

ANO 48-2, 2014

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

ENSINO SUPERIOR

A Pedagogia Contemplativa no Ensino Superior: Para uma Abordagem Completa ao que o Ser Humano Convoca

A fully democratic society requires a system of higher education that trains students for reflective insight as well as critical thinking (Center for Contemplative Mind in Society, 2006).

Albertina L. Oliveira¹ e Bruno Miguel Gouveia Antunes²

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão teórica sobre a abordagem contemplativa no ensino superior. Partindo-se de tradições filosóficas milenares para a educação e transformação da pessoa, avança-se para uma reflexão em torno do impacto positivo da emergência da ciência na modernidade e, simultaneamente, do efeito de obscurecimento de vias de conhecimento bastante valorizadas até então, sendo o caso das práticas contemplativas.

Chama-se a atenção para a inquestionável necessidade de abertura a um novo horizonte paradigmático na concetualização do humano, que está a fazer emergir com grande vigor a designada viragem contemplativa, agora com o apoio sólido da própria ciência. Desenvolve-se a ideia de que a pedagogia contemplativa não pode ser dispensada no ensino superior, ao ter-se em consideração a essência dos conceitos de educação e de *universitas* que necessariamente abrangem a formação de pessoas mais esclarecidas e preparadas tecnicamente, mas também seres humanos mais equilibrados, justos, mais conhecedores de si próprios e completos. Propõe-se, por conseguinte, que as abordagens contemplativas permitirão superar o estado de consciência objetificada dominante, promovendo o conhecimento genuinamente relacional. Apresenta-se, de seguida, um breve apontamento do movimento da educação contemplativa e sintetizam-se os principais resultados da sua aplicação no ensino superior.

Palavras-chave: pedagogia contemplativa; *mindfulness*; ensino superior

1 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: aolima@fpce.uc.pt

2 Investigador no Institut für Kulturwissenschaft – Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät – Humboldt Universität zu Berlin. Email: brunantes@hotmail.com

Contemplative Pedagogy in Higher Education: For a Complete Approach to the Wholeness of the Human Being

Abstract

This article presents a theoretical reflection on the contemplative approach to higher education. Starting by considering ancient philosophical traditions, in what regards the education, and the transformation of the self we move on to a reflection on the positive impact of the burst of science, in modernity, and simultaneously the darkening side effects of disregarding other paths towards knowledge, much valued until then, such as the case of the contemplative practices. We draw attention towards the uncontrived necessity of opening a new paradigmatic horizon in the conceptualization of the "human", which is vigorously propelling the so-called Contemplative Turn, now with the sound support of science itself. We develop the idea that higher education shall not discard the contemplative pedagogy, taking into account the essence of the concepts of education and *universitas*, which necessarily comprehend and address, not only the personal development in terms of instruction and technical expertise, but also the wholeness of the human being, in terms of balance, righteousness and self-acknowledgement. We therefore propose that the contemplative approaches will enable to overcome the dominant stage of objectified consciousness, promoting a genuinely relational form of knowledge. Thereupon, we present a short account on the contemplative education movement, and we summarize the main results of its applicability to higher education programs.

Keywords: contemplative pedagogy; mindfulness; higher education

La Pedagogía Contemplativa en la Enseñanza Superior: Hacia un Enfoque Total de lo que al ser Humano Convoca

Resumen

Este artículo presenta una reflexión teórica sobre el enfoque contemplativo en la enseñanza superior. Se parte de las milenarias tradiciones filosóficas para una educación y transformación de la persona; se abre camino hacia una reflexión en torno del impacto positivo de la emergencia de la ciencia en la Modernidad, al mismo tiempo que mostrará del efecto de obscurecimiento de las hasta entonces valoradas vías del conocimiento, a saber, las prácticas contemplativas. Se llamará la atención para la indudable necesidad de apertura para un nuevo horizonte paradigmático en la conceptualización del humano, que está emergiendo con un gran vigor en el llamado giro contemplativo, ahora con un

sólido apoyo en la ciencia misma. Se desarrollará la idea de que la pedagogía contemplativa no puede de hecho ser eximida de la enseñanza superior; esto se vuelve evidente si se tiene en cuenta la esencia de los conceptos de educación y *universitas*, que necesariamente atañen a la formación de las personas más ilustradas y técnicamente mejor preparadas, siendo también ser humanos más equilibrados, justos, más conocedores de si mismos y también seres más completos. Se propone, así, que los enfoques contemplativos posibilitarán superar el estado dominante de consciencia objetificada, promoviendo un conocimiento genuinamente relacional. Se presentará, también, un breve apunte sobre el movimiento de la educación contemplativa y se sintetizarán los principales resultados de su aplicación en la enseñanza superior.

Palabras clave: pedagogía contemplativa; *mindfulness*; enseñanza superior

Introdução

Desde a antiguidade que as práticas contemplativas, de introspecção, autoconhecimento e de transformação interior têm acompanhado a busca pelo saber, que na cultura ocidental se estruturou em torno da tradição filosófica, mas da qual, a partir da era moderna, a ciência se emancipou. O horizonte semântico do termo “ciência” remonta, por isso, a uma tradição, ou a um conjunto de tradições, muito anteriores e muito mais vastas do que o estrito domínio que, a partir da modernidade, se passou a designar por “científico”. Alan Wallace, um autor contemporâneo que tem vindo a desenvolver uma reflexão notável acerca da complexa relação entre a ciência (moderna) e as tradições contemplativas aponta para o facto de o termo “ciência” (Episteme) preceder inclusivamente a invenção do termo “filosofia”: “Pythagoras (c. 570 - c. 495 b.c.e.), the most famous of the pre-Socratic philosophers, who allegedly coined the term ‘philosophy,’ founded a contemplative community in the south of Italy that was both religious and scientific” (Wallace, 2006, p. 11). Aliás: “with a strong emphasis on mathematics” (p.11). O autor acrescenta: “its main purpose was the cultivation of holiness through the purification of the body and mind. In his view, the man who devotes himself to such purification is the ‘true philosopher,’ one who ‘looks on’ (theorein), and the greatest purification method of all is science” (Wallace, 2006, p. 2). A comunidade fundada por Pitágoras, com contornos espirituais e científicos, era simultaneamente uma instituição de ensino e uma instituição de investigação, que se convencionou designar por Escola Pitagórica. Tal como Wallace realça, a atividade da Escola Pitagórica não se limitava apenas à investigação e à transmissão de conhecimentos, mas incidia também na formação e no desenvolvimento das próprias competências físicas e mentais, tanto dos alunos quanto dos investigadores.

