

Educação contemplativa, mindfulness e compaixão: Uma revolução silenciosa num mundo em transformação

Albertina Lima de Oliveira¹

Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade de Coimbra

CEIS20 - Centro de Estudos Interdisciplinares, Universidade de Coimbra

IIIUC - Instituto de Investigação Interdisciplinar, Universidade de Coimbra

RESUMO

O modo de conhecimento dominante nas sociedades contemporâneas, informado pela racionalidade instrumental, tem gerado problemas de grande gravidade à escala global. Temos cada vez mais consciência que é necessário e urgente infletir esta tendência, mudando e educando em função de paradigmas e epistemologias distintos. Com este artigo pretendemos fundamentar a importância dos saberes contemplativos na educação bem como chamar a atenção para o seu papel profundamente transformador nos planos mais vastos da sociedade e do mundo. Para o efeito, denunciaremos o antropocentrismo e aceleração, característicos da sociedade atual, destacamos a ciência contemplativa, enquanto reabilitadora de saberes de tradições milenares, e o seu contributo único para melhor compreendermos e valorizarmos o conhecimento experiencial de imersão na experiência direta e, ainda, para a edificação de sociedades humanizadas e respeitadoras dos ecossistemas. A compreensão dos processos metacognitivos autorregulatórios e dos modos de consciência existencial que o treino em mindfulness e compaixão possibilitam, profundamente emancipatórios e questionadores do sentido de eu e de realidade são igualmente abordados. Finalizamos sublinhando como a educação, reabilitando o peculiar construto da atenção, deve desempenhar um papel fundamental na reconfiguração radical dos modos como pensamos sobre o nosso lugar e agência no mundo interdependente de que fazemos parte.

Palavras-chave: Educação contemplativa; Mindfulness; Compaixão; Transformação educacional.

ABSTRACT

The dominant mode of knowledge in contemporary societies, informed by instrumental rationality, has generated serious problems on a global scale. We are increasingly aware that it is necessary and urgent to inflect this trend, changing and educating according to different paradigms and epistemologies. In this article, we intend to substantiate the importance of contemplative knowledge in education, as well as draw attention to its profoundly transforming role in the broader spheres of society and the world. To this end, we denounce anthropocentrism and acceleration, characteristic of today's society, we highlight contemplative science, as a rehabilitator of knowledge from ancient traditions, and its unique contribution to better understanding and valuing the experiential knowledge of immersion in direct experience and, furthermore, for the construction of humanized societies that respect ecosystems. The understanding of self-regulatory metacognitive processes and modes of existential awareness that training in mindfulness and compassion make possible, which are profoundly emancipatory and questioner of the sense of self and reality, are also addressed. We end by underlining how education, rehabilitating the peculiar construct of attention, must play a fundamental role in radically reconfiguring the ways in which we think about our place and agency in the interdependent world of which we are a part.

Keywords: Contemplative education; Mindfulness; Compassion; Educational transformation.

¹Endereço de contacto: aolima@fpce.uc.pt

1. Introdução

To allow oneself to be carried away by a multitude of conflicting concerns, to surrender to too many demands, to commit to too many projects, to want to help everyone in everything is itself to succumb to the violence of our times. (Thomas Merton, citado por Zajonc, 2009, p. 14)

Temos cada vez mais consciência de que o modo de vida dominante nas sociedades contemporâneas subjaz a muitos dos graves problemas com os quais nos deparamos. E que para os superar são necessárias abordagens profundamente transformadoras, em vários domínios, incluindo o da educação. Em qualquer um dos seus níveis e contextos, a educação tem a missão de formar pessoas esclarecidas, com capacidade crítica e de intervenção técnica, mas também de educar para que os cidadãos e cidadãs edifiquem sociedades equilibradas, respeitadoras da natureza e dos seus ecossistemas, e pautadas por valores de justiça social, bondade, ética e compaixão, firmando horizontes renovados, que consubstanciem uma nova visão (UNESCO, 2016, 2022; Walsh et al., 2020). Este artigo pretende destacar e fundamentar a importância dos saberes contemplativos, na base do pressuposto de que não existe força transformadora mais poderosa do que a educação para construir um futuro melhor para todos. É neste âmbito que, a nosso ver, se inscreve a importância da educação contemplativa, fundamentada em tradições milenares e na atual ciência contemplativa. Indo ao encontro do objetivo mencionado, estruturamos o artigo em torno de cinco tópicos interrelacionados, começando por destacar os graves problemas causados pelo antropocentrismo e aceleração, característicos da vida hodierna, avançando para a revolução silenciosa em curso, proporcionada pelas práticas contemplativas, e a respetiva ontologia da inseparabilidade, para, de seguida, compreendermos como a ciência contemplativa tem reabilitado e dado visibilidade aos saberes contemplativos de tradições ocidentais e orientais. Destacar a necessidade de a educação integrar epistemologias para além da racionalidade instrumental bem como compreendermos que outro mundo e educação são possíveis por intermédio do mindfulness, da compaixão e da contemplação, constituem os últimos tópicos abordados.

