

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS



# **Para Uma Filosofia da Educação Inclusiva, Integradora e Holística**

Eva Parashqevi Ndrio de Carvalho

Orientador: Prof. Doutor Paulo Alexandre Esteves Borges

Coorientador: Prof. Doutor Mário Pinto Simões

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Filosofia, na especialidade de Filosofia da Educação

2019

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS



# Para Uma Filosofia da Educação Inclusiva, Integradora e Holística

Eva Parashqevi Ndrjo de Carvalho

Orientador: Prof. Doutor Paulo Alexandre Esteves Borges

Coorientador: Prof. Doutor Mário Pinto Simões

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Filosofia, na especialidade de Filosofia da Educação

Júri:

Presidente: Doutor **João Miguel Biscaia Valadas Branquinho**, Professor Catedrático e Director da Área de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Vogais:

Doutora **Margarida Maria Baptista Mendes Pedroso de Lima**, Professora Associada com Agregação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;

Doutora **Albertina Lima de Oliveira**, Professora Auxiliar, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;

Doutor **Carlos Francisco de Sousa Reis**, Professor Auxiliar, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;

Doutora **Helena Maria Águeda Marujo**, Professora Auxiliar, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa;

Doutor **Carlos João Tavares Nunes Correia**, Professor Associado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;

Doutor **Paulo Alexandre Esteves Borges**, Professor Auxiliar, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, orientador.

2019

## **Agradecimentos**

Ao longo do desenvolvimento deste projeto, foram várias as pessoas que contribuíram de forma direta e indireta, para a sua concretização. Agradeço, assim, a todos os que tornaram possível a sua realização. Agradeço o coordenador do doutoramento e toda a equipa de docentes pelo acompanhamento e os conhecimentos transmitidos ao longo do período do seu desenvolvimento.

Agradeço, particularmente, a disponibilidade e todo o apoio dos meus orientadores, Professor Doutor Paulo Borges e Professor Doutor Mário Simões, pela confiança e por terem enriquecido a qualidade deste projeto.

Um obrigado muito especial ao meu marido, por me ter acompanhado e apoiado ao longo deste período de difícil gestão das minhas diversas responsabilidades profissionais e familiares, aos meus pais pela oportunidade da vida e aos meus filhos pela sua existência, amor, aprendizagem e convívio.

Por fim agradeço à vida, pelas grandes oportunidades e aprendizagens, que me ensinaram que ela apenas tem sentido pleno na conexão e partilha genuína com todos os seres e com o universo.

## **Sumário**

A vivência pacífica numa comunidade global têm-se mostrado inviável sem haver uma relação harmoniosa entre as ações individuais e as ações coletivas, sendo que ambas se afetam mutuamente e constituem um requisito necessário para a sobrevivência da espécie humana e do planeta.

Tendo em consideração a situação do mundo atual, onde o materialismo tem ganho cada vez mais importância e tem dominado, praticamente, todos os setores da vida humana, este projeto procura compreender de que forma a educação tem contribuído para equilibrar esta visão materialista da vida nas crianças e jovens, assim como qual tem sido a sua capacidade para responder aos diferentes problemas e desafios da vida moderna. O projeto procura respeitar e encontrar nas diferentes perspectivas da filosofia da educação do Ocidente e do Oriente, os princípios comuns que refletem a missão da educação e que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo aprendente numa perspectiva multidimensional, ao longo do seu processo de evolução e aprendizagem.

O projeto pretende apresentar uma proposta de filosofia da educação holística, inclusiva e integradora que contribua para o desenvolvimento de todas as potencialidades da pessoa incluindo, neste processo, tanto o método científico como ensinamentos de tradições espirituais, recorrendo tanto à teoria como à prática, não negligenciando a experiência como a componente inevitável para o autoconhecimento e a autorrealização. As práticas meditativas, destacando a meditação Vipassana, serão vistas e analisadas como uma ferramenta que contribui para a conexão da pessoa com a sua própria essência, onde se encontra a fonte de toda a sabedoria da vida. Para isso, o projeto procura mostrar que não há nada mais importante e eficaz do que uma educação integradora para revelar aos aprendentes os caminhos de descoberta dos seus potenciais e do sentido de vida.

**Palavras-chave:** Educação, Ciência, Espiritualidade, Meditação, Vipassana

## **Abstract**

Peaceful living in a global community has proved to be unfeasible without a harmonious relationship between individual and collective action, being both affected mutually and constituting a necessary prerequisite for the survival of the human species and the planet.

Taking into consideration the situation of the world today, where materialism has gained increasing importance and has dominated, almost, all the human life sectors, this project seeks to understand how education has contributed to balance this materialistic view of life in children and young people, as well as which has been its ability to answer to the different problems and challenges of the modern life. The project seeks to respect and to find in the different perspectives of Western and Eastern philosophy of education, the common principles that reflect the mission of education and contribute for the development of the learner in a multidimensional perspective, throughout his/her process of evolution and learning.

The project aims to present a holistic, inclusive and integrative philosophy of education that contributes for the development of all the potential of the person including, in this process, both the scientific method and the teachings of spiritual traditions, using both theory and practice, not neglecting experience as the inevitable component for self-knowledge and self-realization. The meditative practices, highlighting the Vipassana meditation, will be seen and analysed as a tool that contributes for the connection of the person with his/her own essence, where the source of all the life wisdom is found. For this end, the project tries to show that there is nothing more important and effective than an integrative education to reveal to the learners the discovering ways of their potential and the meaning of life.

**Keywords:** Education, Science, Spirituality, Vipassana, Meditation



## Índice

<b>1. Introdução</b> .....	10
<b>1.1. Interesse Pessoal e Justificação do Estudo</b> .....	10
<b>1.2. Estrutura da Tese</b> .....	12
<b>2. Objetivos do Projeto e Questões de Investigação</b> .....	15
<b>Capítulo I – Filosofia da Educação</b> .....	18
<b>1. Filosofia da Educação</b> .....	18
<b>1.1. Filosofia da Educação - Exemplo de interdisciplinaridade</b> .....	20
<b>1.2. Perspetivas da Filosofia da Educação no Ocidente</b> .....	23
<b>1.2.1. Perspetiva Idealista</b> .....	23
<b>1.2.2. Perspetiva Naturalista</b> .....	28
<b>1.2.3. Perspetiva Realista</b> .....	30
<b>1.2.4. Perspetiva Pragmática</b> .....	33
<b>1.2.5. Perspetiva Existencialista</b> .....	35
<b>1.3. Perspetivas da Filosofia da Educação no Oriente</b> .....	38
<b>1.3.1. Breve Abordagem da Filosofia da Educação da Índia</b> .....	38
<b>1.3.1.1. Filosofia da Escola do Yoga</b> .....	41
<b>1.3.1.2. Filosofia da Educação Budista – Breve abordagem</b> .....	45
<b>1.4. Filosofia da Educação – Um exemplo de interculturalidade</b> .....	51
<b>Capítulo II – Educação Tradicional e Contemporânea</b> .....	54
<b>1. Educação Tradicional</b> .....	54
<b>2. Educação contemporânea e as suas limitações</b> .....	56
<b>3. O Ocidente</b> .....	62
<b>3.1. O Ocidente e a sua Influência no Mundo</b> .....	62
<b>3.2. A Dupla Face do Ocidente</b> .....	64
<b>4. Perspetiva Relativista</b> .....	71
<b>5. Perspetiva Universalista</b> .....	76
<b>5.1. Educação - Exemplo de um valor universal</b> .....	82
<b>5.2. Valores Universais na Educação</b> .....	86
<b>6. Educação e Natureza</b> .....	92

<b>Capítulo III - Educação Holística.....</b>	<b>96</b>
1. <b>Necessidade para a mudança de paradigma .....</b>	<b>96</b>
2. <b>Paradigma Holístico .....</b>	<b>101</b>
3. <b>Educação Holística.....</b>	<b>103</b>
3.1. <b>Educação Holística – Origem e Evolução.....</b>	<b>106</b>
3.2. <b>Principais Influências da Educação Holística .....</b>	<b>110</b>
3.3. <b>Princípios Gerais da Educação Holística .....</b>	<b>113</b>
3.4. <b>Totalidade na Educação Holística.....</b>	<b>116</b>
3.5. <b>Relação Professor - Aluno .....</b>	<b>119</b>
3.6. <b>Educação Holística – Uma Abordagem Transdisciplinar.....</b>	<b>121</b>
<b>Capítulo IV – Ciência e Tradições Espirituais .....</b>	<b>125</b>
1. <b>Perspetiva Científica - Fundamento da Filosofia da Educação Ocidental .....</b>	<b>125</b>
2. <b>Religião e os Principais Desafios na sua Relação com a Ciência.....</b>	<b>133</b>
3. <b>Mecânica Quântica – Uma Perspetiva de Unidade Científica e Religiosa .....</b>	<b>139</b>
4. <b>Educação Holística – Um Paradigma Integral de Conhecimento .....</b>	<b>144</b>
5. <b>Natureza do Ser Humano – A Sua Ligação com o Universo.....</b>	<b>147</b>
<b>Capítulo V – Componentes de Uma Educação Inclusiva .....</b>	<b>153</b>
1. <b>Componentes para uma Filosofia da Educação Integradora .....</b>	<b>153</b>
1.1. <b>Espiritualidade .....</b>	<b>154</b>
1.2. <b>Transcendência.....</b>	<b>159</b>
1.3. <b>Consciência.....</b>	<b>166</b>
1.4. <b>Mente Humana .....</b>	<b>177</b>
1.5. <b>Criatividade .....</b>	<b>183</b>
1.6. <b>Intuição .....</b>	<b>191</b>
<b>Capítulo VI – Meditação.....</b>	<b>199</b>
1. <b>Ciência Contemplativa – Combinação entre Conhecimento e Experiência.....</b>	<b>199</b>
2. <b>O que é Meditação?.....</b>	<b>203</b>

2.1. Conceito de Mindfulness .....	208
2.2. Meditação e Ciência.....	212
2.3. Ética, Moralidade e Virtudes na Meditação.....	218
2.4. Meditação para uma Educação Inclusiva e Integradora.....	221
2.5. Meditação na Filosofia da Educação .....	228
2.6. Meditação e Atenção .....	231
2.7. Meditação, Consciência e Mente .....	235
2.8. Transdisciplinaridade da Meditação .....	241
2.8.1. Meditação na Psicologia.....	242
2.8.2. Meditação na Medicina .....	244
2.8.3. Meditação e Neurociência .....	247
2.8.4. Meditação e Desporto .....	250
Capítulo VII - Vipassana .....	252
1. Meditação Vipassana – Um Estudo de Caso.....	252
1.1. Vipassana e as suas Origens.....	252
1.2. Fundamentos da Meditação Vipassana.....	254
1.3. Retiros Vipassana.....	256
1.4. Funcionamento e Compreensão da Meditação Vipassana .....	258
1.5. Ensinos da Vipassana.....	266
2. Dificuldades na Prática da Meditação Vipassana.....	269
3. Alinhamento entre Vipassana, Neurociência e Mecânica Quântica...272	
Capítulo VIII – Conclusões e Bibliografia .....	281
1. Proposta para uma Filosofia da Educação Inclusiva, Integradora e Holística.....	281
2. Possível Plano de Ação para Uma Filosofia da Educação Inclusiva, Integradora e Holística .....	291
Referências Bibliográficas .....	297

## **1. Introdução**

### **1.1. Interesse Pessoal e Justificação do Estudo**

A experiência de viver, ao longo da minha vida, em dois países diferentes, contribuiu e ajudou-me a perceber que, apesar das fronteiras que separam os países e as pessoas, assim como das diferenças culturais que se manifestam nos hábitos e formas de viver, todos os seres humanos têm muitas semelhanças e aspetos comuns que são fáceis de identificar se tivermos em consideração as necessidades e os objetivos que cada um dos indivíduos procura atingir na vida.

Infelizmente estas características, comuns a todas as pessoas, têm sido mais negligenciadas do que promovidas na educação e sociedade ocidental, em geral. Pelo contrário, têm sido mais as diferenças que caracterizam o ser humano em termos de raça, cultura, religião e estatuto social, aquilo que tem vindo a merecer cada vez mais importância na comunicação social, na vida comunitária e mesmo na educação. O ênfase que tem sido dado a estas diferenças tem contribuído para o desenvolvimento de uma perspetiva distorcida sobre o ser humano, dando mais importância à dimensão externa e material, em detrimento dos aspetos internos e o espiritual. Como consequência, as pessoas procuram avaliar os outros, e mesmo autoavaliarem-se, na base dos aspetos externos, daquilo que possuem mais do que por aquilo que o ser humano é, e representa. Esta forma de ver e compreender as pessoas e o sentido do ser humano, na base das posses materiais, do país, cultura ou religião que representam, fez-me refletir e questionar sobre o seu sentido e os fatores que estão na origem deste pensamento que origina e causa vários problemas relacionados com racismo, xenofobia, noção de superioridade de uma raça ou cultura em detrimento de outras. Para além da curiosidade pessoal, esta reflexão e preocupação relaciona-se também com a minha experiência profissional e formação académica, que contribuíram para não separar da minha vida, a ciência e a espiritualidade, encontrando a utilidade de ambas em diferentes áreas, complementando-se mutuamente e revelando uma explicação mais profunda do ser humano. O meu percurso académico, que começou com a licenciatura em Geografia, ofereceu-me a oportunidade de, para além de outros temas, estudar e conhecer melhor a Natureza, o abrigo que todos os seres humanos partilham para a realização dos seus objetivos da vida. O mestrado em Família e Sociedade

possibilitou-me estudar e compreender melhor as pessoas, as suas necessidades e o papel imprescindível da educação para garantir a sua evolução que, por sua vez, é condição necessária para a evolução da sociedade, revelando a importância das relações humanas neste processo evolutivo. Desta forma, inspirada na Natureza e nos seus ensinamentos, consegui compreender que para conhecer e compreender melhor as pessoas, antes de mais é necessário um maior autoconhecimento e autocompreensão, ou seja, descobrir e compreender a natureza profunda do ser. Por esse motivo optei por desenvolver um doutoramento em Filosofia, como uma ferramenta para descobrir respostas e tirar dúvidas sobre questões relacionadas com o ser humano.

Este interesse pessoal de autoconhecimento e de autodescoberta relaciona-se, também, com a experiência profissional enquanto investigadora e coordenadora de vários projetos, formadora de formadores e de professores na área da Educação para Valores e Cidadania, que têm demonstrado grande necessidade de uma reflexão sobre o sistema atual de ensino, procurando uma mudança de paradigma na educação, por o considerar como incompleto, identificando várias lacunas e fragilidades em relação à forma como devem lidar com os grandes desafios provocados pelas exigências da vida moderna. Apesar desta necessidade de mudança ser cada vez mais evidente, os próprios professores demonstram grandes dificuldades em relação ao processo, às políticas e às metodologias a adotar, que sirvam de apoio para ultrapassar as dificuldades sentidas e que contribuam para a resolução de problemas e desgaste físico e mental, das situações de agressão e violência sentidas nos ambientes escolares e contribuir para aumentar a qualidade e a saúde no trabalho docente.

A experiência enquanto mãe de três adolescentes contribuiu, também, para identificar várias falhas na educação atual, quer em relação à falta de preparação de professores para responder às diferentes exigências dos alunos, a falta de atualização de temas e disciplinas escolares que contribuem apenas para o crescimento intelectual, ignorando as emoções, sentimentos, a motivação, o treino da atenção e concentração, assim como em termos de metodologias de ensino, que são generalizadas e aplicadas de forma igual para todos os alunos, não respeitando as diferenças e a diversidade interna em relação às necessidades particulares de aprendizagem de cada aluno.

Todas estas experiências, enriquecidas ainda pelos impactos da meditação Vipassana que, nos últimos quatro anos, tive oportunidade de desenvolver em vários retiros, contribuíram e levaram-me a desenvolver este projeto de doutoramento, enquanto projeto de vida que procura, por um lado, compreender em mais profundidade as lacunas e as limitações do sistema atual de ensino e, por outro, compreender quais as influências que maior impacto têm deixado na educação atual. Este projeto procura refletir sobre a educação que herdamos e aquela que estamos a implementar e a fomentar, assim como sobre o rumo que queremos dar à educação. Neste sentido, consideramos importante começar uma viagem que tem por objetivo conhecer melhor as várias filosofias de educação, quer do Ocidente como do Oriente, para descobrir os objetivos e a missão da educação e procurar as soluções para o desenvolvimento de uma filosofia de educação que integre várias perspetivas e contribua para ultrapassar as dificuldades e as limitações que a educação enfrenta atualmente, servindo tanto aos alunos que vivem no Ocidente, como no Oriente, ajudando o ser humano no caminho da descoberta do seu potencial pleno, de forma a responder aos desafios da vida moderna e contribuir para a garantia de uma vida sustentável para as futuras gerações.

## **1.2. Estrutura da Tese**

O presente projeto é organizado em oito capítulos que abordam temas que se interligam e se complementam entre si, enquadrados no âmbito da filosofia da educação que aqui será fundamentada nas perspetivas filosóficas sobre a educação no Ocidente e no Oriente.

No primeiro capítulo procura-se fazer uma breve abordagem sobre a filosofia da educação, as suas características, a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, assim como serão exploradas as diferentes perspetivas da filosofia da educação que mais têm sido destacadas no Ocidente e no Oriente, incluindo os seus fundamentos e os princípios mais importantes que caracterizam cada uma delas, procurando identificar os pontos comuns que mais se alinham com a missão da educação.