Não só no caso da Escola Pitagórica, mas em geral, “portanto, durante toda a Antiguidade (no caso dos pitagóricos, de Platão, dos estoicos, dos cínicos, dos epicuristas, dos neoplatónicos, etc.), nunca o tema da filosofia (como ter acesso à verdade?) e a questão da espiritualidade (quais são as transformações no próprio ser do sujeito que são necessárias para ter acesso à verdade?), nunca estas duas questões estiveram separadas” (Foucault, 2001, p. 18). Trata-se, pois, de uma questão de educação, de uma questão de formação: como cultivar o sujeito para que este desenvolva as competências necessárias favoráveis à aquisição e à busca de conhecimentos? A emancipação conseguida pela Ciência no dealbar da Idade Moderna, particularmente, o facto de se ter libertado da alçada da Igreja, de se ter secularizado, foi uma aquisição extraordinária. Porém acarretou colateralmente uma perda, que só agora, recentemente, tem vindo a ser colmatada: a importância das técnicas contemplativas de treino do sujeito, que até à Idade Moderna acompanharam

sempre a busca pelo saber, e que só muito recentemente têm vindo a ser reconhecidas, conduzindo à recuperação e à reintrodução, da abordagem contemplativa (também ela secularizada), no contexto científico. Este reatar com as técnicas contemplativas de treino do sujeito começou na década de 1970, nos Estados Unidos da América, com a adaptação, a partir da tradição budista, de técnicas de meditação (Samata e Vipasana), e a sua introdução num contexto científico e terapêutico por Jon Kabat-Zinn com a criação do programa MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*). Seguidamente, foram sendo desenvolvidas outras “approaches where mindfulness is a key component” (Huxter, 2007, p. 47), tais como, nomeadamente: ACT³, DBT⁴ e MBCT⁵. Nesta última década, desenvolveram-se diversos programas, agora também na Europa, e “compaixão” (*compassion*) passou a constituir uma palavra-chave, um termo técnico que, ao mesmo título que o “*mindfulness*”, se tem vindo crescentemente a afirmar no âmbito das emergentes Ciências Contemplativas (*Principles of Contemplative Science*). Representativos desta nova tendência são os programas: A.B.I.D.E. *Compassion Model* (Halifax, 2008, 2012, 2013), *ReSource Model*⁶, CFT⁷, MSCTP⁸, CCT⁹, e CBCT¹⁰.

Neste artigo exploramos as razões pelas quais a abordagem contemplativa tem vindo a ser introduzida de forma crescente no ensino superior, no quadro dos desafios colocados à educação no século XXI, onde se inclui a proclamada e consensual necessidade de mudança de paradigma, bem como a referência a dados emergentes de diversas investigações relacionadas com práticas contemplativas.

Necessidade de mudança de paradigma

Na sequência do que anteriormente afirmámos, podemos considerar que um dos avanços científicos mais notáveis das últimas décadas foi, pois, a demarcação daquilo que podemos designar por *Contemplative Turn*, ou seja, por Viragem Contemplativa (Antunes, 2014). Esta viragem denota um desvio e, ao mesmo tempo, uma abertura. Um desvio, um afastamento e por consequência um passo adiante em relação a um dado momento histórico; uma abertura: para um novo horizonte paradigmático.

3 ACT: Acceptance and commitment therapy. Cf. S.C. (Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999).

4 DBT: Dialectical Behavior Therapy. Cf. M. M. Linehan (1993).

5 MBCT: Mindfulness-Based Cognitive Therapy. Cf. Segal, Williams, & Teasdale (2002).

6 Singer et al., (2013).

7 CFT: Compassion Focused Therapy (Gilbert, 2010).

8 MSCTP: Mindful Self-Compassion Training Program.

9 CCT: Compassion Cultivation Training.

10 CBCT: Cognitively-Based Compassion Training.

O momento histórico que a viragem contemplativa, ao divergir, coloca em perspectiva é o momento, na História da Ciência, que Michel Foucault (2001) designou por “Moment Cartesien”, ou seja: o Momento Cartesiano. Sabendo tratar-se de uma designação de circunstância e que, aliás, não faz totalmente jus a Descartes, esse Momento designa a fase em que a História da Ciência (ou a História da Verdade que é como Foucault prefere chamar-lhe) entrou definitivamente na Idade Moderna. No curso de 1981-1982 no Collège de France, esse Professor da cadeira de História dos Sistemas de Pensamento retrata o Momento Cartesiano por duas características fundamentais. A primeira é que o conhecimento se exterioriza e passa a bastar-se a si próprio – “aquilo que possibilita o acesso à verdade é apenas e tão só o próprio conhecimento” (Foucault, 2001, p. 16) – a segunda é que (ao contrário do que foi a prática constante em toda a História do Saber, ou História da Verdade se preferirmos, desde a Antiguidade até então) passa-se a deixar de exigir ao sujeito de conhecimento que se exercite em técnicas de autoconhecimento e de transformação interior, para poder aceder ao saber – “sem que o seu ser, enquanto sujeito, tenha de ser alterado ou modificado” (Foucault, 2001, p. 16). Quinhentos anos volvidos, no dealbar do novo milénio, assistimos a uma viragem paradigmática que promete ultrapassar o tal Momento Cartesiano, o tal momento que inaugurou uma certa modernidade científica, que é uma modernidade, afinal, já com quinhentos anos de história. Esta Viragem Contemplativa, agora, não surge sob o signo da discórdia e da contestação, ela surge no seio cartesiano da própria ciência, e como uma semente medrando, assim se estira para outros patamares.