2. Antropocentrismo e aceleração

Desde meados do século XX até ao momento atual gerou-se o maior conhecimento científico e tecnológico de toda a história da humanidade, mas também temos testemunhado crescentes desigualdades, injustiças sociais e a maior degradação do ambiente natural e dizimação de espécies. O planeta está agora mais quente do que em qualquer outro período da sua história e a rapidez com que o aquecimento global está a ocorrer é maior do que os cientistas anteciparam há poucos anos, o que aponta, por um lado, para a extrema gravidade da situação em que nos encontramos e, por outro, nos remete para a urgência de transformações profundas, necessariamente paradigmáticas (Rosa, 2016; UNESCO, 2016, 2022).

A mundivisão subjacente às complexas dinâmicas das sociedades contemporâneas radica, sobretudo, em concepções epistemológicas, ontológicas e lógicas assentes em noções de domínio e separação. Ainda domina a racionalidade instrumental como principal via de acesso ao conhecimento (orientada pelo culto do sucesso, eficiência, velocidade e produtividade) e é prevalente a concepção de que o ser humano tem uma existência separada do mundo natural. Não obstante a academia e as organizações internacionais, como a UNESCO, já assumirem, declaradamente, a importância de invocar paradigmas diferentes, “ecocêntricos”, “de totalidade”, continuamos a sustentar a nossa ação em hábitos Cartesianos, em esquemas de pensamento limitados e dualistas, do tipo mente-corpo ou sujeito-mundo, só para mencionar alguns (Common Worlds Research Collective, 2020; UNESCO, 2022). Referimo-nos a um enquadramento ontoepistemológico posto em causa pelas ciências atuais (Lange, 2018), mas que perdura em relações de domínio e exploração, seja sobre as pessoas, a natureza ou o planeta, estes últimos vistos como objetos ao serviço dos interesses humanos (Barad, 2007; Borges, 2020; Oliveira, 2021).

Como afirma o relatório Repensar a educação, “quando privilegiamos uma forma de conhecimento, na verdade privilegiamos um sistema de poder” (UNESCO, 2016, pp. 34-35), que neste caso se traduz, sobretudo,

na exploração de tudo. O mesmo relatório enfatiza alternativas viáveis, ao sustentar que “existe uma série infindável de diferentes visões de mundo disponíveis para enriquecimento de todos, caso estejamos dispostos a abandonar [as] nossas certezas e abrir [as] nossas mentes para as possibilidades de diferentes explicações da realidade” (p. 34). Nesta linha de pensamento, são diversos os autores (e.g., Rosa, 2016; Byung-Chul, 2022) que nos permitem compreender que, no tempo designado por modernidade tardia, assistimos a uma profunda distorção estrutural das relações entre as pessoas e o mundo, geradora de diversas formas de alienação, o tempo do Antropoceno, ou da era em que as ações humanas se constituem numa poderosa força de impacto no equilíbrio planetário, criando um mundo de elevada complexidade e risco, onde a incerteza, a volatilidade, a insegurança, a rapidez, deixam marcas de desumanização e destruição, das quais comunidades cada vez mais vulneráveis e crescentes problemas de saúde mental são apenas um exemplo.

Em face deste panorama, não será necessário um grande exercício reflexivo para consciencializarmos a insensatez do nosso agir como habitantes do planeta, quais Sísifos exaurindo-se em arrastamento de pedregulhos montanha acima (da produção, sucesso e competição), para alcançar um crescente esgotamento (pessoal e planetário) e vazio. A aceleração tecnológica e a orientação insidiosa para a rápida produção pressionam-nos a viver freneticamente, sem o tempo necessário para parar ou pausar, ponderar e refletir, sendo a nossa ação cada vez mais reação a numerosas solicitações do dia a dia e a prazos apertados (Arocena & Sansone, 2020). Gastam-se demasiadas energias e recursos em não perder o comboio veloz do sucesso, num antropocentrismo míope, o qual, ironicamente, nem os interesses humanos consegue suprir! Onde nos tem conduzido este suposto ‘progresso’, este enquadramento dominante? Que consequências pessoais, sociais, planetárias dele resultam? Kabat-Zinn (2005) foi claro em afirmar que os nossos modos de vida nos estavam a orientar para a “catástrofe total”.

3. Revolução silenciosa e ontologia da inseparabilidade

Somos já testemunhas da intensificação de catástrofes de vária índole, mas também é verdade que em todo o mundo cresce o movimento revolucionário das práticas e saberes contemplativos, ligado a tradições meditativas, que nos convidam a estar no mundo de outra forma. Wallace (2007) considera-o a revolução silenciosa ou a ‘viragem contemplativa’ - um movimento qualitativamente diferente, sintonizado com a mudança de paradigma supramencionada - associada a uma reorientação da vida na direção de propósitos vinculados ao interesse genuíno pelo bem-estar humano, não humano e pelo equilíbrio do planeta e ecossistemas. A moldura política mundial do desenvolvimento sustentável (United Nations, 2015) é, neste âmbito, positiva, mas concordamos com Lange (2018) que é fundamental ir além de uma ecologia antropocêntrica superficial, desenvolvendo antes uma consciência ecológica que proceda do reconhecimento de que a preservação do ambiente natural e a sustentabilidade têm valor intrínseco.