O segundo capítulo irá focar-se nas principais características da educação tradicional procurando compreender quais têm sido as influências que estão na origem da educação do Ocidente e as suas consequências na educação contemporânea. Através desta análise procura-se compreender se a educação tradicional e contemporânea tem cumprido com a sua missão e que perspectivas da filosofia da educação estão nela refletidas. Procura-se também identificar as principais falhas e lacunas que explicam a falta de capacidade que a educação tem demonstrado para responder aos desafios que os professores e os alunos enfrentam atualmente. Parte integrante nesta abordagem relaciona-se com a influência do Ocidente no mundo e as suas consequências em relação aos valores, abordando duas perspectivas principais em seu torno, nomeadamente a relativista e a universalista. A educação será abordada aqui como um valor que é reconhecido pelo seu carácter universalista. A importância da Natureza na educação será também um outro ponto que será abordado neste capítulo.

No terceiro capítulo procuraremos refletir sobre um modelo da educação que integra os princípios de ambas as filosofias da educação, ocidental e oriental, que se focam no desenvolvimento do indivíduo e que inclui todas as suas dimensões: física, intelectual, emocional e espiritual. Neste sentido serão aqui abordados, as características e os princípios da educação holística, enquanto exemplo que nos pode ajudar no desenho de uma nova proposta de filosofia de educação que vá ao encontro das necessidades e dos desafios do mundo de hoje.

No quarto capítulo, procura-se explorar os fundamentos de duas das áreas com mais influência na vida das pessoas: a ciência e a religião. Assim, neste capítulo será feita uma breve abordagem sobre as naturezas, respetivas missões, assim como as principais limitações nas abordagens de ambas as esferas. Abordaremos ainda aqui, a Mecânica Quântica, os seus princípios e características mais importantes, como um exemplo que tem contribuído para a aproximação da ciência e da religião que, ao nosso ver, é imprescindível para o cumprimento da missão da educação. Considerando que a filosofia da educação tem como propósito servir as pessoas, pareceu-nos prioritário para elaborar qualquer proposta termos primeiro clareza sobre a forma como compreendemos o ser humano. Por este motivo incluiremos ainda neste ponto a abordagem sobre a sua natureza, características e as suas necessidades.

No quinto capítulo faremos uma análise das componentes que procuram contribuir para uma perspectiva integral do indivíduo. Trata-se de fenômenos que, por não terem merecido a devida importância na educação, têm deixado espaço para os conflitos e guerras que têm acompanhado a Humanidade, ao longo da história desde a sua existência conhecida.

Tendo em consideração que o objetivo da teoria é para ser posta em prática e apenas quando a teoria se une à prática é que acontece a ação criadora e modificadora da realidade (Freire, 1980), a ciência contemplativa, tanto reconhecida no Ocidente como no Oriente, constitui a ponte entre os estudos empíricos da ciência e os estudos experimentais, reconciliando a teoria e as experiências práticas para a compreensão da realidade. Neste sentido, no sexto capítulo serão exploradas as práticas meditativas, vistas como um dos campos mais inspiradores da ciência e da sociedade em geral, contribuindo para tornar a ciência mais completa no cumprimento dos seus objetivos e o indivíduo mais realizado no caminho da descoberta da sua plenitude e do sentido de vida.

No sétimo capítulo iremos explorar uma das técnicas de meditação que faz parte do grupo de práticas meditativas *Mindfulness*, a meditação Vipassana, que tem mostrado muitos benefícios, quer em relação aos professores para lidarem melhor com o *stress*, cansaço, tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão, como possíveis condições emergentes do exercício da sua profissão; quer em relação aos alunos, ajudando-os no seu desempenho de tarefas escolares, na atenção, concentração e nos problemas que podem surgir no relacionamento que estabelecem dentro ou fora do ambiente escolar (Chang, 2009). Para além da abordagem das suas principais características, funcionamento e ensinamentos que fundamentam esta técnica, procura-se neste capítulo fazer uma análise sobre o alinhamento entre esta técnica e a Mecânica Quântica, sendo possível medir o seu impacto e os resultados obtidos cientificamente.

Por fim, no último capítulo, deixamos espaço para apresentar uma proposta de filosofia de educação que é tanto holística, inclusiva e integradora de várias perspectivas de filosofias do Ocidente e Oriente, que procura respostas ao desenvolvimento do ser humano pleno, que contribui para tornar mais claro o seu sentido da vida, contribuindo para uma maior aproximação com a sua essência, com os outros seres e com a natureza, independentemente do lugar, cultura ou

grupo onde vive. Neste mesmo capítulo apresentaremos um plano de ação para o desenvolvimento da proposta de filosofia da educação, entendido como um processo que acarreta vários desafios e que exige o envolvimento e a boa vontade de vários agentes que acreditam no potencial pleno do indivíduo. Por fim serão referidas as referências bibliográficas que suportaram todo o desenvolvimento deste trabalho.

Conforme refere Oliveira, fazemos votos de que as ideias aqui apresentadas sejam *“como sementes plantadas em terreno fértil, permitindo que brotem novos horizontes para a Filosofia e para a Educação”* (2012, p. 12).

## **2. Objetivos do Projeto e Questões de Investigação**

A natureza dispôs nos homens sementes de humanidade e nestas está contida o seu destino. Cabe à educação cultivar essas sementes para que se desenvolvam bem e dêem bons frutos (Kant, 1999, p.19).

Conforme defendido por Kant e tendo em consideração que a educação é decisiva na vida de cada pessoa (Locke, 1782), esta investigação, apoiando-se nos fundamentos das diferentes perspectivas da Filosofia da Educação, do Ocidente e do Oriente, procurará refletir sobre o paradigma atual da educação, as suas falhas e limitações, com vista a oferecer respostas aos desafios que a vida moderna coloca aos professores e aos alunos. Perante a ocorrência de diferentes tensões e violência em ambientes escolares, não temos conseguido encontrar soluções no sistema atual de ensino. Por outro lado, os diferentes problemas que a sociedade atual enfrenta, relacionados com o aumento constante do individualismo e materialismo, com o incremento imparável do uso das tecnologias e as suas consequências na vida das pessoas e da sustentabilidade do planeta, assim como as dificuldades na garantia de uma vivência harmónica que tem na sua origem o relacionamento humano, caracterizado pela mistura e proximidade, cada vez maior, das pessoas de diferentes culturas, levam-nos a acreditar que o sistema educativo atual não tem sido capaz de contribuir para o desenvolvimento de pessoas equilibradas, na aceção qualitativa do termo.

Neste sentido, o objetivo desta investigação é refletir sobre o sistema atual de ensino, de forma a perceber, por um lado, quais têm sido e continuam a ser as suas prioridades e objetivos e, por outro, de que forma os objetivos atuais da educação refletem e contribuem para preparar e ajudar as pessoas a responder às exigências e desafios da vida moderna. O projeto pretende, assim, identificar as principais lacunas e dificuldades que estão na origem dos problemas que enfrentamos atualmente, assim como refletir sobre a possibilidade de introduzir novos modelos educativos que procuram complementar o paradigma atual com alternativas pedagógicas e instrumentos de apoio à aprendizagem, inspirados nas diferentes perspetivas filosóficas da educação, do Ocidente e do Oriente, que consigam dar respostas aos desafios e as exigências do mundo de hoje, abordando o indivíduo de forma não fragmentada.

O presente projeto procurará responder às seguintes questões de investigação:

- Qual é o propósito da educação na perspetiva das diferentes filosofias da educação? Quais as características, os princípios orientadores e as principais influências da educação contemporânea? Quais têm sido as principais lacunas e limitações do sistema de ensino atual? Quais são as principais dificuldades dos professores e alunos?
- Qual tem sido o papel e o contributo da ciência na educação? Quais as capacidades da ciência para cumprir a finalidade da educação? Quais as capacidades da ciência para fazer face aos problemas atuais e para responder às necessidades dos agentes educativos?
- Qual tem sido o papel da espiritualidade na educação? Qual é a relação entre a espiritualidade, a ciência e a educação? Quais os desafios que se colocam, no âmbito dos estudos filosóficos, no desenvolvimento de temas de carácter espiritual, emocional e não físico? Qual tem sido o papel da educação na sua promoção?
- Como é entendido o ser e a sua natureza na educação contemporânea? Que instrumentos podem ser utilizados para a promoção da espiritualidade e dos fenómenos não físicos nas crianças e jovens? Qual é o lugar que ocupa a experiência na educação contemporânea? Qual é o papel da meditação na promoção destes temas e na compreensão e experiência do ser?

- Será a meditação um instrumento eficaz que contribui para a promover e despertar no ser humano a sua potencialidade plena adormecida pela educação contemporânea? Podem ser as práticas meditativas utilizadas enquanto ferramentas que contribuem para o cumprimento do fim da educação? De que forma influencia a meditação o comportamento dos professores e alunos e o seu relacionamento?

Assim, o objetivo deste projeto é introduzir e integrar no sistema educativo novas perspetivas e ferramentas de apoio que contribuam para o cumprimento do propósito da educação, para que possa ser visto não apenas enquanto processo de transmissão de conhecimento, mas também como fonte de bem-estar pessoal e social, que promova na pessoa todas as suas dimensões de vida, contribuindo para o seu potencial pleno, utilizando para isso instrumentos que:

- ajudem no processo de aprendizagem e na compreensão de perspetivas sobre a verdadeira natureza do ser, contribuindo para o reconhecimento e restabelecimento da espiritualidade enquanto uma das dimensões centrais e fundamentais do ser humano.
- promovam os valores universais, contribuindo para a descoberta do seu carácter universal e evitar atitudes egocêntricas, e aumentando, ao mesmo tempo, a capacidade de autorreflexão e autoconhecimento em relação à resolução de problemas, nos contextos escolar, familiar e comunitário.
- apoiem os agentes educativos na abordagem do indivíduo em todas as suas dimensões, integrando também os fenómenos não físicos na educação, os quais contribuem para o desenvolvimento de uma perspetiva integral da vida, levando os alunos a um caminho de autodescoberta e autorrealização.

O corpus da presente investigação baseia-se numa postura de exploração e descoberta e de abertura a várias tradições de educação, explorando o potencial de novos modelos de investigação disruptivos, procurando integrar diferentes perspetivas para servir o mesmo fim, incluindo algumas das tradições científicas dominantes e outras tradições espirituais que se complementam e contribuem para trazer uma abordagem mais integral para o paradigma atual da educação, seguindo uma investigação eminentemente indutiva, por indícios de curiosidade pelo desconhecido e interesse pelo menosprezado (Albarelo, et al, 1997).

## Capítulo I – Filosofia da Educação

### 1. Filosofia da Educação

A filosofia é uma das disciplinas mais antigas e é considerada a mãe de todas as ciências. É aquela que está na raiz do conhecimento (Akintona & Odozor, 2016) e diz respeito a uma busca para a compreensão geral do ser humano e da realidade, representando um sistema de ideias sobre a natureza humana e a natureza da realidade. A filosofia representa uma urgência natural e necessária dos seres humanos para se autoconhecerem, assim como para compreenderem o mundo no qual vivem. A filosofia é a própria manifestação e a mais alta expressão da vida humana (Luckesi, 1994).

A educação, por sua vez, é também inseparável da vida humana. A educação não constitui um fim em si mesmo, mas é um instrumento que ajuda as pessoas a atingir o seu fim. Falar de educação significa, obrigatoriamente, falar do ser humano, pois o seu objetivo é contribuir para a evolução do indivíduo que é o elemento principal e mais importante da sociedade, pelas características que lhe são inerentes e pelo papel que ocupa no universo. Conforme afirma Kant, o ser humano *“é aquilo que a educação dele faz”* (1999, p.15).

Segundo Agostinho da Silva (2000), a educação é o caminho para *“aprender duas coisas: aprender o extraordinário que é o mundo e aprender a ser bastante largo por dentro, para o mundo todo poder entrar”* (Silva, 2000, p. 93). Para esta concretização, ele sugere evitar o reducionismo das expressões e o apriorismo dos princípios. Agostinho da Silva entende que a educação se inscreve numa filosofia e numa pedagogia. Por esta razão, tendo como foco o homem, a educação não poderia estar separada da filosofia, sendo natural e bastante clara a necessidade de cooperação e a estreita relação entre a filosofia e a educação.

Desde os tempos antigos que a educação é compreendida como um meio que ajudava os indivíduos a serem felizes e a tornarem-se melhores pessoas. A educação não se separava da filosofia, que era vista como um processo educativo, que tinha como objetivo principal apostar no desenvolvimento das capacidades da pessoa (Martins, 2004). A filosofia da educação sempre ocupou um lugar central no pensamento filosófico, tendo Dewey (2008) definido como a teoria geral da

educação. A filosofia da educação é uma área de estudo das ideias filosóficas chave, incluindo fins, processos, natureza e ideias que têm influenciado o pensamento e o desenvolvimento educativo no mundo, quer do Ocidente, assim como do Oriente. Ela ocupa um papel importante dando orientações e servindo como conselheira sobre as práticas, currículos e teorias da educação na base das quais se desenvolvem os materiais de apoio e se tomam decisões para a sua adaptação de acordo com as exigências postas pela sociedade e pelos próprios indivíduos.

Assim, a filosofia da educação não discute problemas ou questões filosóficas de natureza geral, mas envolve o tópico da educação. A filosofia e a educação dizem respeito a dois fenómenos que estão presentes em todas as culturas. A filosofia, por um lado, trata da interpretação teórica de todo o processo educativo, e a educação é a ferramenta que possibilita a sua execução.

Consideramos a filosofia da educação como o mapa que revela os caminhos para atingir o propósito da educação. Assim como para chegar a um determinado lugar precisamos das orientações do mapa sobre o caminho que devemos percorrer para lá chegar, o objetivo da filosofia da educação é dar orientações para o cumprimento da missão comum sobre a natureza da educação e os seus objetivos. Desenvolver um sistema educativo sem o guia da filosofia da educação é como desenvolver uma educação sem objetivos e fins. Da mesma forma que a utilização de um mapa errado nos levaria a um lugar errado, uma filosofia de educação que desenvolve orientações erradas distanciado da natureza humana, teria consequências negativas na educação. A filosofia da educação deve preparar a pessoa para uma vida que sustenta e reflete a sua dignidade como garantia para melhorar e salvaguardar toda a humanidade (Sharma, 2003; Bai, et al, 2014).

Neste sentido, a filosofia da educação é um meio através da qual podemos procurar soluções que contribuem para garantir um ambiente que favorece a vivência global e a evolução da vida. Três aspetos consideramos relevantes para servir como princípios orientadores e parte integrante da estratégia da filosofia da educação:

- i) respeitar o seu carácter interdisciplinar (Oliveira, 2012), isto é, estar aberta a resultados, estudos ou investigações que contribuem para complementar e enriquecer a sua missão, ao mesmo tempo que deve

também colaborar com as outras áreas científicas, com o objetivo de contribuir para a educação plena do ser humano;

- ii) ter sempre em consideração a sua característica de interculturalidade (King, 1999; Mall, 2000) de forma que os seus ensinamentos, apesar de servirem as particularidades de diferentes culturas, não devem criar conflitos ou servir de provocação para outras culturas, procurando, acima de tudo, servir os interesses das pessoas apenas quando não colocam em causa os interesses de toda a humanidade, os quais ultrapassam qualquer fronteira estabelecida pelo ser humano, ajudando as pessoas a refletir que não é a cultura que deve influenciar o indivíduo, mas é este último que é responsável pelo funcionamento da cultura e o impacto que esta causa nas pessoas;
- iii) contribuir para a facilitação da compreensão da natureza e do significado do ser humano pleno, evidenciando o seu carácter interdependente, a sua conexão com a natureza e com todos os seres (Crema, 2006; Miller, 1997; Weil, 2007), ajudando-os a compreender quem somos e a refletir sobre o papel que cada um desempenha na sociedade, sendo que não é possível educar o ser humano sem compreender primeiro a sua natureza.

Procuraremos, ao longo deste projeto, evidenciar a relevância destes aspetos para desenhar o futuro rumo da educação, tendo em consideração diferentes perspetivas da filosofia da educação, no Ocidente e no Oriente.

### **1.1. Filosofia da Educação - Exemplo de interdisciplinaridade**

A filosofia da educação é um exemplo de cooperação entre as diferentes áreas científicas. Esta cooperação é cada vez mais necessária e evidente, uma vez que reflete um requisito obrigatório para vários investigadores conseguirem desenvolver e obter resultados satisfatórios, tornando-se mais óbvia quando se trata de estudos interdisciplinares. A necessidade de interdisciplinaridade sente-se em várias áreas científicas, conforme referido por Schenberg (1984) e Wilson (1999), sendo uma tarefa importante reunir os conhecimentos interdisciplinares

que, dando o exemplo da Física e da Psicologia, tratando-se de aspetos distintos e vistos sob ângulos diferentes, mas que pertencem à mesma realidade. Laplantine também defende que a pessoa *“só adquire significação antropológica sendo relacionado à sociedade como um todo no qual se inscreve e dentro da qual constitui um sistema complexo”* (1988, p. 156).

Outros especialistas apelam para a necessidade de construir pontes que superem as fronteiras entre os campos do conhecimento, embora se possa manter a diversidade decorrente da origem das ciências. Novaes (2014) refere que a colaboração entre as ciências também é importante quando se trata do seu contributo para a definição dos seus objetos. *“O surgimento das ciências, como campo de conhecimento (psicologia, antropologia, sociologia, história, pedagogia, etc.) a partir da filosofia, contribuiu para que esta última melhor definisse o seu objeto”* (2014, p. 12).

A negação do princípio de colaboração entre as ciências colocaria em risco a compreensão da própria ciência, da filosofia e da educação neste caso, não permitindo cumprir com a finalidade da educação e a práxis educativa, que é uma interligação, e não fragmentação, entre as diversas áreas do saber.

