev 2017.
- CRENSHAW, Kimberlé. *Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. Stanford Law Review, v. 43, n. 6, 2002.

- DALAI LAMA. *Beyond Religion: Ethics for a Whole World*. New York: Houghton Mifflin Hartcourt, 2011.
- DALAI LAMA. *Destructive Emotions: A Scientific Dialogue with the Dalai Lama*. New York: Bantam, 2003.
- DALAI LAMA, 2025. The 14th Dalai Lama. *Biography and Daily Life*. Principal Commitments. Disponível em: < <https://www.dalailama.com/the-dalai-lama/biography-and-daily-life/three-main-commitments> > Acesso em: 10 out 2025.
- DAWKINS, Richard. *The selfish gene: 30th anniversary edition*. Oxford, Oxford University Press, 2006.
- DOS SANTOS, Átila Augusto; COELHO, Fernanda Marina Feitosa. É preciso desobecer: Como as pessoas pretas LBTI+ fazem as suas igrejas na Cidade de São Paulo. In: Almunita dos Santos Ferreira Pereira, Carla Figueira de Souza, Osvaldo José da Silva, Rosemary Segurado. (Org.). *VOZES DO OBSERVATÓRIO DO RACISMO EM SÃO PAULO: RELAÇÕES RACIAIS, MEMÓRIA, IDENTIDADE E IMAGINÁRIO*. 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2024, v. 1, p. 213-224.
- GROSSMAN Hallie. *A cognitive explanation for anger and hostility*, Beck Institute, 2021. Disponível em: < <https://beckinstitute.org/blog/a-cognitive-explanation-for-anger-and-hostility/> > Acesso em: 15 abr 2023.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HOPKINS, Jeffrey. *Meditation on Emptiness*. Boston: Wisdom Pub, 1996.
- KEOWN, Damien. *Buddhism and Bioethics*. London: Palgrave Macmillan, 1995.
- LODEN, T. *Essence of the Path to Enlightenment*. Melbourne: Tushita Publications, 2019.
- LODEN, T. *Path to Enlightenment in Tibetan Buddhism*. Melbourne: Tushita Publications, 1993.
- LOVERING, Nancy. *8 ways to channel your anger productively*, Psych Central. Psych Central, 2022. Disponível em: < <https://psychcentral.com/blog/how-to-channel-your-anger-into-productive-action> > Acesso em: 14 abr 2023.
- MIND & LIFE INSTITUTE. *About*. 2025. Disponível em: <https://www.mindandlife.org/about/#mission>. Acesso em: 28 out. 202
- PABONGKA, R.; TRIJANG, R. *Liberation in our hands part one: the preliminaries*. Howell, NJ: Mahayana Sutra and Tantra Press, 1990.
- PABONGKA, R.; TRIJANG, R. *Liberation in our hands part two: the fundamentals*. Howell, NJ: Mahayana Sutra and Tantra Press, 1994.
- PABONGKA, R.; TRIJANG, R. *Liberation in our hands part three: the ultimate goals*. Howell, NJ: Mahayana Sutra and Tantra Press, 2001.
- PABONGKA, R.; TRIJANG, R. *Liberation in the palm of your hand: A concise discourse on the stage of the path to enlightenment*. London: Wisdom, 1988.
- SANSKRIT DICTIONARY. 2025. Disponível em: < <https://sanskritdictionary.com> > Acesso em 27 out 2025.
- SOPA, Lhundub.; PATT, David. *Steps on the Path to Enlightenment: A Commentary on Tsongkhapa's Lamrim Chenmo*, v.3. Boston: Wisdom Publications, 2008.
- SOPA, Lhundub. The Tibetan Wheel of Life: Iconography and doxography. *The Journal of the International Association of Buddhist Studies*, v. 7, n. 1, Madison: University of Wisconsin, 1984.
- TSAI, Plínio Marcos. Os elementos da rede budista-taoísta na Filosofia da Teoria de Rede Inter-relacional. In: *Modernos & Contemporâneos*, Campinas, v. 8, n. 18., jan./jun., 2024. Disponível em: < <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/modernoscontemporaneos/article/view/5279/3657> > Acesso em 25 out 2025.
- TSERING, Tashi. *Buddhist Psychology: The Foundation of Buddhist Thought*. Boston: Wisdom Publications, 2006. Kindle Edition.
- TSONG-KHA-PA, Blo-bzang-grags-pa. *The Great Treatise on the Stages of the Path to Enlightenment*. v. 1. Ithaca: Snow Lion Publications, 2000.
- TSONGKHAPA, Je. *The Three Principal Aspects of the Path*. Disponível em: < <https://tibetanclassics.org/wp-content/uploads/2020/09/Three-Principal-Aspects.pdf> > Acesso em: 10 dez 2022.
- TSONGKHAPA, Lobsang Dragpa. Grande Tratado do Caminho Gradual da Iluminação, *Livro 2*. Trad. Plínio M. Tsai, Valinhos: BUDDHA, 2020a.
- TSONGKHAPA, Lobsang Dragpa. Grande Tratado do Caminho Gradual da Iluminação, *Livro 3*. Trad. Plínio M. Tsai, Valinhos: BUDDHA, 2020b.
- TSONGKHAPA, Lobsang Dragpa. Grande Tratado do Caminho Gradual da Iluminação, *Livro 5*. Trad. Plínio M. Tsai, Valinhos: BUDDHA, 2021.
- VIMUKTISENA; HARIBHADRA. *Abhisamayālāmka with vṛtti and ālokā*. English Translation by Gareth Sparham. Fremont, CA: Jain Pub, 2006.
- YANGSI, R. et al. *Practicing The Path: A Commentary On The Lamrim Chenmo*, Boston: Wisdom Publications, 2005.