É do fulcro mais materialista da ciência moderna, de dentro dos laboratórios neurológicos, que a Viragem Contemplativa se vai afirmando, incontornavelmente: no seio das pesquisas neurocognitivas, aí, onde para se estudar a mente, em vez de filosofar, se olha para a materialidade de um órgão chamado cérebro, para os tecidos que o compõem, para as complexas redes neuronais, atravessadas por delicados fluxos eletroquímicos. Lá onde essa intrincada economia das transações bioquímicas e bioelétricas escapa à vista desarmada (e até aos microscópios), a mais sofisticada engenharia é convocada a elaborar apetrechos (tais como o MRI – *Magnetic Resonance Imaging*) capazes de sondar através da opacidade dos tecidos e de reproduzir, em coloridos monitores, impressionantes e reveladores grafismos de uma cartografia inusitada e íntima: não a do mundo tangível que está lá fora, mas sim a do mundo tonal que nos vai dentro. E esses sofisticados e altamente equipados centros de pesquisa demonstraram o seguinte: que o cérebro é plástico, que as qualidades da mente se podem treinar, conduzindo a uma efetiva transformação, biológica até (neuronal), do sujeito de conhecimento. Mais, as pesquisas neurocognitivas revelam que são tradições, dispensando toda e qualquer sofisticação e complexidade tecnológica, as mais eficazes na produção dessas transformações qualitativas na

mente dos sujeitos cognoscentes: nomeadamente, as tradições contemplativas. Os resultados das pesquisas neurocientíficas são inequívocos: a prática das técnicas de treino contemplativo conduz à ativação de circuitos neuronais relacionados com as capacidades de atenção (*interoceptive awareness*), de metacognição, empatia, aceitação emocional e de motivação prossocial. Os resultados são observáveis já a partir das primeiras semanas de treino em diversas variantes dos programas científico-terapêuticos propostos. Praticantes, com largos anos de dedicação intensa e continuada à prática da meditação (em particular os monges e praticantes budistas que se submeteram a análises neurocientíficas)¹¹ apresentam, em contrapartida, níveis de ativação e integração neuronal totalmente extraordinários (mudanças funcionais e estruturais no cérebro). Comprova-se assim que os treinos contemplativos (tanto as técnicas budistas, desenvolvidas ao longo de mais de 2500 anos, quanto as técnicas secularizadas, os recentes programas científico-terapêuticos, que começaram a ser implementados, testados e aperfeiçoados a partir da década de 1970) conduzem a ativações do sistema neuronal e a modificações qualitativas importantes das faculdades cognitivas dos praticantes, com implicações frutíferas e altamente promissoras para as ciências e para a educação.

A pedagogia contemplativa e o seu papel na resposta aos desafios que a educação do século XXI requer

Defende Seitz (2009) que o ensino superior tem assistido à afirmação crescente de dois movimentos educacionais em consequência da crise e dificuldades vividas: a educação centrada no aluno e a educação contemplativa. E opina ainda que, embora o primeiro esteja mais estabelecido, conseguir-se-ão ganhos acrescidos (a nível cognitivo, da formação da comunidade, na comunicação e no ativismo social) se estes dois movimentos forem integrados.

Efetivamente, sabemos que a recente Reforma de Bolonha, implementada no Espaço Europeu de Ensino Superior, pretendeu desafiar e mudar a agenda pedagógica dominante, instaurando um novo paradigma: da transmissão de conhecimentos para as aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento de competências. A inevitabilidade da mudança de paradigma antevia-se perante o avanço exponencial dos conhecimentos científicos e tecnológicos a que crescentemente todos temos vindo a assistir, o que nos coloca face à sua rápida obsolescência, e perante a necessidade de, mais do que

¹¹ "How experiences in the foothills of the Himalayas were transferred to a science lab" (Saron, 2013); The Shamatha Project Adventure (Singer et al., 2013).

acentuar a transmissão de conhecimentos, “desenvolver nos estudantes a capacidade de saber aprender e reflectir, criticamente, sobre esses conhecimentos e sobre a abundância de informação” (Oliveira, 2012, p. 75). Esta necessidade articula-se com uma das principais exigências da reforma de Bolonha e que tem a ver com a melhoria da qualidade da formação ministrada e das aprendizagens dos estudantes, pelo que, em termos pedagógicos, a mudança principal a instituir “seria a de colocar o enfoque no que os estudantes devem saber e ser capazes de fazer ao concluírem os programas e os cursos” (Oliveira, 2012, p. 79). Com efeito, a reforma legislativa do Ensino Superior em Portugal explicitamente apela a uma nova conceção pedagógica, centrada nos alunos e requerendo a diversificação de formas e metodologias de ensino e aprendizagem, ou seja, assume como um dos seus eixos principais de mudança a alteração do paradigma pedagógico, passando-se de “um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências” (DL nº74/2006), em que se privilegia a utilização de metodologias ativas, cooperativas e participativas (Arroyo, Rincón, & Garcia, 2009; Barkley, Cross, & Major, 2005; Guedes et al., 2007).