A filosofia da educação é um exemplo de colaboração e de interdisciplinaridade. *“Tal como a lógica é a ponte entre a filosofia e a matemática, ou a estética o é entre a filosofia e a arte, assim a filosofia da educação serve de ligação entre a filosofia e as ciências da educação”* (Cunha, 2011). A necessidade de interdisciplinaridade não deve ser vista como interferência ou invasão, mas como um tecido criado pelos *“diferentes fios que se juntam para constituir uma peça única”* (Oliveira, 2012, p.10), reforçando ainda mais esta ideia quando se trata da abordagem do ser humano.

Dos antigos gregos aos filósofos dos nossos dias, percebem-se muitas trilhas de aproximação entre os distintos campos do saber filosófico e da ciência pedagógica, evidenciando-se, desse modo, as possibilidades inauditas de entrecruzamento e de diálogo, de convergências e de aproximações entre os habitantes destes dois espaços de teorização-compreensão da vida, do homem e do mundo (Oliveira, 2012, p.10).

A filosofia da educação é um exemplo da importância e evidência da interdisciplinaridade, uma vez que para observar o ser humano, ela precisa de integrar estudos de outras áreas do saber para conseguir todas as suas interpretações. Conforme refletido na frase de Confúcio, *“O que o céu conferiu chama-se Natureza; a conformidade com ela chama-se senda do saber; a direção deste caminho do saber chama-se instrução”*. Consideramos que os filósofos que se preocupam com a educação devem ser pessoas sensíveis, com grande capacidade de autoconhecimento, para escutar a sua voz interior e a natureza, de forma a que consigam revelar a mensagem que Ela procura transmitir às pessoas, mas que nem todos conseguem decifrar, tornando assim mais fácil o processo da confraternização entre os seres que decorre sob o seu olhar.

A filosofia da educação é uma área importante, quer na filosofia do Ocidente, assim como na do Oriente. As perspectivas e percepções sobre a natureza do ser humano e sobre a realidade são diversas, não só entre estas duas filosofias, mas também dentro de cada uma delas, distinguindo diversas formas de pensamento entre os diferentes filósofos, que tem originado diferentes correntes filosóficas no Oriente e Ocidente.

No ponto que se segue iremos abordar algumas das perspectivas filosóficas que consideramos terem tido mais impacto e influência na filosofia da educação. Esta análise contribui para uma reflexão sobre o reconhecimento das suas potencialidades e problemas identificados no sistema educativo, tendo em consideração as complexidades do mundo de hoje, utilizando para tal a sabedoria do passado que, conforme referido por Dewey (1979), ajuda para que não *“atuaremos de maneira cega e confusa”* procurando a solução na *“descoberta de como a familiarização com o passado poderá traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro”* (1979, p. 11).

Esta análise não procura de todo constituir uma abordagem exaustiva de toda a filosofia da educação, do Oriente ou Ocidente, pois ela é tão ampla, rica e diversa que seria um erro considerar completa uma abordagem que se reduz apenas a um número limitado de páginas de enquadramento, já que o propósito e o foco deste trabalho vai além desta análise, procurando utilizá-la como reflexão e meio de informação para atingir o seu objetivo final. As diferentes perspectivas da filosofia de educação irão permitir-nos reconhecer as suas complementaridades e

divergências, a partir das quais podemos refletir e encontrar novos caminhos e estratégias que procuram preencher lacunas e limitações identificadas na prática educativa atual e desenhar propostas que respondam às exigências e aos desafios do mundo de hoje.

## **1.2. Perspetivas da Filosofia da Educação no Ocidente**

No Ocidente podemos distinguir algumas perspetivas sobre a educação, que representam cinco grupos de pensamento ou filosofias que mais impacto têm tido na filosofia da educação, nomeadamente: Idealismo, Realismo, Naturalismo, Pragmatismo e Existencialismo. Iremos de seguida fazer uma breve abordagem sobre cada uma destas perspetivas, incluindo os pensamentos dos filósofos que deram origem à sua existência, ou que mais se destacaram e contribuíram para a sua consolidação.

### **1.2.1. Perspetiva Idealista**

O idealismo remete-nos para a Grécia Antiga e é uma das perspetivas mais longínquas da filosofia da educação. Para os idealistas, as ideias representam a única realidade verdadeira e os valores são considerados como absolutos e universais. O objetivo da educação relaciona-se com o desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes para apreciarem e compreenderem as ideias e os princípios amplos e profundos que os levam à descoberta da verdade. Neste sentido, a escola é considerada como uma instituição intelectual que contribui para explorar e descobrir essa verdade e a prática educativa envolveria temas que deviam enfatizar os princípios abstratos e a aprendizagem interdisciplinar (Tan, 2006).

Os idealistas definem a pessoa na base das atividades mentais, uma vez que acreditam que a mente vai além da experiência. Apenas através da consciência mental as pessoas podem saber que estão a experienciar alguma coisa. Segundo eles, a filosofia da educação tem como fim último a autorrealização, que diz

respeito a um processo vitalício que resulta da combinação do esforço de várias entidades, como família, escola, igreja e outros agentes educativos. Segundo os idealistas, a responsabilidade da escola é contribuir para a busca do conhecimento e para o cultivo da mente. O papel do professor é encorajar os estudantes a desenvolverem a autocompreensão sobre o potencial das ideias, que não deviam ser vistas simplesmente como importantes para o percurso escolar, mas para toda a vida.

O modelo comportamental do indivíduo é a chave para os idealistas, ocupando os estudos intelectuais relacionados com os conceitos, fenómenos imutáveis e universais, um papel primordial.

Alguns dos filósofos considerados como idealistas são: Sócrates, Platão, Berkeley, Kant, Hegel, Émerson, Thoreau, etc. Sócrates, por exemplo, considera que as ideias existem antes da experiência em duas formas: são mais importantes e só pode haver a experiência se antes houver uma ideia. Para Sócrates, a educação e a razão estão na origem do conhecimento. Sócrates defendia uma perspectiva universalista e intemporal da educação, considerando-a válida para todos. O conhecimento verdadeiro devia ser autónomo e não dependente das opiniões alheias. A filosofia socrática baseia-se no diálogo que é intermediado pelo mestre que transmite conhecimento às pessoas (Botter, em Oliveira, 2012). Foucault caracterizava este mestre como “*um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito*” (2004, p. 160). Esta formação era garantida pela prática da virtude (*aretê*), vista mais no exemplo do mestre e menos nos discursos ou na escrita. A educação fundamentava-se na ética, moral, virtude, verdade, reciprocidade, alteridade e diversidade. Através da própria vontade e livre-arbítrio, procurava-se incutir nas pessoas o sentido da responsabilidade pelas consequências e a necessidade para o desenvolvimento do diálogo com a sua própria consciência e com a dos outros, requisito este para cultivar o respeito pela dignidade da pessoa.

Platão, um outro filósofo idealista, via na educação o único caminho para a pessoa sair da ignorância e conseguir adaptar a sua vida para viver numa sociedade ideal. O conteúdo mais importante da educação, para Platão, eram as ideias e as faculdades superiores atribuídas à alma – a mente e a razão. Neste sentido, a educação devia preocupar-se com a mente e sobre as outras coisas ou atividades

que diziam respeito à natureza interior do Homem. A educação, para Platão, não devia ser forçada, mas devia ser livre para ter a garantia de permanecer na alma da pessoa (Vianna, 2006). Platão condenava a educação forçada ou violenta e considerava que a melhor maneira de ensinar as crianças era através do uso da brincadeira (Menezes, 2001). Platão considerava que todas as pessoas têm livre vontade, dependendo dela a responsabilidade das pessoas em relação às suas ações, estando sujeitas à recompensa ou castigo pelo bom ou mau comportamento.

Segundo Platão, a educação devia ser um meio que ajudava as pessoas não para *“obter a visão, pois já a tem, mas uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso”* (Cornelli et al, 2016, p. 51). Platão defendia uma educação universal e pública, em que o Estado e o ensino eram inseparáveis, uma vez que o Estado devia estar ao serviço do ensino e vice-versa. O ensino, para Platão, devia apostar na formação do carácter das pessoas e o seu fim devia ser a moralidade que conduzia à virtude e à harmonia na conduta humana (Júnior, 1995). Platão preocupava-se com questões epistemológicas e teleológicas da educação, que tinha como objetivo principal a formação de pessoas com características corretas, isto é, pessoas úteis, do ponto de vista económico, social, intelectual e político.

Kant (1999), um outro filósofo idealista, via na educação o único caminho para tornar uma pessoa verdadeira. É através da educação que a criança, segundo Kant, aprende a distinguir o certo do errado e a pessoa consegue atingir o estado da perfeição e a realização do seu fim, a sua felicidade. Segundo Kant, a educação é única maneira de tornar uma pessoa esclarecida, de forma a sentir-se preparada para a vida, em relação à forma de pensar, ao respeito que deve ter por si mesma e pelos outros, através do uso da razão e da liberdade (Kant, 1999). Para Kant, saber pensar significa colocar-se no lugar do outro, agindo conforme as suas vontades, de forma livre e autónoma, o que permite desenvolver no indivíduo a ideia de humanidade e a capacidade de autocrítica. Para Kant, a educação deve ajudar a criança a compreender que respeitar não quer dizer fazer algo por obrigação, mas significa o dever de compreender e respeitar as leis morais, imprescindíveis para a formação do seu carácter. *“Na educação tudo depende de*

*uma coisa: que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceites pelas crianças” (Kant, 1999, p. 96).*

A escola, segundo Kant, ocupa um lugar de destaque na formação moral do indivíduo, sendo que é na escola que está depositado o longo processo de formação e as regras aqui aprendidas serão, mais tarde, as leis refletidas na sociedade. Para Kant (1999), apenas uma educação que se baseia nos exemplos e nas regras e ensina os deveres a cumprir em relação a si mesmo e às outras pessoas, é aquela que pode contribuir para o desenvolvimento sólido do caráter moral das crianças. Neste processo, Kant enfatiza a importância que tem a formação dos educadores, referindo que a boa formação significa uma formação sólida, consistente, uma vez que é importante recordar que, *“vale mais saber pouco, mas sabê-lo bem, que saber muito superficialmente”* (Kant, 1999, p. 93).

Kant não separa a educação da disciplina, sendo esta última aquela que transforma a animalidade em humanidade e permite ao indivíduo agir de acordo com as leis universais, não se desviando do seu próprio fim (Kant, 1999). Para Kant, a educação tem um papel de destaque na formação de uma sociedade melhor. A educação deve ter como fim servir ao bem comum, mesmo se for à custa de sacrifícios de desejos individuais, e devia ser executada de forma cosmopolita, ultrapassando as fronteiras entre as nações e contribuindo para que o indivíduo se definisse a ele próprio como cidadão do mundo. Esta educação, para Kant, esclarece as pessoas que praticar o bem não tem como fim receber recompensas ou benefícios futuros, uma vez que esta visão pode criar vícios e afasta as pessoas da moralidade. Neste sentido, Kant realça que é imprescindível que a educação desenvolva nas crianças e jovens os deveres para consigo e para com os outros, fundamentais para a vida na sociedade e para o respeito dos direitos humanos, que devem ser promovidos desde cedo.

Deve-se orientar o jovem à humanidade no trato com os outros, aos sentimentos cosmopolitas. Em nossa alma há qualquer coisa que chamamos de interesse: 1. por nós próprios; 2. por aqueles que conosco cresceram; e por fim, 3. pelo bem universal. (...) Eles devem alegrar-se pelo bem geral mesmo que não seja vantajoso para a pátria, ou para si mesmo. (...) É preciso orientá-los sobre a necessidade de,

todo dia, examinar a sua conduta, para que possam fazer uma apreciação do valor da vida, ao seu término (1999, p. 106-107).

Hegel (1946) acreditava que a educação devia contribuir para o desenvolvimento do homem completo, incluindo o espírito e o corpo. Para isso, o processo educativo devia ajudar o indivíduo no caminho da sua realização, enquanto ser ético. Uma pessoa educada, segundo Hegel, era um ser moral, ético e universal, e o fundamento da educação encontrava-se no desenvolvimento do espírito universal, que subentende que cada indivíduo não é composto apenas de matéria mas é o espírito completo, universal. Neste sentido, a pessoa educada vivencia a universalidade no Estado, sendo que é nas suas leis que se encontra o carácter universal. Hegel acreditava que o Estado é composto por homens livres e conscientes e que a sua essência é a vida moral, que regula a vida social, que é a unificação da vontade coletiva com a singular.

Dentro da perspectiva idealista existem várias subcategorias, como: idealismo clássico, objetivo, subjetivo, metafísico, epistemológico, absoluto, idealismo prático, real, entre outras que, por não ser o objetivo deste trabalho, não serão abordadas.

Uma das limitações dos idealistas é apontada pelo foco que colocam no desenvolvimento intelectual dos alunos, o que poderia excluir os alunos com capacidades intelectuais abaixo da média. Desta forma, corria-se o risco de se abrir espaço para a promoção de um elitismo intelectual, que negligenciava as necessidades sociais e emocionais dos estudantes no seu conjunto (Ozmon & Craver, 2003).

Um outro fator que apresenta limitação nesta perspectiva diz respeito à ênfase que os idealistas dão às ideias, considerando-as como mais importantes do que a própria experiência. Apesar da sua importância, consideramos que uma ideia não poderá estar separada da experiência. A nosso ver, seria mais correto considerá-las importantes de modo igual, precisando ambas uma da outra para cumprirem o seu objetivo, sendo que a ideia, por um lado, apenas poderá ganhar vivacidade através da experiência e esta apenas poderá resultar da existência de uma ideia. Por essa razão poderá ser explicada a dificuldade que ainda existe em relação à defesa do carácter universal de certos conceitos, incluindo os valores que os

idealistas defendem, pois recorrendo apenas à explicação das ideias eles apresentam-se apenas do ponto de vista teórico abrindo, assim, lugar a dúvidas sobre a possibilidade da sua existência e experiência na vida prática das pessoas.

### **1.2.2. Perspetiva Naturalista**

Uma outra perspetiva relevante para a filosofia da educação diz respeito ao naturalismo, que enfatiza a natureza e as forças naturais em todos os campos da educação. Os naturalistas acreditam que o mundo é resultado da interação das forças naturais, o que constitui uma das principais diferenças em relação ao idealismo que, conforme vimos, se concentra no estado mental para a compreensão das coisas e conceitos. Alguns dos filósofos naturalistas são: Thomas Hobbes, Rousseau e Herbert Spencer.

Rousseau (1995), um dos filósofos que mais impacto teve na filosofia da educação, enfatizou o naturalismo nas metodologias e configuração da educação. Para Rousseau, a educação deve apostar no desenvolvimento interior de cada criança, que deve ser livre para permitir que ela se desenvolva sozinha, em conjunto com as suas capacidades inatas. Neste sentido, Rousseau considera que os vastos recursos da natureza e da experiência são os únicos caminhos livres para a criança aprender. O método de ensino deve, segundo ele, servir como um meio para atingir um fim e não deve ser confundido com o fim em si mesmo. Rousseau compara as crianças com as plantas e os professores com os jardineiros. Assim como as plantas requerem condições específicas e cuidadosas para o seu crescimento e desenvolvimento, as crianças precisam, da mesma forma, de uma boa educação que aposte em três sentidos: protegê-las contra a corrupção, cultivar nelas o seu sentido de dever, utilizar meios e exercícios que permitem o desenvolvimento e o cultivo apropriado do corpo e da mente de forma cuidadosa e cautelosa (Rousseau, 1995).

Rousseau considera, assim, que a educação deve contribuir para desenvolver a pessoa de acordo com a natureza, estimulando um pensamento que não vem de fora para dentro, mas que se baseia na dimensão interior e natural. Segundo Rousseau, é a educação aquela que nos permite dar continuidade à vida,

defendendo que *“tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos em adultos, é-nos dado pela educação”* (Rousseau, 1995, p. 10). Rousseau defende que a verdadeira finalidade da educação é educar e preparar as crianças para viver na sociedade, cumprir os seus deveres de cidadão e, ao mesmo tempo, sentir-se livre. A liberdade, para Rousseau é garantia para as pessoas saberem viver, e para isso *“nada se tem que fazer; basta não deixar de sê-lo”* (Rousseau, 1995, p. 570). Apenas desta forma, elas podem perceber que o mais importante não é obedecer às regras por imposição do exterior, mas é o de agir de acordo com os interesses naturais.

Segundo Rousseau, a educação depende do papel e cooperação entre três fatores: Natureza, Homem e Coisas. O ponto de partida da educação, para Rousseau, é facilitar a escuta da natureza, compreender os direitos naturais, entre os quais a liberdade e a igualdade, que possibilitam o desenvolvimento das virtudes presentes na natureza da criança. Rousseau considerava fundamental, antes de mais, conhecer a própria pessoa, para depois compreender e determinar os seus direitos e evitar qualquer desvio do caminho traçado pela natureza. Para isso era necessário garantir uma harmonia entre a educação e os ensinamentos da própria natureza que, segundo Rousseau, é possível bastando para isso, observá-la e estar atentos aos seus sinais e ao caminho que ela nos indica (Rousseau, 1995).

Para Rousseau, a educação é um caminho que faculta o autoconhecimento, não apenas direcionada para a compreensão do corpo, mas também para a do espírito. A missão da educação é ajudar a pessoa a apreender as virtudes cívicas e conhecer a sua própria natureza – o corpo e o espírito. Todo este processo, para Rousseau, apenas é possível quando não nos desviamos do caminho da natureza, isto é, quando o homem continuar, simplesmente, a aprender a ser, que se traduz em colocar-se no lugar do outro e compreender as consequências dos nossos atos, nos outros. Segundo Rousseau, as leis da natureza não podem ser encontradas em nenhuma forma de governo ou da sociedade, pois elas não dependem de convenções, mas estão, *“no coração do homem livre, ele as carrega por toda parte consigo”* (Rousseau, 1995, p. 571).