Como argumenta Borges (2021), a mudança civilizacional necessária “só pode vir de uma mudança radical de consciência [... da alteração] da expectativa humana de que a realidade se adapta aos nossos desejos e interesses como indivíduos supostamente separados do processo do mundo” (p. 10). Nesta mesma linha de pensamento, Barad (2007) propõe uma ontologia relacional, assente na inseparabilidade entre o observador e o observado, na interdependência dos fenómenos, na intra-relação, uma ontologia que perspetive o ser humano como uma constelação de relações, integrado num ecossistema global que inclui todos os elementos vivos e não vivos, o mundo humano e não humano. A viragem contemplativa inscreve-se, pois, na emergência de uma consciência, “além da cosmologia mecanicista de um universo linear de causa-efeito, para uma vasta, criativa rede vivente, imersa num campo de forças de energia subtil e num continuum multidimensional de espaço-tempo” (Lange, 2018, p. 414). Numa linguagem mais simples, diríamos, com Kabat-Zinn (2022), que existem “inúmeras formas pelas quais o nosso ser está intimamente entrelaçado nos padrões e ciclos da Natureza”, ligadas à visão “de um mundo no qual toda a vida, incluindo a vida humana, está interligada e é interdependente – e onde essas interconexão e interdependência se estendem à própria Terra” (pp. 256-257).

Esta ontologia relacional de inseparabilidade e interdependência apela à consciência ecológica profunda, requerendo formação para uma maneira diferente de abordar, perceber, vivenciar e interagir com os outros e com o mundo natural, implicando um profundo respeito por este último e por tudo o que o habita. O último

relatório mundial sobre a educação da UNESCO (2022), Reimaginando nossos futuros juntos, reconhece-lhe grande relevância, quando afirma que os “currículos devem abraçar uma compreensão ecológica da humanidade” (p. 4) e incentivar uma transformação radical da consciência humana, designada por “ecoconsciência” (p. 34). Tal remete-nos, necessariamente, para estados da mente em que os aspetos cognitivos, emocionais e éticos sejam regulados pela própria consciência, estados que podem ser cultivados através de práticas contemplativas: “se esperamos ver as coisas com mais clareza, como elas são, e assim perceber a sua intrínseca totalidade e interconexão, temos de estar atentos aos caminhos pelos quais o nosso pensamento nos leva e às suposições tácitas que fazemos a toda a hora sobre as coisas e as pessoas. Temos de aprender a ver” (Kabat-Zinn, 2022, p. 257). É este “aprender a ver” que aponta para a importância do campo dos saberes contemplativos: aprender a ver com a mente e o coração, a partir de uma perspetiva diferente, necessariamente mais integrada e inclusiva.