Embora muitos autores e investigações apontem, de facto, para a importância da educação centrada no aluno (e.g., Bain, 2004; Fink, 2003; Oliveira, 2005; Weimer, 2002), e sejam efetivamente necessários “novos modos de fazer e de interagir” (Boavida, 2011, p. 196), a democratização do acesso ao ensino superior associada à grande heterogeneidade de características dos estudantes (não mais constituindo um grupo de elite), entre outros aspetos, tem dificultado a implementação deste paradigma. Porém, mesmo que a abordagem centrada no aluno estivesse já largamente implantada no ensino superior, a forma como tem sido concebida a mudança, orientada fundamentalmente para o desenvolvimento de competências, em grande parte de ordem intelectual, haveria importantes dimensões do desenvolvimento do ser humano, que o conceito de educação, na sua aceção global, contempla desde as origens, mas que se encontram ausentes nas mudanças postuladas, continuando a deixar muito a desejar quanto ao cumprimento da missão completa das universidades ou do ensino superior, e quanto a uma preparação efetiva dos alunos para enfrentarem os múltiplos desafios do século XXI.

Em grande parte assentando no pensamento da Antiguidade Clássica, a universidade não pode, de modo algum, perder de vista o significado total do conceito *universitas*, indelevelmente associado à ideia de harmonia e à totalidade dos conhecimentos ao serviço do “progresso da humanidade e maturidade dos homens e das sociedades (Boavida & Damião, 2010, p. 8). Ora, tal dá razão de ser à ideia de que a educação universitária deve ter como metas de fundo a promoção do desenvolvimento pessoal e social harmonioso, contribuindo para formar não apenas pessoas mais esclarecidas e com mais capacidade de intervenção técnica, mas também

indivíduos e sociedades mais equilibradas, justas, e orientadas para o bem-estar, a beleza, a bondade, a cooperação e a serenidade dos seus cidadãos (Mahani, 2012).

Ao termos presente estas metas, e a noção de que “a educação é mudança e transformação; de comportamentos, de atitudes, de modos de ser e fazer, de aprendizagens, de experiências” (Boavida, 2011, p. 199), ou ainda, com mais clareza relativamente às finalidades, a ideia de que “educar é aprender a ser”, aprender a “tornar-se humano, ou melhor, [a] tornar-se mais humano” (Simões, 2007, p. 34), encontramos aqui espaço e terreno seguro para o fundamento de uma abordagem diferente à educação.

É precisamente este aprender a ser e aprender a tornar-se mais humano que convoca de forma especial a abordagem contemplativa, ou no *mainstream* da terminologia atual nos meios académicos e científicos, a educação para o *mindfulness*. Assim, para além da abordagem centrada no aluno precisamos de uma educação que também integre o desenvolvimento da consciência contemplativa (Seitz, 2009).

Estando as abordagens contemplativas centradas no desenvolvimento da consciência (*awareness*) e na apreensão direta da realidade, apelam a epistemologias bastante diferentes das que têm vigorado nas nossas escolas e estabelecimentos de ensino superior (Bush, 2013). O seu objetivo, como explicitaremos melhor à frente, é criar quadros de referência que permitam ir além da consciência objetificada, ou seja, que possam desenvolver estruturas internas capazes de captar o não discursivo e o complexo (não linear).

A educação contemplativa não é nova, por mais de 1000 anos e de diversas formas tem sido praticada em tradições seculares, em escolas e mosteiros orientais e ocidentais, bem como nas culturas aborígenes. Porém, como referem Bai, Scott e Donald (2009), as ideias e forças dominantes na cultura ocidental, de onde se destaca a ênfase na lógica aristotélica, a revolução científica, a moderna revolução industrial e o culto da eficiência, velocidade e produtividade, empurraram durante séculos o contemplativo para o lado. Só no início deste novo milénio, pelas mãos da própria ciência, os saberes e práticas contemplativas passaram a ser reabilitados e a ganhar um interesse e valorização crescentes no seio das mais diversas áreas do saber (medicina, física, psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, etc.) – diríamos mesmo que estão a revolucionar a forma como se encara o ser humano e a forma como se vive, ou melhor, viverá em sociedade.

Mas, antes de a caracterizarmos, compreendamos melhor por que razão a abordagem contemplativa foi posta de parte nos meios académicos e científicos. A este respeito, Wilber (2000) num contexto geral e Palmer (1998) no contexto do ensino superior são especialmente esclarecedores. Precisamos de recuar à pré-modernidade para entendermos as razões de fundo desse afastamento. Neste período histórico a racionalidade não se encontrava desenvolvida em larga escala, pelo contrário, a maioria das pessoas vivia prisioneira de conceções mágicas e míticas de entendi-

mento dos fenômenos do mundo e da vida, baseando a explicação dos mesmos ou no dogmatismo ou na superstição. Verificava-se uma fortíssima indiferenciação entre as várias formas de expressão humana, tais como a arte, a moral, a ciência. O intuitivo, o contemplativo, o espiritual encontravam-se inteiramente enredados nesse entendimento supersticioso do mundo, pelo que o avanço para a modernidade, ao colocar a razão no apogeu do desenvolvimento, implicou o apagar ou mesmo a ridicularização de qualquer forma de conhecimento que não se pautasse por via estreita da racionalidade. Como afirma Wilber (2000), “qualquer consciência que percebesse algo mais do que a matéria estava obviamente a ter alucinações” (p. 56).