Rousseau defende que a consciência moral e o sentimento do dever são inatos, não querendo dizer com isso que o ser humano já nasce moral, mas que ele já vem ao mundo com a capacidade de valorizar as coisas e os seres vivos, de distinguir

entre o bem e o mal. Ele nasce com a capacidade de aprender a respeitar, capacidade essa que, segundo Rousseau, vai-se aperfeiçoando mediante aos estímulos que ele recebe.

Dentro do naturalismo é possível distinguir vários ramos como: naturalismo metodológico, metafísico, humanista, epistemológico, ético e sociológico. Existem várias diferenças entre cada uma delas na forma como interpretam a natureza, relacionando alguns com a natureza física e outros com a natureza humana. De uma forma geral, os naturalistas apresentam pouca clareza na elaboração de programas curriculares e no seu alinhamento com os objetivos educativos. Enfatiza-se a importância da natureza na educação das crianças, mas pouco se fala sobre os meios e métodos que devem ser utilizados para os alunos se tornarem bons escutadores da natureza.

O investimento do ponto de vista intelectual nas crianças, parece também ficar reduzido na perspectiva naturalista, negando a importância da leitura de livros para o seu desenvolvimento, sendo que apenas o contacto e a observação da natureza pode não ser suficiente para todas as crianças conseguirem obter o conhecimento necessário. Por outro lado, embora incentivem e apostem na aproximação da criança a natureza, a vertente espiritual da vida, fazendo a ligação com a natureza, parece carecer de explicação.

Uma outra limitação da perspectiva naturalista diz respeito à subestimação do papel do professor no processo educativo. Apesar de a promoção da liberdade ser considerada um fator primordial na educação das crianças, os naturalistas não apresentam soluções em relação à forma como ela deve ser promovida na escola, tornando-se ainda mais difícil a sua promoção na ausência das orientações dadas pelo professor. Esta forma de entender a liberdade pode abrir espaço para um egocentrismo descontrolado e levantar outras dificuldades relacionados com o crescimento do individualismo.

### **1.2.3. Perspetiva Realista**

A perspetiva realista surge como resultado do desenvolvimento científico. Segundo os realistas, o propósito da educação é o bem moral, a busca pela felicidade, a

realização humana na sua plenitude. A sua filosofia fundamenta-se na construção do homem virtuoso que integra um conjunto de valores, sendo a moral vista como o fator de realização humana. Segundo os realistas, a realidade pode ser compreendida através do mundo físico no qual vivemos e o conhecimento é resultado da razão e da experiência (Tan, et al, 2006).

Trata-se de uma perspectiva que dá importância ao processo científico, apostando no investimento, quer do ponto de vista comportamental, assim como experimental. Os realistas valorizam o indivíduo, assim como a sociedade. O objetivo da educação é preparar a criança para uma vida real, feliz e com sucesso, considerando necessário desenvolver nela as capacidades físicas e mentais e o treino dos sentidos, familiarizando-a com a natureza e com o ambiente social, assim como com a transmissão da educação profissional. Desta forma, as escolas são vistas como instituições académicas para desenvolver nos estudantes a capacidade de raciocínio, observação e experiência e o papel do professor é ensinar os alunos sobre os temas que contribuem para desenvolver o poder da razão, de forma a ganhar conhecimento sobre o mundo. O professor deve ser aquele que define as regras e descobre os interesses da criança, para a educar de acordo com estes interesses, devendo por isso ter um domínio completo do conhecimento sobre o mundo presente (Tan, et al, 2006).

Alguns filósofos considerados realistas são: Aristóteles, Tomás de Aquino, Francis Bacon, John Locke, Whitehead, Johann Friedrich Herbart, Russell, entre outros. Aristóteles, considerado como o pai do realismo, defende a virtude como o fim último do homem, e a educação dada pelos pais era aquela que ocupava um lugar central e insubstituível por outras pessoas ou instituições. Para Aristóteles, o autoconhecimento é o começo da sabedoria, por isso a educação deve ter como objetivo principal ajudar as crianças a autoconhecerem-se. Aristóteles acredita que as pessoas são criaturas racionais que procuram cumprir o seu propósito através da razão, considerando assim a razão como a sua característica mais elevada. A educação, para Aristóteles, deve contribuir para as pessoas serem felizes, que é conseguida através da harmonia entre o equilíbrio da alma, corpo e o exterior, sendo a alma superior porque ajuda estes últimos a melhorar e manter a estabilidade. Para Aristóteles, existe uma forte relação entre a vida e o conhecimento, por isso, a educação deve preocupar-se com o conhecimento da

vida, para as pessoas conseguirem aprender e refletir sobre as suas vidas e as suas ações (Hadot, 1999).

Aquino baseia a sua filosofia na profunda unidade inevitável, entre o espírito e a matéria. Segundo Aquino, a alma consegue a sua perfeição através do conhecimento e da virtude, isto é, as experiências espirituais acontecem através da parte sensível, que é o corpo (Lauand, 2012). É esta a filosofia que está na origem da pedagogia de Aquino para explicar a estrutura ontológica do homem.

Locke define a educação como parte do direito à vida, uma vez que apenas a educação poderia formar pessoas conscientes, livres e responsáveis. Para Locke, a educação deve estar orientada para o conhecimento, que, por sua vez, é determinado a partir da experiência. Neste sentido, a educação é conseguida através da realização de experiências e por isso, o processo educativo, não pode estar separado da experiência, pois é através desta última, que é possível disciplinar o corpo e a mente do ser humano (Locke, 2005).

Para Locke, a razão é a faculdade mental mais importante do ser humano, por isso, a educação devia focar-se no seu desenvolvimento, pois a partir da razão será possível desenvolver outras capacidades mentais de forma correta. Segundo Locke, este processo deve ser realizado na presença de uma boa orientação para garantir a prática da virtude por parte do indivíduo, caso contrário, a razão pode ter consequências perigosas, e pode levar a vícios e outros comportamentos impróprios para o ser humano. Neste sentido, segundo Locke (2005), a razão e a virtude devem andar *pari passu*, sendo a única garantia e *conditio sine qua non* para estabelecer a virtude.

Herbart (em Tan et al, 2006) considera que a análise dos interesses da criança, do ponto de vista científico, deve ter um papel primordial na educação. Por isso, a educação deve contribuir para identificar os interesses que mais servem ao bem-estar da criança e da sociedade. Após a sua identificação, os interesses devem ser desenvolvidos num contexto prático com uma visão mais realista e de forma inseparável do desenvolvimento da moralidade e do caráter (Tan, et al, 2006).

Algumas formas de realismo são: realismo humanista, realismo social, realismo dos sentidos, neorealismo.

Na medida que os realistas valorizam o profissionalismo e as capacidades técnicas como os temas mais importantes que devem ser treinados na escola, eles apostam na preparação de estudantes para uma economia baseada no conhecimento, valorizando o conhecimento cognitivo, considerando-o como mais importante para atingir os padrões de excelência dos estudantes. Os realistas dão bastante ênfase à objetividade considerando como real apenas o mundo físico e ignorando outras formas de conhecimento, sem ser através da razão e da experiência, negando a intuição, a imaginação, os sentimentos e as emoções dos estudantes (Ozmon & Craver, 2003). Os realistas dão também muita importância aos factos e tendem ignorar os valores, sem os quais a vida humana não seria possível, considerando a ciência como o conhecimento verdadeiro e dando à educação, assim, um carácter unilateral.

#### **1.2.4. Perspetiva Pragmática**

A perspetiva pragmática é também conhecida como a filosofia da experiência prática, ou seja, dá atenção às coisas práticas não apenas do ponto de vista teórico, mas induz a necessidade da realização de trabalhos práticos e úteis que contribuem para a preparação de crianças dignas e independentes para a sociedade. Nesta visão, a educação deve servir ao bem máximo da pessoa.

De acordo com os pragmáticos, a realidade está em constante mudança e depende da nossa observação e experiência, conforme Heraclito dizia “*One cannot step twice into the same river*” (Chandra & Sharma, 2006, p. 99). Desta forma, os pragmáticos não acreditam no conhecimento como algo permanente, mas apenas como resultado de tentativas, devendo, por isso, ser sujeito à revisão. O crescimento e o desenvolvimento, segundo eles, acontece através da interação com o ambiente. Os pragmáticos dão ênfase aos meios e não aos fins em si e não acreditam nos valores permanentes.

Para os pragmáticos, as escolas não devem ser consideradas apenas instituições académicas, mas devem ser vistas como instituições sociais que contribuem para o crescimento dos alunos e para a sua preparação para uma vivência democrática. Para isso, a escola deve apostar numa aprendizagem ativa baseada em novas

formas de pensar, na resolução de problemas e na construção de um consenso social. A educação deve apostar no desenvolvimento de conteúdos e atividades que são centrais e relevantes para os interesses, necessidades e problemas dos alunos (Tan, et al, 2006).

O professor ideal para os pragmáticos é aquele que ajuda os estudantes a crescer através da capacitação com o conhecimento, competências e disposições, de forma a contribuir para eles tomarem decisões inteligentes na vida através de uma aprendizagem ativa, facultando a abertura e a colaboração entre os alunos, encorajando-os a aplicarem o conhecimento na resolução dos seus problemas. O professor serve, assim, como facilitador que alerta e dá sugestões e *feedback* regular aos alunos sobre os seus trabalhos.

Alguns dos filósofos considerados como pragmáticos são: Charles S. Peirce, William James, John Dewey, entre outros.

John Dewey (1979) defende uma educação concentrada na ação mais do que na instrução, sendo que a aprendizagem mais eficaz para a criança é através da experiência, que está na origem do conhecimento. Por isso, Dewey alertava que a educação devia estimular o aluno para participar de forma ativa no processo da descoberta das coisas por si próprio, através das suas experiências. Segundo ele, o processo de ensino deve consistir na resolução de problemas ou nas respostas às questões colocadas nos conteúdos escolares, devendo, assim, evitar ao máximo as respostas prontas, para aumentar a motivação no aluno e incentivá-lo a encontrar as suas próprias respostas. A proposta de educação de Dewey é contribuir para a melhoria das relações sociais e para a aproximação da escola à sociedade. Neste sentido, a sua proposta baseia-se no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e do espírito crítico do aluno para o capacitar com competências relacionadas com a resolução de diferentes situações da vida.

A experiência que Dewey defende é uma experiência de qualidade, que serve de inspiração para novas experiências e produz resultados criativos e duradouros, dando lugar a novas experiências subsequentes. A este processo ele chama de "*continuum experiencial*" (1979, p.17), que significa ter em consideração as experiências do passado e modificá-las de forma a garantir um crescimento

contínuo, contribuindo para o crescimento e a maturidade do aluno, não só do ponto de vista físico mas também ao nível espiritual.

Dewey considera impossível conseguir determinar as potencialidades de um indivíduo sem ser através da interação com os outros, para o bem do grupo, e o papel da educação deve ser contribuir para fazer das pessoas aquilo que elas são. A liberdade, para Dewey, tem implicações importantes para a educação, acreditando que ela permite às pessoas interagirem com os outros. Segundo Dewey a liberdade humana é aquela que procura harmonizar a liberdade individual com a responsabilidade social.

Dewey considera o dualismo mente/corpo da filosofia clássica como responsável pelas divisões na sociedade e na educação. Dewey considera que a mente e o corpo são um e a remoção de todo o tipo de dualismo não natural daria união à educação e à vida.

Existem várias formas de pragmatismo: biológico, experimental, humanista e nominalista.

Os filósofos pragmáticos não acreditam na verdade, uma vez que ela muda de acordo com as circunstâncias, o tempo e o lugar e resulta de acordo com as nossas experiências e ações. Desta forma, esta perspectiva considera que os valores são resultado da experiência humana e por isso estão em constante mudança e dependem das culturas e dos interesses individuais, não deixando espaço, desta forma, para a abordagem dos valores que servem aos interesses de toda a humanidade. A importância da moralidade e dos valores é negligenciada no processo educativo, enfatizando apenas a importância do conhecimento, do ponto de vista cognitivo e negando a importância das questões emocionais e espirituais.

#### **1.2.5. Perspetiva Existencialista**

Perspetiva existencialista, como o próprio nome indica, tem como foco a própria existência e baseia-se na abordagem humanista da verdade. Os existencialistas consideram que a pessoa é um sujeito consciente que cria a sua própria existência. Os existencialistas apoiam todo o tipo de educação que ajuda o indivíduo a fazer

as suas escolhas e referências para viver uma vida autêntica, ou existencial. Por isso uma das características desta perspectiva é contribuir para a pessoa reaver o interesse sobre si mesmo. Eles rejeitam as ideias absolutas e universais e defendem uma educação que liberte o indivíduo do seu isolamento e insignificância, que liberte a sua mente da confusão que o impede de se autoconhecer, e dos seus poderes (Burns & Beck, 1962).

O papel da escola, para os existencialistas, é reconhecer que cada estudante é livre, único e sensível e por isso ela não deve suprimir o individualismo dos estudantes, mas os deve considerar como um todo coletivo para servir as necessidades da sociedade. As escolas devem possibilitar uma educação abrangente com muitas opções para a exploração, reflexão e articulação das suas convicções. Assim, segundo os existencialistas, os currículos não são fixos mas devem ser desenvolvidos na base das necessidades e preferências dos estudantes, considerando a humanidade e artes como importantes para focar a atenção dos alunos nos assuntos, desafios e problemas que o ser humano enfrenta. Dão também importância à expressão dos alunos de forma criativa como pelo drama, desenho e escrita criativa.

O professor existencialista é aquele que respeita a liberdade individual e a escolha do estudante criando condições para a promoção de ambientes de aprendizagem, na qual predominam pessoas com mente aberta e reflexiva, abrindo diálogo sobre assuntos e escolhas morais na vida. Por isso, o papel do professor não é imposta aos alunos para não dificultar ou condicionar a sua liberdade, mas é ajudá-los a serem aquilo que eles querem ser, na base dos seus próprios esforços. A liberdade é considerada a característica principal da pessoa humana (Ozmon & Craver, 2003).

Alguns filósofos desta perspectiva são Kierkegaard, Jasper, Sartre e Heidegger. Todos eles defendem a importância do cuidado, amor e afeto durante a infância. Neste sentido, a criança precisa de educação para o crescimento da sua maturidade e tornar-se mestre do mundo. As crianças não devem ser tratadas como simples objetos, mas devem ser promovidas e encorajadas pelo professor, uma vez que contribuem para o desenvolvimento do seu próprio comportamento. Para os existencialistas, o objetivo da educação é contribuir para a criança se autoconhecer e desenvolver a capacidade para raciocinar e resolver os problemas

diversos, através do desenvolvimento da sua própria responsabilidade. Para isso, eles consideram que o conhecimento científico apenas, não é suficiente para os alunos desenvolverem a sua realização interna e atingirem a paz. Por isso, para além da ciência, os programas curriculares devem também incluir humanidades, ética e religião (Ornstein, & Levine, 2003).

Os existencialistas acreditam que a educação moral e religiosa contribui para o desenvolvimento do mundo interno e a realização do infinito dentro do finito. A religião é entendida como aquela que permite a pessoa autodesenvolver-se e compreender a sua existência no cosmos (Ozmon & Craver, 2003).

Ao contrário do pragmatismo, o existencialismo é considerado como a ciência do sujeito, mais do que do objeto. Segundo Kierkegaard, conhecido como o pai do existencialismo, toda a verdade é subjetiva e os indivíduos são responsáveis por dar sentido à vida. A educação, segundo ele, deve ser vista como a condição fundamental que contribui para a promoção da singularidade e da humanização da pessoa humana a partir da dinâmica entre a subjetividade e a ética. Para Kierkegaard, a filosofia deve encontrar respostas relacionadas com a própria existência e devia ver o indivíduo como capaz de atingir a sua existência plena. Ele acredita que as crianças aprendem observando os outros e por isso é importante que os professores deem o seu exemplo e apresentem uma atitude moralmente correta (Nunes, 2011).

Na medida que a visão existencialista foca a sua principal atenção no indivíduo, ele é visto como o agente principal nas tomadas de decisões e na compreensão do mundo. Desta forma, a filosofia existencialista não é vista como uma filosofia social, na medida que não apresentam nenhuma teoria para a sociedade, apresentando fragilidades quando procuramos soluções para a resolução de problemas que ultrapassam a escala individual, negligenciando as necessidades da comunidade e da sociedade e alimentando uma possível atitude egoísta. Esta dificuldade aumenta quando se trata de ambientes caracterizados por uma grande diversidade cultural, como o mundo atual, na qual as necessidades, interesses e objetivos são muito diversos e os métodos apresentados pelos existencialistas apresentam várias fragilidades para responder e ir ao encontro de uma visão comum que responda às necessidades de toda a humanidade. A ética e os valores ficam assim

postos em causa pelas escolhas individuais que compreendem a pessoa como um ser existencial e não como um ser espiritual.

Uma outra lacuna identificada nesta perspectiva diz respeito à falta de referência em relação à importância da natureza na educação das crianças, compreendendo o indivíduo como um ser isolado que no processo de autoconhecimento fica distanciado dos outros seres e do universo.