4. Dos saberes contemplativos à ciência contemplativa

A educação do século XXI está a abrir-se ao movimento dos saberes contemplativos, numa revalorização de modos de conhecimento apurados e refinados ao longo de séculos pelas tradições de sabedoria de diversas culturas (Barbezat & Bush, 2014; Ergas, 2015; Zajonc, 2009). Enquanto a ciência moderna foi ganhando um estatuto invejável no campo dos saberes, ao distanciar-se da experiência direta para salvaguardar a objetividade das observações, o conhecimento contemplativo seguiu a via oposta, acentuando a imersão na própria experiência direta e a transformação da pessoa. As abordagens baseadas no *mindfulness* e compaixão assentam em tradições, quer orientais quer ocidentais, comprometidas com modos de vida orientados para uma transformação de fundo no ser humano, uma transformação ontológica (Reis & Oliveira, 2016; Gerritson & Band, 2018). Como tal, implicam práticas e técnicas muito diversas, cuja finalidade reside, fundamentalmente, em promover o autoconhecimento e a transformação interior. Foram, porém, rejeitadas durante séculos pela ciência de pendor positivista, situação que apenas se alterou no último quartel do século XX, quando o diálogo entre cientistas (e.g., Francisco Varela, Jon Kabat-Zinn), poetas (e.g., Octavio Paz), budistas (e.g., Dalai-lama, Chogyam Trungpa) e professores de meditação (e.g., Joseph Goldstein) preparou o solo para a emergência do interesse pelas abordagens contemplativas na academia (Bush, 2013), com particular destaque para o contributo das neurociências. Esta emergência resulta, segundo Kabat-Zinn (2011), da confluência de duas epistemologias distintas, a da ciência contemporânea e a dos saberes milenares das tradições contemplativas. Neste âmbito, Moody (2016) perspetiva a ciência contemplativa como recuperando uma visão informada pela *theoria* dos gregos, pelo *epoché* Husserliano, bem como pelo yoga, o budismo e o zen, provenientes de conceções filosóficas mais orientais, enfoques que convergem em propostas de práticas que possibilitam ver com outro olhar o que se faz presente. Num interessante trabalho, centrado na elaboração concetual da designação de ciência contemplativa, Dorjee (2016) define-a como “o estudo interdisciplinar da capacidade autorregulatória metacognitiva (MSRC - *Metacognitive Self-Regulatory Capacity*) da mente e dos seus modos associados de consciência existencial (MEA - *Modes of Existential Awareness*), modulados por fatores motivacionais/intencionais e contextuais das práticas contemplativas” (p. 1). Explicita o autor que são principalmente as mudanças nas Capacidades Autorregulatórias Metacognitivas (CAM) que permitem alterações nos Modos de Consciência Existencial (MCE), os quais influenciam o sentido de eu e de realidade. Este conjunto de mudanças decorre de uma diversidade de práticas, situadas numa perspetiva sistémica, que enquadram a pessoa numa trajetória de bem-estar e propósito ao longo de toda a vida. Mas, a visão subjacente ao conjunto dos saberes contemplativos não versa apenas sobre o bem-estar da pessoa, inclui também a transformação societal. Por exemplo, o programa de *mindfulness* que mais revolucionou os saberes científicos, sistematizado por Kabat-Zinn, em 1979, a partir de princípios budistas e yoguis - o *Mindfulness-Based Stress Reduction*- foi pensado não só como ferramenta clínica, mas com propósitos, como reconhece o seu autor, de “mover a curva normal da nossa sociedade em direção a maior sanidade e bem-estar” (2011, p. 293). Procurando-se compreender os mecanismos de ação inerentes às práticas contemplativas, a investigação coloca grande ênfase em metamecanismos (metaconsciência, metacognição, meta-atenção) suscetíveis de permitir a descentração e reperspetivação da experiência. É precisamente no aprender a relacionar-se de forma diferente com os fenómenos internos e externos, que se situam os mecanismos do treino contemplativo (Gerritson & Band, 2018; Shapiro, 2006). Dorjee (2016) considera que este tipo de treino acentua particularmente um tipo

de autorregulação pouco investigada na ciência psicológica, “a metacognição introspectiva”, associada à consciência e ao conhecimento de sensações corporais, pensamentos, sentimentos, percepções, afeto e comportamento, e respetivos padrões que se formam.

O treino contemplativo cultiva qualidades intrínsecas da mente, de carácter universal, como a autorregulação da atenção, a não reatividade emocional, o fomento de emoções e atitudes positivas, proporcionadas por práticas do tipo de amor-bondoso e compassivo, a saúde e o bem-estar. Segundo Saari (2020), ele “não muda apenas os hábitos da mente e pontos de vista, nutre também uma empatia profunda e uma realização existencial” (p. 25). Bastante mais conhecidos na atualidade, destacam-se os efeitos deste tipo de treino no sistema nervoso autónomo, designadamente na modulação do equilíbrio de funcionamento do sistema nervoso simpático e parassimpático, ativando estruturas e funções deste último e desativando o primeiro, com benefícios diretos na promoção de estados de tranquilidade, decorrentes, sobretudo da estimulação do nervo vago (Gerritson & Band, 2018). Mas, para além da interferência na capacidade autorregulatória metacognitiva e no equilíbrio do sistema nervoso autónomo, a ciência contemplativa também tem o propósito de investigar mudanças na consciência do sentido do eu e da realidade, associadas a estados que tornam a pessoa mais consciente da sua existência, mais reflexiva, aberta a orientar-se pela ética do cuidar bem de si, dos outros e do planeta. Compreende-se esta finalidade no contexto dos enquadramentos filosófico e ético subjacentes às práticas contemplativas, os quais salientam em comum o desenvolvimento de qualidades virtuosas e de diversos estados de consciência, como os MCE propostos por Dorjee (2016). Atendendo a estes estados, pode dizer-se que as práticas contemplativas contribuem para desconstruir o “processamento autorreferencial usual” (p. 6), implicando alteração dos esquemas de significado existencial e de propósito na vida da pessoa.