Assim, a passagem para a modernidade esteve associada à diferenciação de saberes e domínios e sobretudo à libertação de forças opressivas da igreja, abrindo terreno para que os cientistas pudessem observar e investigar livremente, e as demais expressões humanas se pudessem igualmente manifestar (Overton, 2003; Simões, 1979). Esta liberdade emergente criou o contexto adequado para se lançarem as sementes de importantes conquistas ulteriores, fazendo despontar aspetos muito positivos, como o lançamento das raízes da democracia e, entre outros, o desenvolvimento e afirmação da ciência. Porém, o movimento de diferenciação foi demasiado longe, transformando-se em separação, dissociação e fragmentação. A ciência positivista tornou-se inteiramente dominante e conduziu a um enorme empobrecimento na conceptualização do humano (Wilber, 2000).

Como sabemos, a emergência da ciência moderna no século XV (cuja génese se deve às observações e experiências de Copérnico e Galileu e, no século seguinte, de Newton) veio a formular as primeiras leis científicas no domínio da física e a constituir-se, do século XVIII em diante, num movimento social poderoso, ganhando prestígio e afirmação crescentes (Overton, 2003). Os domínios das chamadas ciências exatas (astronomia, matemática, física, engenharia), ao proporcionarem fecundos desenvolvimentos da técnica e aplicações práticas, constituíram-se na força propulsora da revolução industrial e mudaram inteiramente a vida em sociedade. Perante um domínio tão poderoso, qualquer área do saber que aspirasse a alcançar o estatuto de científica teria que se subjugar aos cânones da ciência de então - o positivismo. Com a crescente valorização da técnica e das máquinas a mundivisão mecanicista tornou-se dominante. À luz desta mundivisão, a realidade tem uma existência externa bem delimitada, e o ser humano é concebido como organismo reativo, metaforicamente assemelhado à estrutura e ao funcionamento de uma máquina, agindo por reação a forças exteriores, e apreendendo o mundo de forma predeterminada (Simões, 1984).

Esta mundivisão enquadra, precisamente, a consciência objetificada, a qual assenta num modo de conhecimento que Palmer (1993) designa por “objetivismo”.

Segundo Bai, Scott e Donald (2009), “a educação [atual] é dominada por um modo de consciência que dificilmente conseguirá sustentar o colossal edifício da moderna civilização industrial” (p. 320), e que se baseia no legado dualista da modernidade que ainda não conseguimos superar, apesar de teoricamente já não estarmos presos a tal pensamento dicotômico, em virtude das propostas relativas à teoria da complexidade. A objetificação está culturalmente inscrita em nós e assenta, segundo os autores, numa tripla desconexão: *somática* - a desconexão com o nosso próprio corpo, sendo este tratado como objeto; *perceptiva* - a desconexão com o mundo, ao percebemo-lo como separado de nós próprios; e *intersubjetiva* - a desconexão do humano para com o humano, ou seja, a nível da intersubjetividade interpessoal, que se manifesta frequentemente pela incapacidade de estabelecer relações com os outros a partir do seu valor intrínseco e de coração pleno; mesmo que estas sejam simpáticas e agradáveis são fundamentalmente instrumentais, o que quer dizer que as relações têm sobretudo o propósito de conseguir alcançar certos resultados (e.g., boas notas, reconhecimento, aceitação). De todas estas desconexões, assentes, como referido, no dualismo sujeito-objeto, resulta a consciência objetificada.

Segundo os autores anteriormente citados, numa posição que igualmente partilhámos, a educação baseada, meramente, no desenvolvimento de conhecimentos e de competências técnicas molda uma consciência objetificada, separada e de certa forma alienada. Neste tipo de educação, a atenção está permanentemente a ser orientada para o exterior, para o conhecimento abstrato e discursivo (informação, factos, teorias, ideias), pelo que a abordagem ao conhecimento se faz fundamentalmente pela abstração e concetualização e não tanto pela participação. É como se, referem esses mesmos autores, estivéssemos a insistir com alguém para olhar para um mapa em vez de lhe permitirmos conhecer diretamente o território. Contrariamente, se criarmos condições para um contacto direto com a experiência, o ‘campo’ por nós definido e o que está a ser conhecido pode tornar-se no que Bai, Scott e Donald (2009, p. 324) designam de “unidade epistémica de intersubjetividade”, uma unidade que se forma na consciência da não separação sujeito-objeto.

Aprender pela via concetual (dominando teorias, ideias e concetualizações) não constitui em si um problema e é importante que esta via de acesso ao conhecimento seja o mais possível potenciada no ensino superior; ele existe quando perdemos de vista uma visão alargada da educação proposta ao longo dos tempos por filósofos e sábios (tais como, entre outros, Platão, Confúcio, Buda) e que nos remete para o desenvolvimento de seres humanos que manifestem sabedoria, amor, compaixão e uma autoconfiança primordial.

Palmer (1998) igualmente denuncia a desconexão apontada pelos anteriores autores, referindo que a pedagogia dominante no ensino superior reflete os seguintes

quatro paradoxos de separação: 1) separação entre cabeça e coração e, como resultado, tendemos a desenvolver mentes que não sabem sentir e corações que não sabem pensar; 2) separação entre factos e sentimentos e, como consequência, os factos sem emoções tendem a reforçar a percepção de um mundo distante e remoto, e os sentimentos em estado de ignorância redundam na redução da verdade ao sentir do momento; 3) separação entre teoria e prática de onde resultam teorias que pouco têm a ver com a vida e práticas que carecem de ser informadas pela compreensão; 4) separação do ensino e da aprendizagem, aumentando-se a possibilidade de termos professores que não escutam e alunos que escutam mas não se exprimem.