### **1.3. Perspetivas da Filosofia da Educação no Oriente**

Assim como no Ocidente, na filosofia da educação do Oriente encontramos uma gama bastante diversificada de perspectivas que derivam das culturas ancestrais, como islâmica, chinesa, indiana entre outras. Sendo que a riqueza e a variedade das perspectivas é tão diversa, não só entre cada uma destas culturas, mas também dentro de cada uma delas, procuramos analisar apenas as correntes que, do nosso ponto de vista, mais se têm aproximado da cultura ocidental nas últimas décadas e com as quais nos sentimos mais familiarizados. Neste trabalho iremos focar-nos na filosofia antiga da educação indiana que tem conseguido conservar a sua originalidade, apesar das possíveis influências causadas pelo colonialismo do Ocidente nos últimos séculos.

#### **1.3.1. Breve Abordagem da Filosofia da Educação da Índia**

A filosofia da educação Indiana é uma das tradições mais antigas e tem uma das mais longas histórias contínuas nas civilizações do mundo. A origem da filosofia indiana está nos Vedas que são considerados os textos mais antigos escritos em todo o planeta. A sua mensagem principal é a auto-observação e que implica três tipos de sofrimento:

- I. *aadhyaatmika* (sofrimentos físicos e mentais provocados por causas naturais e intraorgânicas),

- II. *aadhibhautika* (sofrimentos físicos e mentais provocados por causas naturais e extraorgânicas),
- III. *aadhidaivika* (sofrimentos físicos e mentais provocados por causas supranaturais e extraorgânicas).

Segundo a filosofia indiana, o fim último da pessoa é a realização da felicidade suprema, que pode ser conseguida através da utilização de três meios: i) conhecimento da verdade (*shravana*), ii) convicção intelectual após análise crítica (*manana*) e iii) realização prática (*nididhyaasana*) (Ajitha, 2014).

Os Vedas são divididos em quatro grupos Rig, Yajur, Sama e Atharva escritos em sânscrito védico, que posteriormente deu origem ao sânscrito clássico (Prabhavananda & Manchester, 1975). Cada grupo é composto por um texto original (*Mantra*), que significa um hino dirigido a Deus e *Brahmana* que deriva da palavra '*Brahman*' que significa oração. O *Brahmana*, por sua vez, é composto por duas partes: uma que interpreta o ritual e a outra, a filosofia. Esta última que interpreta a filosofia dos textos originais constitui os Upanishads.

Os Upanishads ocupa um lugar central na filosofia indiana e tem três temas principais: a filosofia, a meditação e a natureza de Deus. São conhecidos também como Vedanta (o fim ou culminação dos Vedas). A palavra Upanishad tem origem no sânscrito, significando "*sentando perto devotadamente*", isto é, a pessoa que aprende com o seu mestre, ou também significa "ensinamento secreto" que diz respeito apenas àqueles que estão espiritualmente prontos para recebê-lo (Prabhavananda & Manchester, 1975). Os mais antigos Upanishads são textos sagrados de natureza espiritual e filosófica e têm um grande valor literário. Acredita-se que foram escritos entre os séculos 800-400 A.C.

A filosofia da educação dos Upanishads utiliza métodos de indução, de questionamento e dedução e enfatiza todo o desenvolvimento da pessoa. A literatura Upanishad revela uma estrutura da realidade baseada num nível puro da consciência, que é constituída pelo fluxo subjetivo ou psicológico (*Atman*) e o objetivo ou físico (*Brahman*). Brahman e Atman, presentes em todo o universo (Prabhavananda & Manchester, 1975) no nível mais profundo da realidade, não são identificados como separados, isto é, não existe nenhuma distinção metafísica

entre a subjetividade e a objetividade. A tese de Upanishads é que a realidade é apenas Uma (monismo) (Sharma, 2003; Tagore, 2008).

A educação no período védico refletia as diferentes etapas da vida (Ashramas) da pessoa, que era vista como: i) estudante, (*brāhmachārya*), ii) dono da casa, (*gārhasthya*), iii) como indivíduo (*vanaprastha*) e como iv) mendicante religioso (*shannyāsa*). Todas estas etapas eram vistas como integrantes para a libertação da pessoa (*moksha*). Assim, a educação de cada etapa significava uma introdução para a educação das etapas seguintes, sendo a educação global um processo longo e gradual que tinha como fim o desenvolvimento do carácter espiritual para a realização do objetivo final da autorrealização.

As quatro etapas da filosofia védica tinham influência determinante no indivíduo em relação aos objetivos da vida (*purusharthas*) conhecidos como: a *artha* (riqueza) visto como um meio para atingir um fim, *kama* (satisfação dos desejos dos sentidos), *dharma* (justiça) que inclui todos os deveres do indivíduo enquanto ser individual, social e religioso, e *moksha* (libertação). Assim, as quatro etapas (*ashramas*) e os objetivos da vida (*purusharthas*) indicam o caminho que o indivíduo devia seguir para atingir o fim último da vida.

A educação védica era realizada seguindo três passos:

- i) Audição (*shravana*), sendo que os materiais escritos eram raros, a técnica principal de aprendizagem relacionava-se com a importância e a natureza da recitação dos Vedas;
- ii) Memória (*manana*), que consistia na técnica de armazenar e memorizar os versos sagrados e na sua interpretação;
- iii) Meditação (*Dhyāna*), considerado como o método mais importante que dizia respeito a um exercício mental que era parte do processo de aprendizagem. O treino da meditação era considerado uma oportunidade única que permitia aos alunos a absorção dos princípios sagrados e desenvolvia a pessoa como um todo, integrando o corpo, a mente e o espírito (Ajitha, 2014).

Na filosofia indiana é possível distinguir nove escolas ou sistemas que se distinguem umas das outras pela forma de crença em relação aos Vedas. As nove escolas classificam-se em dois grupos principais: i) ortodoxas (*astika*) que aceitam

a autoridade dos Vedas, isto é aceitam o Brahman e Atman, como as características principais para a explicação da realidade, e ii) heterodoxas (*nastika*) na qual fazem parte as escolas que não consideram nem desconsideram infalíveis a validade dos Vedas.

No primeiro grupo (ortodoxas) fazem parte as escolas: Nyaya, Vaisheshika, Samkhya, Yoga, Vedanta, Mimansa e no segundo grupo (heterodoxas) fazem parte Budismo e Jainismo.

Todas estas escolas não se desenvolvem em isolamento umas da outras mas estão interligadas, defendendo cada uma as suas teorias das críticas que enfrentam das outras escolas, assim como desenvolvem as suas próprias teorias para responder aos desafios das outras escolas. Apesar de apresentarem diferenças entre cada uma, todas elas partilham os mesmos princípios básicos e trabalham de forma complementar umas com outras (Ajitha, 2014).

Na impossibilidade de abordar todas as escolas aqui referidas, iremos optar por escolher uma escola que representa cada um dos grupos, nomeadamente, a escola do Yoga, que faz parte do grupo das escolas ortodoxas, e o Budismo, uma escola heterodoxa procurando trazer as suas principais características, que consideramos relevantes para o objetivo deste projeto, conforme procedemos com as perspetivas filosóficas no Ocidente.

### **1.3.1.1. Filosofia da Escola do Yoga**

As escolas da perspetiva védica, ou ortodoxas, da filosofia da educação indiana são caracterizadas por utilizarem métodos mais teóricos para obter conhecimento. A filosofia da educação baseada no Yoga distingue-se das outras escolas por ser considerada, ao mesmo tempo, teórica e prática. Yoga significa União, união espiritual da alma do indivíduo com a alma do universo. Bhagavad Gita, um texto sagrado hindu, define o Yoga como um estado no qual a pessoa não se altera, nem se afeta por qualquer acontecimento, representando um estado livre de qualquer dor e problema (Ajitha, 2014). De acordo com Patañjali, o fundador da escola da filosofia de Yoga, yoga significa junção, união, conjugação, conexão entre o corpo e o espírito (Tatya, 1885).

A filosofia da educação do Yoga é caracterizada pela sua natureza espiritual e idealista. A realização da libertação é o fim último do yoga. O objetivo desta filosofia é contribuir para as pessoas compreenderem a diferença entre a matéria, a alma e o espírito, que acreditam ser o caminho para a salvação, afastando-se das misérias que causam sofrimento na vida. E para isso a prática do yoga é considerada necessária (Tatya, 1885).

Yoga, que é entendido como o controlo sobre o corpo, sobre os sentidos e sobre a mente, recorre à prática da concentração para evitar todos os problemas. Para atingir este controlo, a disciplina é considerada como imprescindível. O objetivo da filosofia do Yoga é ajudar os alunos a desenvolver os oito fatores do Yoga que são organizados em dois grupos, de acordo com o contributo que trazem, do ponto de vista externo ou interno:

1- Os fatores externos (*bahiranga sadhana*) são:

- *Yama* significa a abstenção dos prejuízos causados pelos pensamentos, palavras, ações, falsidade, roubo, paixões, luxo e avareza.
- *Niyama* diz respeito à cultura do indivíduo e inclui a purificação interna e externa, contentamento, austeridade, estudo e devoção a Deus;
- *Ásana* relaciona-se com a disciplina do corpo, que significa uma postura física estável e confortável, que ajuda a prática da meditação;
- *Pranayama* significa o controlo da respiração e lida com a regulação da inalação, retenção e exalação do ar. É considerado como muito benéfico para a saúde e contribui para a concentração da mente.
- *Pratyahara* diz respeito ao controlo dos sentidos, que têm a tendência de seguir os objetos externos. O objetivo é controlar e direcionar os sentidos para os objetivos internos, parte do processo da introversão.

2- Os fatores internos (*Antaranga Sadhana*) são:

- *Dharana* significa fixar a mente no objeto da meditação, como a ponta do nariz ou no ponto que fica no meio das sobrancelhas para conseguir a firmeza da mente, etc.;
- *Dhyana* – significa meditação e consiste no fluxo não perturbado pelos pensamentos que vão à volta do objeto da meditação, que acontece de forma constante e sem qualquer intervalo.

- *Samadhi* significa concentração da mente que está completamente absorvida no objeto da meditação. Se, na fase anterior *dhyana*, o ato da meditação e o objeto da meditação estão separados, no *samadhi* eles tornam-se um. É o meio mais elevado para acabar com as modificações da mente "*in which the connection with the external world is broken and through which one has to pass before obtaining liberation*" (Ajitha, 2014, p. 50).

A prática do Yoga, desta forma, pretende contribuir para atingir os seguintes objetivos principais:

- O desenvolvimento do conhecimento virtuoso que nos permite sentir a unidade na diversidade e sentir a presença de Deus em todas as criaturas e no universo;
- Desenvolvimento de personalidade e a sua melhoria;
- Desenvolvimento da autodisciplina;
- Harmonia entre os objetivos individuais e sociais;
- Desenvolvimento da capacidade intelectual e racional;
- Disciplina do corpo e da mente que são fatores mais importantes para atingir a concentração, sem a qual não é possível haver conhecimento nem disciplina;
- Estabelecimento da importância do dever do ponto de vista da responsabilidade individual e social;
- Desenvolvimento da consciência interna, considerado como requisito obrigatório para atingir os objetivos acima (Sharma, 2003).

Segundo Patañjali (em Aranya, 1983), os desequilíbrios na saúde das pessoas representam um obstáculo significativo para o desenvolvimento e o progresso pessoal. Para ultrapassar os desequilíbrios, ele sugere duas formas: remover os obstáculos que bloqueiam o caminho para a saúde e promover o alinhamento com as forças curativas no interior de cada um. Neste sentido, o Yoga constitui uma abordagem integrada que combina a melhoria da saúde, autoconhecimento e autocompreensão espiritual (Aranya, 1983).

A filosofia do Yoga valoriza três aspetos para os estudantes atingirem os seus objetivos:

- i) o foco na postura (*asana*),

- ii) a regulação voluntária da respiração (*pranayama*),
- iii) as capacidades da reflexão (*pratyahara*).

Yoga é visto como uma forma de viver e fazer uma investigação experiencial da natureza humana (Bhavanani, 2013). A sua essência é a auto-observação, que na fase da postura contribui para testemunhar a distância que existe entre a mente e o movimento, e o alinhamento do corpo físico. Consegue-se desta forma um sentido único da objetividade que desenvolve a consciência que, o observador, o processo da observação (realizado na mente) e o objeto que está a ser observado (o corpo e os seus movimentos) são partes distintas de uma experiência interna integrada.

Um outro aspeto muito importante da filosofia do Yoga que desenvolve a auto-observação é a atenção na respiração. Aliás, não é possível falar de Yoga sem respiração. A observação da respiração acalma a reatividade emocional, aumenta a consciência da dimensão energética da vida humana e enfraquece o testemunho da mente. A respiração é baseada na atenção dada à entrada e a saída do ar durante os processos de inspiração e expiração. Como resultado deste processo, a atenção resulta no desenvolvimento da respiração relaxada e sem esforço. A atenção engloba a observação de todos os pensamentos, emoções, memórias e sensações e os estados da consciência. O nível mais elevado da auto-observação ocorre durante a meditação, através do qual o indivíduo experiencia um sentido profundo do autodomínio físico e da sensação que o corpo se tornou "*como a grande extensão do céu*" (Aranya, 1983, p. 229).

O objetivo geral da filosofia do Yoga é contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo. O professor é respeitado e considerado o pivô de todo o sistema de educação e tem uma grande importância, não só do ponto de vista da transmissão do conhecimento teórico mas, principalmente, como um exemplo que representa todas as características que procura promover nos estudantes. O professor deve dominar todo o conhecimento, teórico e prático, necessário para o poder transmitir aos alunos, na presença da vontade e da demonstração do seu próprio exemplo. Por isso, no sistema do Yoga "*without the teacher nothing can be obtained by the student*" (Jayakumar & Krishnakumar, 2015, p. 508). Mesmo na sociedade atual da Índia, quando um professor procura transmitir o conhecimento teórico retirado dos livros antigos, não se considera que esteja a cumprir com o papel da educação. Na

escola do Yoga, a diferença entre o professor que não cumpre esse objetivo, daquele que o cumpre, é que o primeiro é apenas um transmissor de informação sobre a verdade, enquanto o segundo é o transmissor da própria verdade.

De um modo geral, a filosofia do Yoga procura desenvolver nos alunos a capacidade para se libertar dos problemas causados pelo corpo e pela mente, investindo no crescimento físico, intelectual, mental e espiritual. A disciplina da mente e do corpo constituem o núcleo do processo educativo que, segundo a filosofia do Yoga, não deve ser omitido em qualquer tipo de educação considerando que ela é essencial e não deve se perdida sob a justificação de inovações educativas modernas, se pretendemos “*remove the crisis, which has eclipsed our education today*” (Jayakumar & Krishnakumar, 2015, p.508).

#### **1.3.1.2. Filosofia da Educação Budista – Breve abordagem**

A filosofia budista representa um dos pensamentos mais marcantes da filosofia indiana. Tem como fundador, Gautama Buddha, conhecido como Siddhartha Gautama ou simplesmente como Buddha, é considerado um professor preocupado com os problemas da vida e dedicou a maior parte da sua vida a ajudar as pessoas a acabar com o sofrimento.

A filosofia budista fundamenta-se no Dharma, visto como o espelho que reflete as nossas mais profundas verdades interiores, as mesmas verdades que governam o universo (Yun, 2012), e mostra o caminho da libertação das ilusões. A filosofia budista tem como fundamento as leis da natureza que são aquelas que servem como padrões para medir o certo e o errado, o que é justo / verdade (*dhamma*) ou injusto (*adhamma*). Segundo os budistas, estas leis sempre existiram desde o início e não são leis estabelecidas pelos seres humanos, fazendo-nos lembrar o pensamento de Kant ou Rousseau que compreendiam da mesma forma a sua existência. Mesmo que ninguém consiga descobrir a verdade, isto não significa para os budistas que a verdade não existe ou desapareceu, ou mesmo que os seres humanos pretendam descobrir a verdade, ela pode corresponder ou não à verdade real.

No centro da filosofia budista estão as “quatro nobres verdades”, que seguem uma relação de causa-efeito, sendo a primeira e a terceira efeitos causados pela segunda e quarta verdade, respetivamente:

- verdade do sofrimento (*dukkha*);
- verdade da origem do sofrimento;
- verdade da cessação do sofrimento;
- verdade do caminho que leva à cessação do sofrimento (Yun, 2012).

O objetivo último da filosofia da educação budista é atingido seguindo as quatro verdades que contribuem para o desenvolvimento pleno da pessoa e levam a pessoa ao nível da perfeição (*arahanta*) e que se traduz na realização da felicidade eterna (*Nibbana*). Por isso, a educação é vista como o meio através do qual os alunos desenvolvem a sua sabedoria, que é parte da nossa natureza e não algo que pode ser obtido de fora. Segundo a filosofia budista, todas as pessoas têm a capacidade de desenvolver a sabedoria, através do investimento que cada um deve fazer em si, refletido na resposta que um mestre budista deu a um aluno quando este perguntou sobre qual seria o caminho a seguir.

O mestre respondeu: “A não-mente é o caminho. O aluno disse: Então estou perdido! Ao que o mestre replicou: Então, encontre alguém que não esteja perdido. O aluno questionou: Mas quem é que não está perdido? O mestre disse: Não existe ninguém além de si. Encontre-se a si mesmo!” (Yun, 2012, p.30).

A sabedoria que não pode ser memorizada é aquela que ajuda as crianças a resolverem os problemas e a prepararem-se para a vida, transformando o sofrimento em felicidade (Meshram, 2013). A diferença entre a sabedoria e o conhecimento é que a primeira é sinónimo de “*ver a verdade*” e o segundo significa “*conhecer a verdade*” (Yun, 2012, p. 22). Assim, o conhecimento é importante mas não suficiente para a libertação do indivíduo dos problemas da vida.