5. Educação e necessidade de novas epistemologias

A UNESCO tem sido responsável por publicações históricas - os seus vários relatórios mundiais, encomendados “para repensar o papel da educação em momentos-chave de transformação da sociedade” (UNESCO, 2022, p. V). O primeiro, conhecido pelo Relatório Faure, e publicado em 1972, assume dever a educação formar o “homem completo”, concebendo-a de forma “global e permanente” como um projeto humanista de “aprender a ser” (Faure et al., 1981, p. 10). Este aprender a ser, que deu origem à designação do próprio relatório, é conotado, explicitamente, ao telos educativo: “o fim da educação é permitir ao homem ser ele próprio «vir a ser»” (p. 31). O segundo Relatório (Delors et al., 1996), publicado numa época de grande complexidade da vida social e cultural, de globalização e ascensão intensa do neoliberalismo, acentua uma visão da educação assente nos conceitos-chave da aprendizagem ao longo da vida e nos quatro pilares educacionais (aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser). Embora resultantes de diferentes contextos socio-históricos, e com nuances na tônica com que o fazem, estes relatórios refletem uma visão humanista da educação, salientando propósitos de formação da pessoa como um todo. Aprendermos a ser e a tornarmo-nos melhores seres humanos corresponde precisamente ao significado mais fundamental do conceito de educação, sendo-lhe inerente uma dimensão moral e o fomento de qualidades virtuosas. Nas palavras de Simões (2007), “se há algum tipo de aprendizagem, que se aproxima da educação, será ao nível do ser: talvez se possa dizer que educar é aprender a ser [...] aprender a ser mais homem, aprender a ser melhor” (pp. 35-36).

Muito embora estas várias propostas se assemelhem de forma notória, elas encontram-se ainda polarizadas em torno de uma visão antropocêntrica. Só os trabalhos mais recentes da UNESCO, em face da necessidade de “ação urgente para alterar o curso da humanidade e salvar o planeta” (2022, p. V) começam a incluir na sua narrativa filosofias e princípios suscetíveis de melhorar “a existência de todos os seres vivos no planeta” (p. V) e a contrariar visões únicas, salientando a importância de “diferentes epistemologias e formas de viver” (p. 53). O terceiro relatório mundial sublinha que o trabalho educacional deve assentar em pedagogias de cooperação e solidariedade por intermédio da “simpatia, empatia e compaixão” (p. 53), contribuindo dessa forma para superar injustiças e, diríamos nós, ser restaurativo da imensa devastação a que o ser humano tem votado a natureza e o planeta. Afirma também que os dilemas e desafios contemporâneos implicam que “uma série de práticas epistémicas floresçam nas escolas e que [se formem] alianças construtivas e mais amplas entre epistemologias e ecologias do conhecimento” (p. 94) e que se proceda à “descolonização do conhecimento”, aquele que mais tem informado a cultura do “Norte Global”. Este Relatório contesta, ainda, de forma totalmente alinhada com os saberes contemplativos que temos vindo a caracterizar, as dicotomias subjacentes a muitas

tradições ocidentais de pensamento, como por exemplo, e só para mencionarmos algumas, “teoria e prática”, “individual e coletivo”, “humano e natureza”, “intelectual e físico”, “espiritual e material” (p. 124), e reconhece que “uma contribuição necessária de muitas perspectivas não ocidentais tem sido desafiar a própria premissa dessas polaridades” (p. 125), ligadas a formas de conhecimento colocadas de parte pela educação formal.

6. Outro mundo outra educação: Mindfulness, compaixão, contemplação

A investigação no âmbito da ciência contemplativa apoia a ideia de que os princípios de transformação da pessoa resultam tanto no contexto das tradições de sabedoria (espiritual) como no secular (Varela et al., 1991; Dorjee, 2016). Alinhado com o repto lançado pelo terceiro relatório mundial da UNESCO, de integrar na educação outro tipo de epistemologias, e em sintonia com o essencial do conceito de educação, acima salientado, Amaro (2015) é especialmente clarificador relativamente a uma conceção holística do conceito de mindfulness, salientando uma abordagem de ordem multinível. Entende o autor que, num primeiro nível de aproximação, mindfulness (*sati*) significa prestar atenção ao momento presente; num segundo nível, o mindfulness está implicado no desenvolvimento de uma compreensão clara e da ética do praticante, no sentido de este examinar o impacto das suas ações em si próprio e nos outros (*sati-sampajañña*); num terceiro nível (*sati-paññā*), o mindfulness convoca a plenitude do ser - “conduz ao total florescimento do bem-estar do ser humano” (p. 65). Efetivamente, o conceito de mindfulness não se reporta apenas a práticas específicas, significa também, na linha de pensamento de vários autores, um estado mental de metacsciência em que o praticante observa a emergência de pensamentos, sentimentos, etc., na corrente de consciência, sem julgamentos, e pode ainda significar uma meta última de iluminação vinculada a este tipo de práticas. Segundo a via Budista, de onde o mindfulness é fundamentalmente originário, o propósito da meditação é cultivar qualidades mentais positivas que conduzam, simultaneamente, a uma atitude responsável e proativa em relação a toda a vida, tornando-nos melhores seres humanos (Tiedman, 2016).