É precisamente este sentido de separação que subjaz a muitos dos problemas com que nos defrontamos na atualidade. Como refere Palmer (1993), “o modo como interagimos com o mundo para o conhecer torna-se no modo como nele interagimos para viver [o que significa, segundo o autor] que a nossa epistemologia é discretamente transformada na nossa ética” (p. 21). Sem dúvida que o objetivismo tem sido o modo de conhecimento dominante e, por isso, continuamos a perceber o mundo como estando ao nosso dispor, em termos de recursos e bens consumíveis, daí resultando a exploração desenfreada dos recursos naturais; a poluir e alterar os ecossistemas, colocando em risco a própria vida do planeta; a considerar as pessoas apenas, ou predominantemente, pela vertente instrumental com todo o empobrecimento e vazio do humano que daí resulta.

Os métodos pedagógicos utilizados igualmente refletem crenças coletivas sobre como conhecemos e aprendemos e sobre o que vale a pena ser conhecido e aprendido. Na proposta de Palmer (1998), partindo de um quadro de referência não objetivista, um professor não poderá ser eficaz se não cultivar o autoconhecimento e a autoconsciencialização (*self-awareness*).

Como podemos então superar estes modos de vida, de aprendizagem, e de relação desconectados, objetificados? É precisamente aqui que as abordagens contemplativas firmam o seu lugar e a sua razão de ser – implicam o treino do ser humano para se tornar presente por inteiro nas situações em que se encontra – tornar-se consciente (*becoming aware*), sem outra qualquer intenção que não seja estar o mais plenamente possível no momento presente, num estado de receptividade, de abertura, de curiosidade, de foco da atenção, de alerta tranquilo, *aware*. Aprender a estar totalmente no momento presente, onde toda a vida acontece!

O treino contemplativo, ou em *mindfulness*, permite o desenvolvimento de estados de consciência alargados, profundos, possibilitando à pessoa aproximar-se da captação, participação, do *holos* de cada situação ou fenómeno tal como se apresenta, o que permite superar o estado de consciência objetificada e entrar no designado domínio não-dual, ou segundo a epistemologia Budista, no âmbito do entre-ser. Assim, o desenvolvimento da dimensão contemplativa do ser humano reflete-se na

capacidade de aceder ao conhecimento genuinamente relacional: desenvolver uma profunda sensibilidade e consciência do outro. Tornarmo-nos conscientes do outro, mais do que ouvir, implica desenvolver todas as nossas capacidades e sensibilidades somáticas, assim como as racionais, afetivas e intuitivas de desenvolver conhecimento.

O movimento da educação contemplativa

Bush (2013), co-fundadora do *Center for Contemplative Mind in Society*, ao apresentar uma breve história sobre o movimento da educação contemplativa no ensino superior, na América do Norte, remonta a inspiração deste movimento às propostas de John Dewey e William James no sentido de se incluir a abordagem na primeira pessoa nas disciplinas científicas, nas humanidades e nas artes. No caso deste último autor, o excerto “the faculty of voluntarily bringing back a wandering attention, over and over again, is the very root of judgment, character, and will. No one is *compos sui* if he have it not. An education which should improve this faculty would be *the education par excellence*”, da obra *Principles of Psychology*, é o mais citado na literatura e em sites sobre esta temática para justificar a referência a Williams James quanto à importância da educação contemplativa.

Ligado ao trabalho fundador deste último autor, constata-se que o interesse por investigar modos de conhecimento diferentes dos dominantes na academia foi, em grande parte, estimulado por David McClelland, antigo diretor do Departamento de Relações Sociais do William James Hall, na década de 70 do século passado, vindo os seus alunos a tornar-se investigadores de topo nos anos que se seguiram no que respeita à abordagem contemplativa e ao *mindfulness* (e.g., Richie Davidson, Cliff Saran, Mark Epstein)¹². O diálogo entre poetas (e.g., Octavio Paz), cientistas (e.g., Francisco Varela, Jon Kabat-Zinn), budistas (e.g., Dalai-lama, Chogyam Trungpa), professores de meditação (e.g., Joseph Goldstein) tornou-se o fermento que desenvolveu um interesse alargado pelas práticas contemplativas e respetivos efeitos a nível do conhecimento, da aprendizagem, das relações sociais e da motivação.

Em 1974 nos Estados Unidos foi fundado o Naropa Institute (mais tarde designado Naropa University) inteiramente baseado nos princípios Budistas da educação contemplativa. Daí em diante iniciaram-se grupos de trabalho com o apoio de académicos de peso que conduziram à criação do *Center for Contemplative Mind in Society*¹³, o

12 Recorrendo a outras referências, Bai, Scott e Donald (2009) referem que o movimento da educação contemplativa remonta ao final da década de 60 do século passado aquando da publicação do livro *Education and ecstasy* (Leonard, 1968) e do artigo *Education for transcendence* (Murphy, 1969).

13 <http://www.contemplativemind.org/>

qual passou a ter um papel proeminente no desenvolvimento de cursos para acadêmicos e professores com vista à integração da abordagem contemplativa no ensino superior e deu origem à formação de uma associação específica neste nível de estudos: *The Association for the Contemplative Mind in Higher Education*¹⁴. Estes grupos de trabalho recorreram a destacados conselheiros-cientistas como Robert Thurman, Sharon Parks, Francisco Varela, Daniel Goleman, Joseph Goldstein, David McClelland, entre outros.