Uma das leis mais importantes da filosofia budista, que constitui um ponto crucial na educação, é a lei da impermanência (*anicca*), que subentende que nada no universo é permanente, existindo 3 condições comuns de fluxo presentes em todos os seres: o aparecimento, a existência e a desintegração. Desta forma, a educação budista explica aos estudantes que, se a lei da impermanência aplica-se a todos

os seres, não há razões para o ser humano tentar mudar o seu fluxo, procurando torná-lo permanente ou agindo como se a existência humana fosse permanente, feliz ou infeliz. Pelo contrário, a vida humana é um processo composto por uma série de flutuações, que têm como fim último atingir o estado espiritual mais elevado, que corresponde à felicidade eterna – *nibbana*.

Um outro aspeto fundamental da educação budista e que contribui para o aperfeiçoamento das qualidades da pessoa, é o desenvolvimento da capacidade de ver as coisas como elas são, verdadeiramente (*Yathabhuta gnana*). Trata-se de um estado da consciência, de não-mente (Yun, 2012) que leva a pessoa a um estado de transcendência, e que se desenvolve através da compreensão, esforço e prática de cada um. Este processo não se atinge durante um período curto de tempo. Assim como a árvore precisa de tempo e condições apropriadas para dar flores e frutos, o ser humano precisa, também, de ter as condições e o tempo necessário para progredir internamente (Ratanasara, 1995).

A filosofia budista identifica três características, que representam três estados mentais, que o indivíduo deve ultrapassar para atingir a felicidade eterna:

- o desejo (*lobha*) para obter as coisas do mundo exterior, que são consideradas como necessárias para satisfazer a vida e os sentidos;
- a má vontade (*dosa*) que se traduz na atitude de realizar ou fazer algo que leva a um estado de impureza e sofrimento interno que é projetado também nas outras pessoas;
- a ignorância (*moha*) que significa fazer as coisas sem compreender a sua natureza de forma correta.

Neste sentido, segundo a educação budista, apenas a aquisição do conhecimento sob a luz da sabedoria possibilita a eliminação dos três estados da mente que é percursora de todas as ações, isto é, desenvolver as qualidades opostas que abrem caminho para o alcance da felicidade, relacionadas com: i) a ausência do desejo (*alobha*); ii) desaprovação da má vontade (*adosa*); iii) desaprovação da ignorância (*amoha*) (Ratanasara, 1995).

Para o desenvolvimento das qualidades acima referidas, na educação budista são três os caminhos que devem ser promovidos nos estudantes:

- i) Generosidade (*dana*) é um dos passos mais importantes da prática budista e vista como o caminho para ajudar a sair do egocentrismo. Ajuda na eliminação de estados mentais que provocam sofrimento e é uma forma de paz e felicidade.
- ii) Disciplina (*sila*) diz respeito ao código de conduta que orienta a pessoa para um comportamento ético que pode ser traduzido em virtude, boa conduta e moralidade. É a condição para atingir o próximo passo que diz respeito à tranquilidade da mente (*samadhi*) que significa o desenvolvimento da capacidade para conseguir o foco da mente sem oscilações. O fim da *sila* representa a entrada no caminho do progresso.
- iii) Meditação (*bhavana*) é o instrumento que permite desenvolver a sabedoria, que se divide em dois grupos principais: i) Meditação Tranquila (*Samatha*) que implica a concentração da mente num objeto, procurando não distraí-la com outras coisas; ii) Meditação de Insight (*Vipassana*) que não consiste no foco em nenhum objeto mas procura-se ficar simplesmente a observar, de forma a compreender as coisas conforme elas são. Quando a *samatha* é praticada, a mente atinge o estado de tranquilidade, pois consegue-se eliminar as impressões captadas pelos sentidos, e prepara a pessoa para entrar na próxima fase de *vipassana*. Vipassana permite à pessoa atingir a sabedoria relacionada com a natureza real dos fenómenos e a sabedoria transcendental que vai acima de qualquer conhecimento e ajuda a experienciar a lei da impermanência (Sumedho, 2013).

Por outro lado, a educação budista baseia-se em três grandes campos: i) individual, que tem por objetivo ajudar a pessoa no processo da purificação do corpo e mente para desenvolver todas as suas faculdades (*kusala-indriya*) em condições favoráveis para atingir a liberdade final; ii) mosteiro (*monastically*), que é a fundação para todas as atividades e constitui um apoio único para o desenvolvimento sobre os ensinamentos budistas no mundo; iii) social, que permite o desenvolvimento da personalidade, incluindo o desenvolvimento mental, moral, físico e intelectual e contribui para o alcançar da felicidade e da paz na comunidade (Meshram, 2013).

A educação budista é aberta e considerada um direito para todas as pessoas. O professor é alguém muito qualificado e com muita experiência na prática budista, apresentando pureza no carácter, nos pensamentos e na generosidade. O professor é responsável pelo desenvolvimento moral, físico, espiritual e mental dos estudantes, colaborando com os alunos na realização das tarefas e para ele se sentir livre, inteligente e não-violento (Meshram, 2013).

Considerado como aspeto crucial na filosofia do Yoga e do Ocidente, a liberdade ocupa um lugar central, também, na educação budista, representando o único caminho para as crianças conseguirem ver o mundo como ele é na realidade, livres de qualquer projeção mental criada pelos pensamentos ou emoções. O alcance da liberdade contribui para as pessoas agirem de forma afetiva e compassiva em relação aos outros, ajudando assim a serem mais felizes e livres. A liberdade é vista como possível de ser promovida começando no interior de cada pessoa, isto é, qualquer atitude que procure forçar a pessoa para alcançar a liberdade utilizando meios externos, para a filosofia budista, é uma contradição em si. Esta forma de cultivar a liberdade é semelhante com a filosofia do Yoga. Neste sentido, a força não é um método utilizado e tolerado na filosofia oriental indiana. A promoção da bondade, justiça, igualdade e liberdade através de métodos externos, pela regulação social, segundo a filosofia indiana, não tem valor verdadeiro. Neste sentido, a filosofia da educação indiana tem sido criticada por ser considerada uma filosofia que se opõe ao Estado, uma vez que a existência do Estado implica o uso da força para o cumprimento das leis. Sendo que os Estados recorrem a métodos externos para alcançar os seus objetivos, a filosofia do Yoga e a budista, consideram que o Estado apenas poderia contribuir para ajudar as pessoas a atingir os bens materiais. De acordo com ambas as filosofias, independentemente do nível do desenvolvimento, os Estados nunca poderiam contribuir para a disciplina da mente, pois o treino da mente não é possível recorrendo a métodos externos, mas apenas através do investimento que cada um dos indivíduos faz em relação ao treino da mente. Este investimento representa a solução para melhorar a sociedade na qual vivemos, uma vez que ambas as filosofias consideram que os problemas humanos nunca podem ser resolvidos no sistema, sem primeiro serem resolvidos e corrigidos dentro do ser humano. Por isso, uma boa sociedade não é aquela que tem um bom sistema, mas aquela que tem bons líderes e

administradores, que se preocupam com o bem-estar de toda a população (King, 2011). Esta é uma das críticas dirigidas à filosofia indiana, pelo facto de ela procurar caminhos e soluções que alimentam apenas o progresso do indivíduo, mas apresenta lacunas na relação que os indivíduos estabelecem com os Estados.

Apesar de o budismo ser conhecido no Ocidente, frequentemente, como uma das tradições religiosas principais do mundo, poderíamos dizer que se trata de uma das tradições milenares mais flexíveis, uma vez que, se tivermos em consideração a forma com a religião é conhecida no Ocidente, ela relaciona-se sobretudo com um tipo de tradição dogmática e crente, uma entidade criadora e transcendente. Os ensinamentos de Buda, por sua vez, não se relacionam com nenhum ser divino e o próprio Buda era um homem comum que, conforme referimos, dedicou a sua vida à reflexão e à contemplação do mundo e todos os seus ensinamentos resultam da sua experiência e das suas capacidades contemplativas que foram analisadas e experienciadas ao longo de mais de 2500 anos de estudos monásticos e laicos. O Buda deixou uma alternativa de autoconhecimento e autocompreensão, um método experiencial que leva as pessoas compreenderem que não vivemos isolados no planeta e que tudo está interligado numa teia cósmica. Assim, a nosso ver, o budismo distancia-se das religiões monoteístas ocidentais, que baseiam a sua crença num Deus criador, num dogma enviado por Deus e divulgado por um profeta, que representa a personificação do próprio Deus, como é o caso do Cristianismo. Neste sentido, quanto mais familiarizados ficarmos com os ensinamentos de Buda, nomeadamente com o *Dharma*, é possível compreender a razão por que lhe é atribuída, frequentemente, a denominação de agnóstico ou não teísta (Denys, 2002).

Neste sentido todas as referências que fazemos ao longo deste trabalho sobre o budismo, procuram refletir uma perspetiva de filosofia da educação laica, mais do que uma filosofia de tradição religiosa.

É desnecessário referir a dificuldade que implica a análise das duas correntes da filosofia indiana. De qualquer forma, a breve análise que acabamos de fazer, abordando apenas alguns dos aspetos da filosofia do Yoga assim como Budista, ajudam a nos familiarizarmos com perspetivas que muito pouco são conhecidas no Ocidente. Neste sentido surge naturalmente a questão: Fará sentido filosofar sobre a educação apenas do ponto de vista ocidental ou oriental, se a filosofia da

educação se fundamenta nos mesmos princípios, no Ocidente, assim como no Oriente? Conhecendo agora os princípios mais importantes das duas filosofias orientais, uma reflexão sobre a possível integração das diferentes filosofias que trazem soluções para a pessoa, independentemente do lugar onde ele vive, considera-se relevante e imprescindível. No ponto que segue tentaremos ver uma outra característica da filosofia da educação, defendida por diferentes filósofos, que diz respeito ao seu carácter intercultural.

#### **1.4. Filosofia da Educação – Um exemplo de interculturalidade**

A filosofia da educação contribui para dar respostas as necessidades do ser humano, independentemente do local onde ele vive, refletindo desta forma o seu carácter cosmopolita, que ultrapassa todas as barreiras linguísticas, culturais, religiosas, raciais ou étnicas. A educação tem um papel de destaque na formação de uma sociedade melhor. A filosofia da educação, enquanto mão orientadora da educação, deve contribuir para o cumprimento do propósito educativo, conforme afirma Kant, que tem como fim servir ao bem comum, devendo ser executada de forma cosmopolita, ultrapassando as fronteiras entre as nações e contribuindo para que o indivíduo se defina a ele próprio como cidadão do mundo (Kant,1999). São vários os autores que têm considerado a filosofia da educação como intercultural ou transcultural, conforme refletido nas perspectivas idealista, naturalista, realista, na escola do Yoga e no Budismo, enfatizando a necessidade da inseparabilidade entre a filosofia da educação e a interculturalidade (Panikkar, 2007; King 1999; Mall 2000; Bai, et al, 2014).

Mall (2000) refere que a filosofia tem, antes de mais, uma natureza intercultural e só depois pode ser categorizada como grega, indiana, chinesa, etc. Sendo que o ser humano procura atingir através da educação os mesmos fins, consideramos que é o papel e obrigação da filosofia da educação encontrar soluções e desenhar linhas orientadoras sobre a educação que constitua um processo contínuo de aprendizagem e que tenha como fim a autorrealização do ser humano e o cumprimento das suas responsabilidades, quer do ponto de vista individual, quer social.

A relação entre o Oriente e o Ocidente tem existido desde os tempos antigos através das trocas económicas, culturais e intelectuais. Vários autores têm questionado o pensamento que tem considerado e defendido que a origem da filosofia ocidental deriva de forma direta e linear da Grécia Antiga (Armstrong, 2006; Clarke 1997). Os mesmos autores procuraram compreender as influências relevantes ao longo da história entre o Oriente e Ocidente, considerando a perspectiva que defende a homogeneidade da filosofia ocidental como limitada (Jullien, 2014), visto que o afastamento entre o Oriente e o Ocidente tem na sua origem a falta de informação e de acessibilidade a factos históricos (Bai et al, 2014). Estes autores consideram inválido o modelo clássico do Ocidente, uma vez que a filosofia do pensamento histórico grego é muito mais próxima do pensamento asiático do que da Europa cristã (Mall, 2000).

Para King (1999) e Mall (2000), as culturas têm influenciado e beneficiado umas das outras, por isso consideram muito importante o diálogo filosófico intercultural num mundo globalizado e relembram que especial atenção e cuidado devem ser dados às diferenças linguísticas, que não devem constituir obstáculos para a construção de um diálogo.

É importante compreender que as culturas são, por si só, inconscientes, constituídas e criadas por pessoas, sendo apenas os indivíduos que nelas participam os responsáveis pela existência da cultura, conforme Hall refere, fazendo dela "*what reality is all about*" (Bai, et al, 2014, p.4), em conjunto com todos os seus elementos, como a crença, valores, costumes, hábitos, práticas, etc. Neste sentido, as pessoas são os principais responsáveis que geram diferentes formas de compreensão, de interpretação, configuração sobre a realidade que podem dar origem a atitudes etnocêntricas, considerando algumas culturas como representantes de verdades exclusivas, ignorando as outras ou considerando-as como inferiores. Este modelo de interpretação tem dado lugar a guerras contínuas, ao longo da história, que acontecem em nome da realidade e da verdade. Por isso, a educação do indivíduo é a chave e o fundamento para a resolução de todos os outros problemas que o mundo enfrenta, conforme vimos refletido na filosofia indiana.

Retomamos este ponto mais à frente neste trabalho, para voltar de novo aos aspetos interculturais da filosofia da educação que, segundo Panikkar (2007),

devem servir de inspiração, na medida que contribuem para a filosofia sair das influências limitadas com origem etnocêntrica, para servir aos desafios de um mundo a uma escala global (Bai, et al, 2014), que respeite as diferentes perspectivas e procure, em cada uma delas, os pontos comuns que servem de inspiração para desenhar os objetivos, preocupações e mesmo os métodos a utilizar. Enquanto exemplo de interculturalidade, a filosofia da educação deve ser capaz de construir pontes para um diálogo filosófico intercultural que respeite o interesse de todos e não impõe pressupostos e expectativas, social ou culturalmente construídas por uma filosofia em particular. Terá a perspectiva filosófica intercultural tido lugar no sistema da educação ocidental? Quais têm sido as principais influências da educação ocidental? Quais têm sido os principais contributos e impactos da educação ocidental? Terá o sistema atual de ensino seguido alguns dos princípios orientadores da filosofia de educação que aqui referimos? Quais têm sido os resultados e as consequências da filosofia da educação dominante?

Para responder a estas questões procuraremos, no segundo capítulo, compreender os aspetos principais que têm caracterizado a educação nos últimos séculos, as influências e as perspectivas que mais impacto têm tido no sistema de educação ocidental, nomeadamente no desenho dos objetivos, métodos e prioridades, assim como nas consequências que a educação tem tido na vida das pessoas e da sociedade em geral.

## Capítulo II – Educação Tradicional e Contemporânea

### 1. Educação Tradicional

O modelo educativo tradicional, conhecido também como modelo newtoniano-cartesiano<sup>1</sup>, surge na Europa no século XVII. Nesta altura começa uma nova abordagem da realidade de forma linear, fragmentada, objetiva e determinista, que se instalou na Europa e que chega até aos nossos dias.

Os principais promotores desta educação foram Francis Bacon, René Descartes e Isaac Newton. Bacon defendia o conhecimento empírico, como núcleo da ciência. Descartes compreendeu o funcionamento do universo de forma mecânica e a natureza como inanimada, tendo dado origem a uma visão dualista da natureza na sua relação entre mente e matéria. Newton defendeu uma perspectiva reducionista da vida, dividindo a vida em partes para a compreender melhor (Barbosa, 2006).

A educação tradicional foi inspirada no modelo produtivo das fábricas, do século XVIII e XIX e via o mundo como uma máquina composta por peças que se conectavam de forma precisa, sendo assim caracterizada pelo carácter mecanicista. A educação refletia, assim, o processo industrial, que se baseava na produção em série, seguindo os alunos os mesmos processos de aprendizagem, que consistia no treino da memória, na instrução estandardizada, aplicando os mesmos critérios para todos, ignorando a diversidade das características de cada aluno (Barbosa, 2006).

A forma como o modelo newtoniano-cartesiano entende o mundo teve grande impacto em várias disciplinas. As principais consequências deste modelo foram sentidas na ênfase que foi dada ao racionalismo, na desvinculação dos valores humanos mais elevados (universais ou espirituais), na exploração da natureza, na ideologia do consumismo desenfreado, etc.

Este modelo deu origem a uma mentalidade da superioridade intelectual da Europa que a utilizou para justificar as suas ideologias e a ganância materialista, para a exploração dos outros povos, considerando as outras culturas como inferiores

---

<sup>1</sup> Chama-se newtoniano-cartesiano por se fundamentar, na sua maior parte, pelos trabalhos do René Descartes e Isaac Newton.

durante um período que se estendeu entre os séculos XVIII e XX. É também inspirado neste modelo que surgiu outra teoria absurda, como a superioridade genética da raça ariana, utilizada pelos nazis.

Segundo Rousseau (1995), a educação tradicional caracterizava-se por se associar a um processo histórico que separou a cultura da natureza e promovia na pessoa a dependência e o afastamento do seu próprio propósito. Segundo ele, a educação constituía um sistema corrupto imposto pelo poder das instituições políticas e sociais que não se dirigia às pessoas, mas servia apenas à cultura e aos interesses políticos. A educação tradicional ignorava a natureza e negava a liberdade das pessoas, apostando mais no desenvolvimento de pessoas obedientes e artificiais: *“Temos físicos, geómetras, químicos, astrónomos, poetas, músicos, pintores; não temos mais cidadãos ou, se nos restam alguns deles dispersos pelos nossos campos abandonados, lá perecem indigentes e desprezados”* (Rousseau em Espíndola, 2012, p. 131). Desta forma, a educação tradicional não seria capaz de atingir o seu fim, pois apresentava um carácter individualista e ausente da moral e da virtude.