Cultivar os estados e atitudes referidos implica, porém, uma grande diversidade de práticas contemplativas. Decorrente da necessidade de as classificar, sobretudo tendo em conta as suas diferentes instruções, vários autores (e.g., Dahl et al., 2015; Lutz et al., 2015) distinguem três famílias: 1) práticas meditativas atencionais; 2) práticas de construção; e 3) práticas de desconstrução. A primeira categoria envolve práticas de atenção focada e de monitorização aberta. No primeiro caso, as orientações dirigem a atenção para focos específicos, como, por exemplo, a respiração, e apoiam o processo de lidar com distrações, ajudando a refocar a atenção no objeto escolhido. No segundo caso, as instruções dirigem a consciência para múltiplos estímulos sensoriais, emoções, pensamentos, etc., que vão surgindo momento a momento. Já as práticas construtivas implicam instruções orientadas para a melhoria do bem-estar da própria pessoa e de outros, envolvendo sobretudo práticas de autocompaixão, compaixão e de amor bondoso. Por sua vez, as designadas práticas desconstrutivas, centram-se em orientações que visam quebrar hábitos de perceção, de afeto, pensamento e comportamento, situando-se aqui grande parte das práticas de mindfulness, como por exemplo a observação de padrões de pensamento e/ou emocionais. Expandindo esta classificação, um outro subgrupo, mais de tipo multimodal - os exercícios mente-corpo - é proposto por Gerritson e Band (2018) e inclui o treino de relaxamento muscular, exercícios de respiração, práticas de yoga, chi-kung, tai-chi, entre outras em grande parte associadas a movimento meditativo. É o conjunto das práticas reportadas, em diferentes combinações, que desenvolve as capacidades metacognitivas autorregulatórias já mencionadas, as quais, por sua vez, influenciam mudanças nos estados de consciência do eu e da realidade. A este respeito, defende Dorjee (2016) que o treino contemplativo, ao promover crescentes níveis de estabilidade atencional, ao cultivar qualidades afetivas e emocionais, tais como a compaixão, a alegria simpática (*sympathetic joy*), ao clarificar as motivações/intenções pessoais para a prática, e ao monitorizar, volitivamente, o processamento concetual elaborativo, vai mudando a consciência do eu e da realidade, promovendo a progressão pelos MCE, de natureza intrinsecamente fenomenológica. Associada a esta progressão está o crescente desenvolvimento da consciência autorreflexiva e do autoquestionamento sobre a natureza dos fenómenos mentais: desde a compreensão intelectual da natureza construída do eu, passando por estados de profunda absorção/concentração (*Dhyāna*, em Sânscrito; *Jhāna*, em Pali), até à compreensão puramente experiencial da não dualidade entre observador e observado, definido pelo autor como “um estado não concetual com um sentido claro de conhecimento [...] e de penetrante experiência não referencial de compaixão” (p. 7).

O treino contemplativo mais comumente investigado e praticado corresponde ao dos estados iniciais dos MCE, designadamente ao fenómeno metacognitivo de descentração ou *insight* metacognitivo (a consciência de que todos os fenómenos são impermanentes e não factos imutáveis) ou, ainda, o reperspetivar, considerado o mecanismo central subjacente aos efeitos benéficos do mindfulness (Shapiro et al., 2006). No contexto da investigação contemplativa, Dunne (2012, cit. por Dorjee, 2016) propôs o termo “desreificação” (*dereification*) para se reportar à consciência experiencial explícita da distinção entre os objetos reais e as representações conceituais dos objetos” (p. 7). Os crescentes gradientes de desreificação, ou de desidentificação com um sentido fixo do eu (Lutz et al., 2015), são propostos como os principais mediadores de mudanças conceituais, que permitem ir desde a descentração inicial dos estados mentais até aos estados não duais mais desreificados, ou seja, passar de significados proposicionais expressos pela linguagem, a outros mais holísticos, do âmbito do *insight*, não específicos da linguagem e com significados implicacionais (Dorjee, 2016). O treino contemplativo é visto como favorecendo uma contínua interação entre estes dois tipos de significados, uma interação entre conhecimento metacognitivo e *insight* metacognitivo, sendo que é aquele que pertence, particularmente, à família das práticas desconstrutivas, o que permite mudanças em direção a MCE mais ‘avançados’, ou seja, compreensões experienciais mais profundas de desreificação (Dorjee, 2016). Neste sentido compreende-se, como afirma Walsh (2016), que a sabedoria contemplativa desmantele construções sociais, incluindo a do próprio eu, constituindo, por isso, o berço de novas construções, e permitindo a genuína novidade e liberdade de emergir.