Dados da investigação no âmbito das abordagens contemplativas

O fortalecimento do movimento da educação contemplativa está intimamente ligado ao desenvolvimento da investigação científica no âmbito do *mindfulness*, a qual tem produzido resultados de grande relevo, não apenas no domínio da saúde, mas também a nível do ensino, da aprendizagem e do conhecimento (Williams & Kabat-Zinn, 2013). As práticas de *mindfulness*, para além de se terem mostrado bastante eficazes e consistentes no tratamento da dor, na redução do sofrimento, e de promoverem o bem-estar das pessoas, ao terem a virtualidade ou a qualidade de acalmar, aquietar a mente e de focar a atenção, afetam positivamente as funções cognitivas como a atenção, a memória de trabalho e a longo termo, a compreensão e a sabedoria (Bush, 2013). Refere ainda esta mesma autora que muitos dos professores que passaram a introduzir a abordagem contemplativa nos seus cursos relatam mudanças de ordem cognitiva, como a melhoria da concentração, do pensamento sintético, mais flexibilidade conceitual, e o interesse por processos intelectuais diferentes dos tradicionais, caracterizados, sobretudo, por serem lineares, analíticos e orientados para produtos. Estas práticas são realizadas de forma muito diversa, mas implicam sempre a atenção orientada para a experiência direta. Podem ocorrer através da introdução de breves períodos de silêncio e auto-observação, de leitura e escrita concentrativa, de prática de presença atenta (*open awareness*) a estímulos em ambiente de sala de aula nos tempos curriculares formais ou em experiências de campo, etc. Podem, por outro lado, integrar programas ou disciplinas especificamente concebidos para promover o conhecimento contemplativo, como por exemplo o seminário Eros and Insight levado a efeito no Amherst College¹⁵.

Numa revisão de estudos sobre os efeitos das abordagens contemplativas no ensino superior, Shapiro, Brown e Astin (2008) distinguem três áreas principais: 1) desempenho académico e cognitivo; 2) saúde mental e bem-estar psicológico; e 3) desenvolvimento holístico da pessoa.

14 <http://www.contemplativemind.org/programs/acmhe>

15 <https://www.amherst.edu/academiclife/departments/courses/0708F/FYSE/FYSE-13-0708F>

No primeiro caso, os autores destacam a capacidade de orientar a atenção para a tarefa e de processar a informação, que mostram tendência para melhorar com práticas de *mindfulness*, o mesmo acontecendo com os resultados acadêmicos obtidos no *Grade Point Average* (GPA), evidenciados através de investigação de natureza experimental. Reportamo-nos a uma investigação específica (Hall, 1999, cit. por Shapiro, Brown, & Astin, 2008) em que durante um semestre os estudantes do grupo experimental frequentaram duas sessões de estudo por semana com duração de uma hora, tendo recebido treino meditativo de foco da atenção e de relaxamento nos primeiros e nos últimos dez minutos de cada sessão, enquanto os alunos do grupo de controlo se reuniram em sessões de estudo durante o mesmo tempo, mas não receberam qualquer tipo de treino de atenção e relaxamento.

No que respeita à saúde mental, as melhorias manifestam-se também bastante consistentes, ao apontarem para a redução da ansiedade, do *stress*, da depressão, para a melhoria da regulação do afeto e para uma recuperação mais rápida de estados emocionais negativos, na sequência do treino da atenção *mindfulness*. Este tipo de treino segue uma metodologia muito similar ao MBSR, durando cerca de oito semanas, girando as práticas em torno do foco da atenção no corpo, na respiração, nos estímulos sensoriais internos e externos, nos pensamentos e nas emoções, consciencializando-os e reconhecendo-os, numa atitude de abertura, acolhimento e aceitação.

A nível do desenvolvimento holístico dos alunos, tendo em conta que as práticas contemplativas se constituem como um complemento importante às pedagogias instituídas ou tradicionais (mais orientadas para o pensamento concetual e analítico), tem-se verificado o desenvolvimento da criatividade, do autoconhecimento, da habilidade para as relações interpessoais, da abertura e flexibilidade cognitiva (Shapiro, Brown, & Astin, 2008, p. 12), ou seja, começa a haver bastante evidência de que a pedagogia contemplativa promove, simultaneamente, o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal, através da crescente consciencialização (*awareness*) dos estados internos (cognitivos, afetivos, somáticos) com um destaque especial para a capacidade de regulação emocional.

Acresce a esta abordagem do *mindfulness*, também a mais recente abordagem centrada na *compaixão*, com resultados ainda provisórios, mas onde já claramente se faz notar a eficácia dos programas de treino referidos no final da introdução. A atitude compassiva, aceitante, gentil, amorosa para consigo próprio e para com os outros, comumente designada por *compaixão*, começa a ser objeto de treino em diversos programas e a revelar promover comportamentos mais altruístas e prossociais. Segundo as investigações mais recentes, a *compaixão* é composta por uma componente afetiva (em que emergem sentimentos e emoções positivas) e uma componente de

motivação prossocial, que se manifesta por uma atitude de abertura, de atenção e de vontade de ajudar o outro (Klimecki, 2014; Klimecki, Leiberg, Lamm, & Singer, 2012).

Reflexão final

As abordagens contemplativas estão em pleno desenvolvimento no ensino superior e o número de publicações científicas acerca do tema pode considerar-se em exponencial expansão. Os resultados dos programas de formação e de treino em *Mindfulness* e em *Compaixão* vão revelando resultados extremamente positivos. Na medida em que ativam o potencial biológico-neuronal dos seres humanos levam a uma melhoria qualitativa das faculdades cognitivas (e.g., atenção, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva) e prossociais (e.g., comportamento altruísta e sensibilidade ao outro) dos 'sujeitos de conhecimento'. Deixando em aberto uma questão, a qual nenhuma estratégia educacional deveria hoje em dia ignorar: cérebros potenciados pelas técnicas contemplativas de ativação neuronal – que salto qualitativo irão eles potenciar à ciência contemporânea? Para alguns autores, que mais profundamente se têm debruçado sobre esta questão, esse salto qualitativo será no mínimo equiparável às transformações introduzidas pela física quântica e pela teoria da relatividade no século passado (Wallace, 2006). Em prestigiadas universidades por todo o mundo, a pedagogia contemplativa começa a instituir-se como uma abordagem inovadora e de transformação dos estudantes e do *ethos* institucional. É da mais alta relevância que esta nova tendência ganhe uma representatividade consistente nos programas de ensino em Portugal, para que o nosso país se mantenha ou ambicione a estar na vanguarda do progresso científico.