Dewey (1979) criticava a educação tradicional por apresentar um modelo passivo de aprendizagem. A escola tradicional, para Dewey, tinha características de uma escola autoritária que representava obstáculos para o cumprimento da sua missão, na medida que não respeitava os direitos de cada cidadão e não criava condições para a promoção da liberdade. Freire (1987) também refere que nestes ambientes, a educação nunca poderia contribuir para combater as desigualdades sociais, não abria espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção de uma vida melhor. Por isso, para Freire (1987), havia necessidade de encontrar uma nova forma de ensino, que promovesse a liberdade e desenvolvesse uma nova relação entre os professores e os alunos. Freire critica a escola tradicional pois ela é sinónimo da educação bancária, caracterizada por não haver interação entre os alunos e os professores, uma vez que o método do processo de aprendizagem baseava-se no conhecimento que o professor impõe ao aluno, desempenhando o aluno um papel passivo e de recetor de informação, e o professor um papel autoritário ensinando os programas sem deixar espaço para a promoção de alguma interação e diálogo.

O paradigma mecanicista da educação, que predominou durante os últimos quatrocentos anos, contribuiu para a compreensão de um universo fragmentado e de um ser humano isolado (Capra, 2008). A ciência, o fundamento da educação mecanicista, era vista como único conhecimento válido que ajudava a pessoa no caminho da sua realização. O desenvolvimento da ciência e tecnologia, que atualmente testemunhamos, é resultado do investimento na dimensão material e tecnológica, em detrimento de outras dimensões não menos importantes que caracterizam o ser humano.

## **2. Educação contemporânea e as suas limitações**

O sistema atual de educação pública continua a seguir o modelo newtoniano-cartesiano, fundamentado nos processos de reprodução da informação, da memória e de práticas que compartimentam o conhecimento. A educação contemporânea baseia-se num modelo analítico mecanicista, que compreende o mundo e a natureza como máquinas, numa mentalidade orientada por leis matemáticas necessárias e onde as suas estruturas pré-determinadas funcionam de forma mecânica. Estas perspetivas tiveram graves consequências na formação das mentalidades das pessoas, nomeadamente, na separação entre o ser humano e natureza, entre o corpo e a mente entre sujeito e objeto, na forma de pensar, na prioridade de ter em vez de ser, na perspetiva reducionista de compreender a verdade, na compreensão do conceito da felicidade, considerando, entre outras, a ciência e a tecnologia como fatores mais importantes para a sua realização. O modelo mecanicista de ensino tem ignorado o diálogo entre as diversidades, e a qualidade é reduzida em quantidades (Araújo, 1999).

O foco da educação contemporânea tem sido investir principalmente no desenvolvimento de competências profissionais, na formação de técnicos e especialistas, que contribuíram para o avanço científico e tecnológico, transformando as pessoas em máquinas e distanciando o indivíduo da natureza. O método educativo alimenta e promove a comparação, considerando os alunos que melhor se adaptam ao método mecânico, melhores que os outros. A diversidade da aprendizagem tem sido ignorada e o método mecanicista tem dado espaço a

situações de agressão, violência, indisciplina, vandalismo e conflitos, que são muito frequentes de testemunhar nos ambientes escolares. A educação contemporânea tem contribuído para o aumento da competição, por vezes agressiva, entre os alunos, que tem originado atitudes relacionadas com a inveja, a ganância, o consumismo, o ego, etc.

A escola atual fundamenta-se num pensamento racional, que deixou espaço para uma visão unilateral de mundo, priorizando a dimensão intelectual, distanciando-se cada vez mais das emoções, sentimentos e valores, fatores imprescindíveis para nutrir a dimensão humana (Crema, 2006) contribuindo, assim, para a formação de pessoas civilizadas, mas não moralizadas. Os alunos são ensinados a obedecerem às regras da escola por obrigação, e não para as compreenderem como fatores importantes para as suas vidas, ou para aprofundarem o significado do seu respeito, benefício para eles e para todos os outros (Menezes, 2001).

Desta forma, Agostinho da Silva considera que a educação não está a contribuir para conservar a pureza e a liberdade que a natureza nos ofereceu, assim como não está a contribuir para a formação integral do indivíduo. O contributo da educação tem sido instruir em vez de educar, *“instruídos para não crermos em nós, mas para nos submetermos, para obedecer, não para criar, que foi ao que viemos”* (em Manso, p. 366). A escola tem aberto o caminho para o vício, transformando os alunos em adultos revoltados. Em vez de promover uma aprendizagem baseada na experiência, a educação está a contribuir para os alunos se relacionarem e dialogarem mais com a televisão e os computadores, aumentando a dependência pela máquina.

A educação contemporânea continua a apostar na transmissão de informações, sem espaço para o desenvolvimento da criatividade, para o acolhimento de novas ideias. Campbell (2005) refere que o processo de transmissão de conhecimento de uma pessoa para a outra não é difícil. O maior desafio da educação é transformar o conhecimento em experiência, o que necessita uma sabedoria que apenas é possível através da experiência de cada um e que, por sua vez, não pode ser transferida para os outros.

Ao contrário do que seria desejável, a educação continua a ser um processo de fora para dentro, apostando no desenvolvimento da dimensão intelectual em

detrimento de competências ligadas com a dimensão emocional e espiritual, fator este que está na origem dos problemas que a sociedade enfrenta hoje (Torres, 2006).

O investimento dos últimos anos foi caracterizado por um avanço científico e tecnológico bastante significativo, o qual tem sido utilizado para aumentar cada vez mais as posses materiais, tornando o mundo mais fragmentado e desvinculado da dimensão espiritual (Chardin, 1970). Como resultado, a educação tem produzido indivíduos cada vez mais materialistas, preocupados com a riqueza e bens materiais, os prazeres do corpo, que por sua vez tem originado os problemas sociais que todos testemunhamos, como a desigualdade, exclusão, discriminação, corrupção, conflitos e violência, problemas ecológicos como a poluição ambiental e o rápido esgotamento de recursos naturais, que ameaçam a sobrevivência da humanidade neste planeta. Por tudo isso, Einstein refere que não permitia que a educação influenciasse a sua aprendizagem, assim como considera que o aluno aprende com a educação moderna tudo aquilo *“que resta depois de ter esquecido tudo que se aprendeu na escola”* (Santos, 2010, p.10). Einstein considera que todas as pessoas são gênios, apenas é a prática do julgamento da educação contemporânea, que se baseia no mesmo critério de avaliação para todos os alunos, que faz sofrer, desnecessariamente, vários alunos, conforme refletido abaixo, metafóricamente, por Crema:

Você pode imaginar um horticultor exigindo de todos os seus organismos vegetais o mesmo desempenho? Você pode imaginar um horticultor comparar um tomate com um pepino e desejar que um seja como o outro, apresente o mesmo resultado? Vocês podem imaginar um jardineiro exigir de todos os organismos da biodiversidade de um jardim o mesmo currículo? Isso é um absurdo (Crema, 2006, p.105).

Os frutos que colhemos desta educação, refletem uma civilização, que Swimme (1984) considera doentia, e que está a espalhar-se por diversos continentes.

A memória é uma das competências mais trabalhadas na escola, mas o desenvolvimento do pensamento crítico, que ajuda os alunos a questionarem o mundo que todos partilhamos, é desencorajado. A escola ensina os alunos para serem obedientes, seguindo todos os mesmos passos e o mesmo modelo

materialista, considerando os bens materiais como os mais importantes para o sucesso dos alunos. Os alunos que não conseguem atingir o nível desejado de acordo com as metas estabelecidas, são sujeitos e apresentam mais tendência para o desenvolvimento do medo, por serem considerados menos aptos e com resultados menos satisfatórios que os outros.

A educação contemporânea tem contribuído para os alunos serem bons seguidores, mas não os prepara e ensina como serem grandes líderes. Como resultado, conforme Flanagan (2013) refere, os alunos aprendem a viver de acordo com as opiniões dos outros, e deixam de ser autores das suas próprias vidas. *“We lose our voice — we lose the desire planted in our souls and the very unique way in which we might live out that desire in the world. We get used by the world instead of being useful in the world”*.<sup>2</sup>

Segundo Nussbaum (2010), vários países considerados desenvolvidos têm ignorado as competências essenciais para a sobrevivência das democracias, alertando para as consequências que estes países poderão vir a enfrentar num futuro próximo. As próximas gerações serão compostas por pessoas vistas como objetos, que se assemelham a máquinas, tecnologicamente qualificadas, mas sem qualquer sentido de responsabilidade para com os outros e o planeta, esquecendo, de uma forma geral, a sua dimensão principal, a dimensão humana. Para Damásio (2017), os países que *“celebram a ciência e a tecnologia modernas, e que mais lucram com elas, parecem estar numa situação de bancarrota “espiritual”, tanto no sentido secular como religioso do termo”*<sup>3</sup> e se tivermos em consideração o nível de felicidade nestas sociedades, as pessoas não se mostram mais felizes.

O paradigma mecanicista da educação introduziu uma visão dualista na compreensão do ser humano, separando a dimensão material e espiritual, apesar de, segundo Miller, vários cientistas *“pursue their rational approach towards nature while remaining devoutly religious in their personal and social beliefs”* (1997, p. 12).

A educação contemporânea utiliza o método científico como resposta para todos os mistérios do universo e dos problemas da sociedade. O materialismo introduziu

---

<sup>2</sup> Disponível em [https://www.huffingtonpost.com/kelly-m-flanagan/the-reason-every-kid-should-talk-back-to-their-parents\\_b\\_4226417.html](https://www.huffingtonpost.com/kelly-m-flanagan/the-reason-every-kid-should-talk-back-to-their-parents_b_4226417.html)

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.publico.pt/2017/11/02/ciencia/prepublicacao/o-alerta-de-antonio-damasio-para-a-bancarrota-espiritual-e-moral-das-sociedades-1791125>

na educação a perspetiva de uma realidade composta, essencialmente, por matéria física que é possível de ser medida e manipulável, ignorando desta forma a dimensão transcendente, espiritual. Para explicar diferentes fenómenos tem sido utilizada uma abordagem reducionista, com métodos que se baseiam na repartição de qualquer coisa para ser estudada. Desta forma, ainda hoje, continuam a ocupar um papel importante no estudo do ser humano e dos problemas sociais, os métodos comportamentais e quantitativos (Miller, 1997).

A educação contemporânea tem dado origem aos vários problemas que as sociedades enfrentam atualmente. Como consequência, a educação tem investido mais na destruição do que na proteção da raça humana e do planeta, fragmentando, cada vez mais, o mundo:

Quebramos a unidade do conhecimento e distribuímos os pedaços entre os especialistas. Aos cientistas, demos a natureza; aos filósofos, a mente; aos artistas, o belo; aos teólogos, a alma. Não satisfeitos, fragmentamos a própria ciência, espalhando-a pelos domínios da matemática, da física, da química, da biologia, da medicina e de tantas outras disciplinas. O mesmo ocorreu com a filosofia, a arte e a religião, cada um desses ramos se subdividindo ao infinito. Como consequência, o mundo do saber tornou-se uma verdadeira “torre de babel”, em que os especialistas falam cada qual a sua língua e ninguém se entende (Weil, 2007, p. 26).

Através desta visão fragmentada, a educação contemporânea não dividiu só o mundo, mas também o ser humano. Einstein demonstrou que tudo no universo, incluindo os seres humanos, é formado pelo mesmo elemento, a energia, assim como o gelo e o vapor que, apesar de parecerem diferentes, ambos são compostos por apenas água. Esta fragmentação, que apenas existe no pensamento humano, cria fronteira e dá origem a conflitos, egoísmos e medos que, por sua vez, causam emoções destrutivas, como a desconfiança, a inveja, a agressão, o orgulho e a depressão (Weil, 2007).

Segundo Miller (1997), a educação ocidental tem sido influenciada pelo sistema político e de outros grupos com interesses ideológicos, relacionado este facto com a cultura e a história do Ocidente, que tem exercitado controlo sobre o sistema

educativo, enraizando a ideia de que a educação recebida na escola tem por objetivo a transmissão de algum conhecimento e de certas regras aos alunos que se consideram importantes para a vida futura na sociedade. Esta ideologia, segundo Miller (1997), relaciona-se com o facto de a economia ser considerada como o setor mais importante na sociedade moderna, por isso, um dos objetivos principais da educação tem sido contribuir para que os jovens consigam emprego.

O capitalismo teve uma influência significativa na educação. Sendo que um dos princípios mais importantes do capitalismo é a meritocracia, a educação nas escolas tem-se focado na promoção de competências que contribuem para aumento da produtividade. Como consequência, o sistema educativo tem contribuído para o aumento do individualismo e da arrogância, uma vez que a preocupação das pessoas é alcançar um bom estatuto social e económico (Miller, 1997). Na perspetiva do capitalismo, os problemas sociais serão melhor resolvidos estimulando as pessoas a serem mais ambiciosas para conseguirem ter mais oportunidades para o seu crescimento pessoal. O modelo capitalista, que influenciou a educação, está assim a contribuir para produzir mais trabalhadores, forçados a dedicar cada vez mais tempo ao trabalho, para garantir uma boa qualidade de vida que é sinónimo de aquisição de bens materiais. A educação contemporânea tem sido, assim, utilizada como a panaceia para resolução dos problemas sociais e culturais, desvalorizando e deixando fora das suas abordagens os aspetos relacionados com a parte emocional e espiritual, por não serem consideradas qualidades importantes para o mercado de trabalho ou para a realização pessoal. Conforme Thurman refere:

Commercial interests, with their advertising industry, do not want people to develop contentment and less greed. Military interests in economic, political, ethnic, or nationalist guises, do not want people to develop more tolerance, nonviolence, and compassion. And ruling groups...do not want the ruled to become too insightful, too independent, too creative on their own, as the danger is that they will become insubordinate, rebellious, and unproductive in their allotted tasks (Thurman em Duerr, 2004, p.125)

Neste sentido, as escolas distanciaram-se das pessoas porque têm sido utilizadas como instrumentos políticos, que tem como fim produzir forças de trabalho para aumentar a economia. A Educação tem contribuído para produzir pessoas que se

afastam da comunidade devido à incongruência entre aquilo que é ensinado nas escolas e aquilo que são as exigências da comunidade (Wisadavet, 2003).

A educação não tem contribuído para os alunos compreenderem a sua natureza, e a natureza do universo, mas tem-nos distanciado da dimensão emocional e espiritual que contribui para que eles consigam lidar com o seu próprio ego, com as emoções, gerir o *stress* ou outros problemas de foro emocional (Crema, 2006). Como consequência, a educação tem seguido um caminho que se tem afastado do cumprimento do seu propósito, e que todos procuram.

Apesar de se proclamar que, por um lado, as pessoas são livres para procurar a felicidade e a sua realização, se analisarmos a verdade da história do mundo ocidental podemos compreender que a realidade está mais complexa e ambígua do que aquela que nos tem sido transmitida e que conhecemos (Miller, 1997). Tentaremos nos pontos que se seguem compreender o significado do conceito “Ocidente” e conhecer um pouco da sua história, as consequências e a influência que o Ocidente teve e continua a ter no mundo.

### **3. O Ocidente**

#### **3.1. O Ocidente e a sua Influência no Mundo**

O termo Ocidente tem origem desde o tempo dos gregos, em que Atenas constituía o centro do mundo, passando nesta cidade o meridiano de referência que, na altura, não era o de Greenwich, mas sim, o de Atenas (Droit, 2008). Durante muito tempo, apesar das fronteiras terem vindo a alterar-se, o Ocidente era símbolo da atual Europa Ocidental. Para além da divisão de espaço, estas fronteiras diziam respeito também a uma divisão de crenças, religiões e regimes políticos. Assim, o Ocidente não era apenas um lugar, mas também “*uma forma de sociedade, um conjunto de convicções e de atitudes que definiram a sua história e apoiaram a sua expansão*” (Droit, 2008, p. 15). Para Nemo, o Ocidente não dizia respeito apenas a um povo, mas tratava-se de uma cultura que incluía vários povos de diferentes origens (Nemo, 2004).

Ao longo da história, o Ocidente utilizou de forma quase permanente o poder de domínio, como ferramenta para transformar tudo. Mas, ao mesmo tempo, através da influência de diversas culturas, como a judaica, a islâmica, as nativas e africanas, o Ocidente acabou também por se transformar (Jullien, 2014; Droit, 2008). É neste sentido que Jullien (2014) considera a terminologia “cultura ocidental” como não homogênea e muito complexa.

O próprio termo “universal”, de acordo com Jullien (2014) foi inventado no pensamento grego, que mais tarde foi incorporado pela cultura ocidental, visível na utilização do termo “católico” que é sinónimo de universal. A partir da Idade Média, até à época moderna, o Ocidente passa a ser sinónimo de Cristandade e relacionado com a ciência, as máquinas, a indústria, que utiliza como instrumentos para dominar praticamente todo o planeta, através de conquistas, colonização, exploração e massacres (Nemo, 2004; Droit, 2008).

No século XIX, para além da Europa, o Ocidente incluía também os EUA e era conhecido como a raça branca, considerada como superior em relação às outras raças. Esta forma de pensar estava ligada com o desenvolvimento científico e técnico, assim como com “*certas qualidades biológicas imaginárias*” (Droit, 2008, p. 18) inventadas pelos ocidentais. É esta convicção de superioridade que, segundo Droit, continua a ser “*uma característica duradoura da identidade ocidental*” (2008, p. 29). É esta a característica que alimentou o desejo do Ocidente dominar os outros e de os utilizar para os seus fins, negando qualquer possibilidade de progresso material, tecnológico e social aos países da cultura oriental, a não ser que se ocidentalizassem (Nemo, 2004). Nesta altura os países que faziam parte do Ocidente formaram uma potência muito ofensiva e eficaz nunca antes vista na história (Droit, 2008).