Em função das ideias apresentadas, a educação contemplativa é concebida como um campo interdisciplinar que aborda tanto os complexos estados e processos mentais como a sua relação com fatores históricos, culturais e sociais. Em contexto educacional, consideramos particularmente clara a proposta de Ergas (2015), de que as práticas contemplativas envolvem os estudantes, deliberadamente, no aqui e agora, mobilizando especialmente a atenção, a qual só pode orientar-se em duas vias, a da interioridade (*in here*) e a do mundo exterior (*out there*). Segundo o autor, do ponto de vista da primeira pessoa, as práticas de mindfulness não são propriamente “sobre ciência, redução do stresse, ou alcance de resultados superiores; são sobre habitar no aqui e agora e, gradualmente, perceber que não há lugar ‘melhor’ do que o agora” (p. 204). Pretendendo contrariar a obsessão das tendências educativas se centrarem na performatividade, em vez de se preocuparem com os alunos como pessoas, em vez de fomentarem uma indagação mais profunda de quem somos e como devemos viver a nossa vida, Ergas propõe uma reconstrução da educação pela viragem contemplativa. Significa que o treino contemplativo não é concebido como um acréscimo de algo mais, mas como um movimento de transformação que tem na atenção o ponto de interseção entre a “ciência, as tradições de sabedoria e a educação”, o “ponto focal da prática” (p. 207) para o autor. Quer queiramos, quer não, explica, a educação é formada por momentos cumulativos de orientação da atenção dos estudantes, quer para o que está dentro, quer para o que vai lá fora. Designa esta orientação por metapedagogia e interpreta-a como a “instrução explícita ou implícita que diz aos alunos para onde orientar a sua atenção, momento após momento” (p. 211). Considerando este nível metapedagógico, a educação, em geral, tem assumido contornos monolíticos, ao educar os estudantes a “orientarem-se continuamente para atenderem o que está lá fora, ou para pensarem (aqui) sobre o lá fora [...] banimos do curriculum a possibilidade de atender ao aqui, deliberadamente, por períodos mais longos de tempo” (p. 212). É precisamente aqui que reside a importância da viragem contemplativa, rumo ao equilíbrio necessário, para que outro mundo e educação sejam possíveis.

7. Considerações finais

Pretendemos, neste artigo, destacar e fundamentar a importância dos saberes contemplativos na educação, salientando que eles integram a viragem contemplativa mais vasta em curso. Que estamos essencialmente perante uma revolução silenciosa, ligada à valorização do conhecimento experiencial, de imersão na experiência direta, e à ontologia relacional que perspetiva o ser humano como incorporado num holos inclusivo de elementos vivos e não vivos. Os saberes contemplativos denunciam, por isso, o antropocentrismo míope que grassa os nossos tempos, e constituem uma importante alternativa para que se edifiquem sociedades mais sábias, humanizadas e harmoniosas.

As práticas contemplativas dão corpo a um campo muito vasto, não tendo o seu foco na redução do stresse, nem tão pouco confinadas a mecanismos de melhoria do bem-estar psicológico, elas estão associadas ao

desenvolvimento de diversos estados de consciência e têm propósitos emancipatórios, contribuindo para questionar o sentido de eu, mundo e realidade. Defendemos, tal como diversos autores, que a apropriação em larga escala das práticas contemplativas, incluindo pela educação, não pode centrar-se só no bem-estar pessoal, estas precisam também de estar aliadas à consciência social e política. Nestes termos, o treino contemplativo não é tanto encarado como uma terapia, mas sim visto como fundamentalmente educacional e profundamente transformador. Na verdade, a sabedoria e compaixão ligadas às diversas tradições místicas e contemplativas da humanidade sempre tiveram preocupações de transformação da pessoa, mas também políticas e de justiça social e, por isso, é importante que investigadores, educadores e praticantes reconheçam que a ‘ação’ contemplativa desafia a aceitação acrítica do *status quo*, que a experiência contemplativa desconstrói sistematicamente perceções limitadas de si e do mundo e é suscetível de gerar modos de consciência existenciais ‘revolucionários’ e inclusivos.

No contexto educacional, vimos que os saberes contemplativos estão a introduzir na educação o lado esquecido da atenção, ao envolver os estudantes numa orientação metapedagógica nova, a nível temporal, ensinando a estar aqui e agora, a imergir na experiência direta, como contraponto, e equilibrando, a ênfase excessiva no que Ergas (2015) designa o eixo do tempo horizontal, o qual remete continuamente os alunos para objetivos, para o depois, negligenciando a importância do agora (*in here*). Compreender que não podemos estar em mais lado nenhum senão no aqui e agora e que é no aqui e agora que todo o potencial de mudança reside é a essência do mindfulness - e isto é uma grande lição!

O terceiro relatório mundial sobre a educação da UNESCO (2022), como vimos, é explícito em considerar a integração de outras epistemologias nos sistemas educativos, incentivando a que os currícula contribuam para uma transformação radical da consciência humana. A este respeito, o documento da UNESCO, publicado pela Common Worlds Research Collective (2020), é completamente visionário sobre o futuro da educação, avançando com um conjunto de declarações assentes em três premissas, que passamos a citar e com as quais finalizamos este artigo, por entendermos que nos remetem para a essência da mensagem que quisemos veicular: “a sustentabilidade humana e planetária são uma e a mesma coisa”; “quaisquer tentativas de alcançar futuros sustentáveis continuando a separar os humanos do resto do mundo são delirantes e fúteis, mesmo que bem intencionadas”; “a educação deve desempenhar um papel fundamental na reconfiguração radical das maneiras como pensamos sobre o nosso lugar e agência neste mundo interdependente e, portanto, das formas como agimos” (p. 2). Designam os seus autores este horizonte de transformação por “*learning to become with the world*” e é ele que tornará outro mundo e educação possíveis, em boa parte pela educação contemplativa, assim o defendemos.