Como docentes e investigadores é com um sentimento de grande felicidade que participamos neste projeto de mudança pessoal e social lenta, mas consistente, que se vem afirmando cada vez mais e que tem vindo a unir um número crescente de académicos e investigadores por todo o mundo. Na psicologia as intervenções que incorporaram os princípios do *mindfulness* são designadas de *terceira geração* e têm revolucionado os saberes neste campo e, sobretudo, contribuído para melhorar a vida das pessoas, reduzindo ou eliminando o seu sofrimento e dando-lhes outra vitalidade; que este movimento na educação represente a mudança qualitativa profunda que efetivamente precisamos, o *contemplative turn*, para melhorar a nossa sociedade e o nosso mundo, bem como o ensino superior.

Referências bibliográficas

- Antunes, B. (2014, Agosto). *The Cartesian moment and the contemplative turn: Reshaping epistemology*. Comunicação apresentada no Summer Research Institute, Mind & Life Europe, Fraueninsel, Chiemsee.
- Arroyo, M. J. G., Rincón, M. B. D., & Garcia, M. E. P. (2009). **Formación e innovación metodológica en la enseñanza superior**. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5234-5249). Braga: Universidade do Minho.
- Bai, H., Scott, C., & Donald, B. (2009). Contemplative pedagogy and revitalization of teacher education. *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(3), 319-334.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boavida, J. (2011). Educação: Necessidades e mudança. No centenário da Faculdade de Letras, a pedagogia como uma constante. *Biblos*, IX, 195-216.
- Boavida, J., & Damião, H. (2010). Democratização do ensino superior e exigência científica. In S. Gonçalves, D. Soeiro, & S. Silva (Orgs.), *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior*, 9, 5-35. Consultado em Outubro, 2010, em <http://ndsim.eséculopt/09.pdf>.
- Bush, M. (2013). Mindfulness in higher education. In J. M., Williams & J. Kabat-Zinn (Eds.), *Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins and applications*. London: Routledge.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Foucault, M. (2001). *L'Herméneutique du sujet: Cours au Collège de France. 1981-1982*. Paris: Gallimard/Seuil.
- Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy*. London: Routledge.
- Guedes, M. G., Lourenço, J., Filipe, A., Almeida, L., & Moreira, M. A. (2007). *Bolonha: Ensino e aprendizagem por projeto*. Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico Ltda.
- Halifax, J. (2008). *Being with dying: Cultivating compassion and fearlessness in the presence of death*. Boston: Shambhala.
- Halifax, J. (2012). A heuristic model of enactive compassion. *Current Opinion in Supportive and Palliative Care*, 6(2), 228-235.
- Halifax, J. (2013). Understanding and cultivating compassion in clinical settings. The A.B.I.D.E. compassion model. In T. Singer & M. Bolz (Eds.), *Compassion: Bridging practice and science* (pp. 208-226). Munique: Max Planck Society.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy*. New York: Guilford Press.
- Huxter, M. J. (2007). Mindfulness as therapy from a buddhist perspective. In D. A. Einstein (Ed.), *Innovations and advances in cognitive behavior therapy* (pp. 43-53). Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Klimecki, O. (2014). *Well-being, prosocial behavior and neural function: Experts & novices*. Comunicação apresentada no Summer Research Institute, Mind & Life Europe, 23-29 Agosto, Fraueninsel, Chiemsee.

- Klimecki, O. M., Leiberg, S., Lamm, C., & Singer, T. (2012). Functional neural plasticity and associated changes in positive affect after compassion training. *Cerebral Cortex*, 23, 1552-1561.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
- Mahani, S. (2012). Promoting mindfulness through contemplative education. *Journal of International Education Research*, 8(3), 215-222
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Oliveira, A. L. (2012). O ensino superior no contexto da reforma de Bolonha. In N. Baldin & C. Albuquerque (Orgs.), *Conhecimento e responsabilidade: As (re)configurações do saber, da educação e da ação na contemporaneidade* (pp. 73-95). Brasília: Editora LiberLivro.
- Overton, W. F. (2003). Development across the life span. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Development psychology [Handbook of psychology]* (Vol. 6, pp. 13-42). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Palmer, P. (1993). *To know as we are known: Education as a spiritual journey*. Harper: San Francisco.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Saron, C. (2013). The shamatha project adventure. In T. Singer & M. Bolz (Eds.), *Compassion: Bridging practice and science* (pp. 344-361). Munique: Max Planck Society.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Seitz, D. D. (2009). *Integrating contemplative and student-centered education: A synergistic approach to deep learning* (Tese de doutoramento, University of Massachusetts). Consultado em <http://www.contemplativemind.org/archives/964>.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Astin, J. A. (2008). *Toward the integration of meditation into higher education: A review of research*. Northampton, MA: Center for Contemplative Mind in Society.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Simões, A. (1984). *O desenvolvimento coextensivo à duração da vida: Uma perspectiva com incidências para a psicologia diferencial e a educação*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Simões, A. (2007). O que é a educação? In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos, & M. F. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação: Novos e velhos temas* (pp. 31-52). Coimbra: Edições Almedina.
- Singer, T., & Bolz M. (Eds.). (2013). *Compassion: Bridging practice and science*. Munique: Max Planck Society.
- Wallace, B. A. (2006). *Contemplative science: Where buddhism and neuroscience converge*. New York: Columbia University Press.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilber, K. (2000). *Integral psychology: Consciousness, spirit, psychology, therapy*. Boston: Shambhala.
- Williams, J. M., & Kabat-Zinn, J. (Eds.). (2013). *Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins and applications*. London: Routledge.