Nota da autora

Este trabalho é apoiado pelo Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra e financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00460/2020.

Referências

- Amaro, A. (2015). A holistic mindfulness. *Mindfulness*, 6, 63-73. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0382-3>
- Arocena, F., & Sansone, S. (2020). Hámsteres en la rueda? Aceleración y cuarta revolución industrial. *Civitas, Revista de Ciências Sociais*, 20(2), 221-233. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2020.2.33886>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barbezat, D. P., & Bush, M. (2014). *Contemplative practices in higher education: Powerful methods to transform teaching and learning*. Jossey-Bass.
- Borges, P. (2021). Mindfulness and change within civilization: Rethinking nature, earth and eros from Hesiod. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 54, 1-13. <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/9547/7104/38909>
- Bush, M. (2013). Mindfulness in higher education. In J. M., Williams, & J. Kabat-Zinn, (Eds.), *Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins and applications* (pp. 183_197). Routledge.

- Byung-Chul, H. (2022). *Vita contemplativa*. Relógio D'Água.
- Common Worlds Research Collective (2020). Learning to become with the world: Education for future survival. *Education Research and Foresight Working Paper* 28. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>
- Dahl, C. J., Lutz, A., & Davidson, R. J. (2015). Reconstructing and deconstructing the self: cognitive mechanisms in meditation practice. *Trends in Cognitive Science*, 19, 515–523. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.001>
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. UNESCO, Cortez.
- Dorjee, D. (2016). Defining contemplative science: The metacognitive self-regulatory capacity of the mind, context of meditation practice and modes of existential awareness. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-15. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01788
- Ergas, O. (2015). The deeper teachings of mindfulness based 'interventions' as a reconstruction of 'education'. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 203-220. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12137>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A. V, Rahnema, M., & Ward, F. C. (1981). *Aprender a ser* (3ª ed.). Livraria Bertrand.
- Gerritsen, R. J. S., & Band, G. P. H. (2018). Breath of life: The respiratory vagal stimulation model of contemplative activity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12, 397. doi: 10.3389/fnhum.2018.00397
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living*. Delta Trade Paperbacks.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564844>
- Kabat-Zinn, J. (2022). *Mindfulness: A vida como ela é*. Nascente.
- Lange, E. A. (2018). Transformative sustainability education: From sustainable to a civilization leap. In M. Milana, S. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 397-420). Palgrave MacMillan.
- Lutz, A., Jha, A. P., Dunne, J. D., & Saron, C. D. (2015). Investigating the phenomenological matrix of mindfulness-related practices from a neurocognitive perspective. *American Psychologist*, 70(7), 632–658. <https://doi.org/10.1037/a0039585>
- Moody, H. (2016). Preface. In V. M. Bentz, & V. M. B. Giorgino (Eds.), *Contemplative social research: caring for self, being, and lifeworld* (pp. 6-9). Fielding University Press.
- Oliveira, A. L. (2021). Por uma educação transformadora: indagações sobre consciência crítica e sustentabilidade. In A. C. G. Araújo, K. F. Santos, L. G. G. Silveira, & W. R. Alves (Orgs.), *Experiências em educação: Contribuições e saberes plurais* (pp. 19-28). Editora Metrics.
- Reis, C. S., & Oliveira, A. L. (2016). Ontological conversion: The place of self-knowledge, the contemplative tradition and contemporary mindfulness in education. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE 2016*, 163-172. <http://hdl.handle.net/10316/45688>
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración*. Katz Editores.
- Saari, A. (2020). Transference and gateless barrier: A relational approach to contemplative education. *Journal of Transformative Education*, 18(1), 24-40. <https://doi.org/10.1177/1541344619863566>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386. doi: 10.1002/jclp.20237
- Simões, A. (2007). O que é a educação? In A. C. Fonseca, M. J. S. Santos, & M. F. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação: Novos e velhos temas* (pp. 31-52). Edições Almedina.
- Tiedman, S. (2016). Preface. In V. M. Bentz, & V. M. B. Giorgino (Eds.), *Contemplative social research: Caring for self, being, and lifeworld* (pp. 10-15). Fielding University Press.
- UNESCO (2016). *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development*. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Wallace, B. A. (2007). *Contemplative science*. Columbia University Press.
- Walsh, Z. (2016). The social and political significance of contemplation and its potential for shaping contemplative studies. In V. M. Bentz, & V. M. B. Giorgino (Eds.), *Contemplative social research: caring for self, being, and lifeworld* (pp. 27-49). Fielding University Press.
- Walsh, Z., Böhme, J., Lavelle, B. D., & Wamsler, C. (2020). Transformative education: Towards a relational, justice oriented approach to sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(7), 1587-1606. DOI 10.1108/IJSHE-05-2020-0176
- Zajonc, A. (2009). *Meditation as contemplative inquiry*. Lindisfarne Books.