A partir do séc. XX, o Ocidente domina cada vez mais a economia mundial e nas últimas décadas, o termo Ocidente não é definido pela localização geográfica, mas cada vez mais pelo tipo de sociedade (Nemo, 2004). Com o crescimento do Ocidente surgem também questões relacionadas com a forma da organização do poder, sobre o lugar dos indivíduos na sociedade, a sua relação com Deus e a relação entre a religião e o poder.

A separação entre a ciência e a religião, assim como entre a política e a religião, colocou o Ocidente numa posição de inovação histórica singular relativamente às outras culturas, na qual o indivíduo é caracterizado por uma *“emancipação completa (...) relativamente a qualquer forma de autoridade religiosa ou de opressão política”* (Droit, 2008, p. 38). O termo Ocidente começa a estar associado ao desenvolvimento económico, tecnológico, científico, educativo, ao mesmo tempo que é símbolo da democracia, da liberdade, do respeito das pessoas, da igualdade de género. É ainda caracterizado por uma melhoria da qualidade de vida, pelo aumento da esperança de vida, a defesa e generalização dos princípios democráticos (Droit, 2008). Se, por um lado, constata-se cada vez mais uma ocidentalização do mundo, esta afirmação não se aplica aos valores ocidentais, que parecem sofrer uma crise que abrange a esfera política, económica, ambiental e espiritual (Droit, 2008). Como se explica então esta dicotomia entre a qualidade de vida, reclamada como invejosa para outras culturas, e a crise dos valores com qual o Ocidente se enfrenta? Será o Ocidente o modelo de vivência que todos procuram? A resposta é complexa e exige regressarmos de novo à história.

### **3.2. A Dupla Face do Ocidente**

Se, antigamente, o Ocidente era visto como cristão, moral, desenvolvido, símbolo de instrução, ciência e tecnologia, progresso, ou defensor de grandes discursos universalistas, atualmente é considerado ateu e um explorador *“perigoso para os outros povos”* (Droit, 2008, p. 20), cometendo crimes de uma barbaridade difícil de imaginar. É esta dupla face do Ocidente que tem contribuído para ele se tornar palco de críticas e, por vezes, também vítima de ataques violentos.

Têm sido os próprios instrumentos intelectuais desenvolvidos pelo Ocidente que frequentemente se têm virado contra o seu próprio domínio (Droit, 2008). Voltamos de novo à história e procuramos trazer algumas memórias passadas, que nos ajudam a compreender estas afirmações e que dificilmente podem ser esquecidas.

De acordo com Droit (2008), nunca houve nenhuma civilização na história que tenha provocado tantos mortos como o Ocidente. Vários países como Espanha,

Portugal, Holanda, França, Bélgica e Inglaterra, durante o período colonial, atuaram de forma insensível e desumana (Boff, 1997) e “*de consciência tranquila*” (Droit, 2008, p. 44). Estes países foram os responsáveis pelas guerras em África e pelo desaparecimento de índios da América e de aborígenes da Austrália, pelo desaparecimento de grandes civilizações, como dos Incas e dos Astecas, os quais foram vítimas de massacres em massa (Macedo, 2006). “As crónicas da época arrepiam-nos: aldeias em chamas, famílias separadas, filhos mortos em frente aos pais, crianças dadas a comer aos cães em frente das mães” (Droit, 2008, p.44).

Para além da ilusão da superioridade da sua raça branca, os ocidentais justificavam os seus atos bárbaros pela forma como definiam os índios, que os consideravam como selvagens e sem alma, “*animais sem dignidade, coisas, mas nunca homens*” (Droit, 2008, p. 45). Do mesmo modo eram tratados também os escravos que “*não eram considerados como inteiramente humanos*”, mas “*como se fossem gado ou mercadoria*” (Droit, 2008, p. 45). Ao longo da história, a escravatura foi considerada como natural ou até mesmo de ordem divina (Kinner et al, 2000).

O Ocidente utilizou o que fosse preciso para conseguir este domínio, incluindo os discursos morais e a defesa da universalidade e do direito. Segundo Jullien (2014), o universalismo defendido pelo Ocidente diz respeito apenas ao universalismo do seu próprio culturalismo. Quando os ocidentais se apresentaram como defensores da universalidade dos direitos humanos, para Jullien “*it was really only a matter of a new (and ultimate?) avatar of its theology of incarnation, (...) it is precisely the opposite of what one might expect*” (Jullien, 2014, p.89). Ao contrário dos valores que promove, o Ocidente utiliza os valores fingindo e tentando enganar o mundo, “*quando o seu objetivo é explorar e dominar o planeta inteiro*” (Droit, 2008, p. 54). Neste mesmo sentido, Santos e Douzinas referem que o discurso dos direitos humanos, utilizado pelo Ocidente, é realizado por meio da duplicidade de valores e muitas vezes serve para encobrir atrocidades. De acordo com estes autores, os países ocidentais têm recorrido à “*hipocrisia ou ao cinismo das grandes potências*” (em Barreto, Wasem, 2012, p. 7191), exigindo determinadas condutas que respeitam os direitos humanos que servem apenas como forma de encobrir as suas práticas, que contrariaram estes mesmos direitos. Outros autores explicam que “*as acusações às violações de direitos humanos muitas vezes são propagadas em razão dos interesses económicos e políticos envolvidos, que não estão,*

*necessariamente, relacionados com preocupações reais com os direitos humanos”* (Barreto, Wasem, 2012, p. 7195-96).

De acordo com Droit, o Ocidente, foi a civilização que:

(...) mais conjugou caridade e massacres, progresso científico e domínio, afirmação universal dos direitos do homem e sujeição dos povos inteiros. (...) Foi com valores morais na cabeça e discursos universalistas na boca que os ocidentais mataram, massacraram, esmagaram e colonizaram e se mataram entre si (Droit, 2008, p. 52).

Através da vontade para o domínio, que para o conseguir teve de recorrer à violência e aos confrontos, o Ocidente suprimiu diferenças culturais, impondo a cultura ocidental às colónias e contribuindo para o desaparecimento de outras singularidades culturais (Macedo, 2006; Droit, 2008).

Vários países do médio-Ocidente têm lembrado que o mundo ocidental tem um histórico que não defende, mas viola os direitos humanos (Barreto, Wasem, 2012). Para eles, o Ocidente preocupa-se com o lucro, procura a transformação das relações humanas através das relações comerciais, e contribui para a desumanização do trabalho. O Ocidente é ainda visto como “*mediocre, desumano, humilhante, ímpio, obsceno, imoral, idólatra e é tão asfixiante e totalitário como o dos nazis*” (Droit, 2008, p. 73). Não é de esquecer, que o nazismo e o comunismo são considerados “*filhos monstruosos*” (Droit, 2008, p.50) do Ocidente, que nasceram nos países mais civilizados e mais desenvolvidos, com o objetivo de controlar a vida das pessoas e da sociedade.

Ann Mayer traz alguns exemplos que mostram as inúmeras violações dos direitos humanos, como as práticas de tortura, escravidão, genocídio, perseguição religiosa, racismo, sexismo, assim como o registo de desrespeito dos direitos de pessoas não-ocidentais durante o processo de colonialismo, no século XIX, que continuam nos dias atuais (Barreto, Wasem, 2012, p. 7191). De acordo com Mayer, os países ocidentais utilizaram a famosa tríade das potências colonialistas para levar a civilização, a liberdade e o cristianismo aos povos, conhecidos como “bárbaros”, através dos quais conseguiram desmentir e encobrir várias crueldades. Durante o século XIX, Inglaterra, França, Espanha, Portugal, Alemanha, Itália e Holanda, utilizando, por um lado, a superioridade do seu armamento e os avanços

tecnológicos, e por outro o poder da razão, tornaram-se os “donos” do planeta, que o dividiram e partilharam entre si (Droit, 2008).

Por detrás desta vontade de domínio, segundo Droit, está a outra característica do Ocidente, que é o gosto pela novidade, através do qual ele procura conhecer e estudar os outros povos. Esta novidade, não deve ser entendida como sinónimo de abertura ou de solidariedade em relação às outras culturas, mas, conforme Droit refere, é uma *“espécie de impaciência permanente que exige mudança a todo o custo, mesmo que não seja útil, nem positiva”* (Droit, 2008, p.70-72).

Uma outra característica do Ocidente diz respeito à dúvida que, por vezes, contribuiu para a sua própria difamação, autoacusando-se e duvidando-se dos seus próprios valores, nas alturas que se sente ameaçado pelos adversários que parecem ter como objetivo a sua destruição (Droit, 2008, p. 74).

A tendência da cultura ocidental tem sido uma supervalorização dos valores ocidentais, como se fossem os melhores valores, considerando os valores dos outros países como valores inferiores. Esta tendência, de acordo com Barreto e Wasem, parece estar relacionada com o facto de *“(...) na modernidade ocidental, a ideia do cosmopolitismo encontra-se relacionada com a ideia de universalismo desenraizado, individualismo e de negação de fronteiras territoriais ou culturais”* (2012, p. 7191).

De acordo com Pye (1985) e Droit (2008), o Ocidente é caracterizado por uma ânsia para a autonomia e identidade individual, que valoriza as liberdades individuais, enquanto que o Oriente dá mais importância ao sentido de pertença, procurando dissolver o individualismo numa escala maior, dando relevância à dimensão espiritual. A soberania dos indivíduos e a universalidade dos direitos do homem no Ocidente, fundamentalmente, associados ao indivíduo e não à comunidade, foram afirmadas pela primeira vez na Revolução Francesa e na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789 (Droit, 2008). O individualismo constitui uma das características principais do Ocidente e é também aquela que levanta mais questões e tensões relativamente a outras culturas. No Ocidente, o direito é entendido na maior parte dos casos como um assunto privado, justificado pelo facto de o mundo ser constituído por indivíduos independentes, vivendo assim, cada um deles de forma independente (Droit, 2008).

Ao contrário da perspectiva ocidental, a China, em que o pensamento dominante é o confucionista, defende uma perspectiva de direitos cuja natureza não pode ser individual, pois o indivíduo apenas encontra o sentido da sua existência através da relação que estabelece na sociedade. Segundo o governo chinês, o Ocidente tem utilizado o assunto dos direitos humanos como uma ferramenta de hegemonia e de poder político (Weatherly, 1999). Na primeira metade do século XX, a China sofreu grandes influências do Ocidente, principalmente no que diz respeito às teorias do individualismo (Bamford, (nd)).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de dezembro de 1948, adotada pela Organização das Nações Unidas, foi também criticada por vários países, por considerarem que o seu fundamento transparece nitidamente o pensamento ocidental (Droit, 2008; Barreto, Wasem, 2012). De acordo com Bamford, o Ocidente tem procurado afirmar a universalidade dos seus próprios direitos para ganhar autoridade e solidificar o seu poder nas relações a nível internacional para, desta forma, poder criticar e invalidar outras visões que não se alinhem com a perspectiva ocidental.

Um outro fator relaciona-se com a forma como as sociedades constroem o poder que, por sua vez, está na origem da construção das relações entre as sociedades. De acordo com Pye *“the way in which a society conceives power is linked directly to the rights discourse. Much of the human rights discourse is wrapped up in what we consider to be appropriate power relationship”* (em Bamford, (nd), p.4).

Apesar de defenderem a universalização dos direitos humanos, são vários os exemplos que mostram a sua relativização pelos países do Ocidente. A rejeição da parte dos Estados Unidos da América da criação de um Tribunal Penal Internacional, integrado numa perspectiva universalista dos direitos humanos, é um exemplo disso. Os EUA procuraram *“usufruir de um status jurídico privilegiado, onde os crimes de guerra por eles praticados seriam inimputáveis criminalmente”* (Barreto, Wasem, 2012, p. 7193). Outro exemplo é o caso da Inglaterra que, em 1997, fez um negócio de armas com a Indonésia, que na altura era liderada pelo regime genocida do presidente Suharto, o qual ao longo do seu reinado causou a morte de meio milhão de timorenses do leste. Por outro lado, os EUA também colaboraram com a Indonésia através do treino das suas tropas (Barreto, Wasem, 2012).

Recentemente, um documentário realizado pela jornalista Ana Leal (2016), com o título “*Love you mom*”<sup>4</sup> demonstra como na Inglaterra ainda existem leis que violam os direitos humanos. Sob o pretexto da proteção de menores, em Inglaterra, a cada 15 minutos é retirada uma criança às suas famílias, principalmente famílias de imigrantes, sem qualquer decisão judicial. Estas crianças, de seguida são levadas pelos Serviços Sociais à espera de serem adotadas por famílias de acolhimento, sob a justificação de os seus pais não serem capazes de tomar conta desses filhos. De acordo com a Ex-Procuradora da República, Dulce Rocha, que também dá o seu testemunho neste documentário, esta lei representa “*uma intromissão na vida privada das pessoas*”<sup>5</sup>. De acordo com o advogado Pedro Proença, “*estas crianças estão completamente desprotegidas, à sua mercê, perante esta realidade assustadora, que é terem de viver, permanentemente, vigiados e na perspetiva da eminência de lhe serem retiradas as crianças pelos motivos mais extraordinários que pode acontecer*” (min13:00)<sup>6</sup>.

Tendo em consideração os factos históricos da sociedade ocidental, alguns países desenvolvidos asiáticos começaram a considerar a doutrina dos direitos humanos como uma nova forma de imperialismo ocidental. A violação dos direitos humanos pelos países ocidentais, ao longo da história, isto é, a discrepância entre aquilo que se procura defender e a atitude prática, causou dificuldades por parte de alguns países do Oriente em aceitar uma perspetiva universalista dos valores definidos pelo Ocidente. Como consequência, alguns destes países começaram a defender uma perspetiva relativista de valores, conhecidos como “*Valores Asiáticos*” (Shanawez, 2010, p. 3), receando as intenções do Ocidente que representam uma forma de imperialismo cultural (Barreto, Wasem, 2012), as possíveis interferências nos sistemas político-institucionais e a perda da própria identidade cultural. De qualquer forma, a perspetiva relativista adotada por alguns países asiáticos considerou-se como injustificável, sendo que nalguns casos suprimia os direitos de grupos ou indivíduos podendo, assim, ameaçar a segurança humana (Shanawez, 2010).

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.tvi24.iol.pt/videos/sociedade/reporter-tvi-love-you-mom/57f95c950cf2095c52cc9b86> e <https://www.youtube.com/watch?v=j9kirSKHg8c>

<sup>5</sup> Idem

<sup>6</sup> Idem

Jullien alerta o Ocidente para não ensinar:

(...) arrogantemente aos outros como viver; ao passo que sua vertente negativa, fazendo surgir um *a priori* da recusa diante do que sua falta faz subitamente aparecer de incondicionalmente inaceitável, isto é, independentemente das perspectivas próprias das diversas culturas, vale como um universalizante eficaz e que não está desgastado (Jullien, 2009, p.16).

O filósofo alemão Herder alerta os europeus para os cuidados a ter neste sentido, referindo que apenas arrogantes insensíveis podem partir do pressuposto que todas as pessoas do mundo precisam de adotar a cultura europeia para serem felizes (em Pohl, 1999). Annan também faz um apelo às sociedades que se consideram modernas, lembrando que a modernização não gera obrigatoriamente tolerância e, por isso, nenhuma sociedade tem o direito de impor a sua cultura ou regras, mesmo que considerem que são úteis para os outros (Annan, 2013). No mesmo sentido, King (1999) e Mall (2000) alertam os filósofos ocidentais para o facto de que a sabedoria não pertence a ninguém e a filosofia ocidental representa apenas uma filosofia que não é, necessariamente, a forma mais correta de ver a realidade. Pelo contrário, a dualidade e a noção do certo e errado, predominantes no Ocidente, são as causas principais que deram origem e sustentaram os comportamentos colonialistas e imperialistas. Neste sentido, King (1999) apela para a necessidade da autorreflexão da filosofia ocidental sobre o seu próprio contexto histórico, político e social aprendendo com as suas ruturas, heterogeneidades e descontinuidades.

Apesar de, por um lado, o pensamento ocidental basear-se, principalmente, “na partilha de um conjunto de valores que são indissociavelmente intelectuais, filosóficos, morais, jurídicos e espirituais” (Droit, 2008, p. 61), vários países levantam questões, discussões e polémicas se os valores defendidos pelo Ocidente devem ou não ser considerados como universais, uma vez que a partilha dos valores universais poderia significar, mais uma vez, uma repetição ou continuação da história, que procura uma transformação de mentalidades e/ ou a destruição dos valores próprios das outras culturas, e que em vez de contribuir para a liberdade podem ser utilizados de novo como instrumentos de domínio (Droit, 2008).

A discussão sobre a natureza dos valores é uma questão relevante para a filosofia da educação, sendo que eles são reconhecidos como aqueles que dão sentido e dignidade à vida (Luckesi, 1994) e sem os quais, quer a filosofia, quer a educação, dificilmente, poderiam conseguir cumprir com a sua missão e os seus objetivos. A falta de consenso sobre os valores a abordar na educação é uma das questões principais que tem levantado dúvidas e tem transformado os ambientes educativos numa fonte de ansiedade para os educadores na sua tarefa de educar os alunos, para atingir, conforme Kant refere, o bem mais elevado, a sua perfeição. A discussão dos valores tem causado várias dificuldades e perigos provocando alguma insegurança, angústia e violência na educação que, conforme afirma Patrício (1993), tem levado a uma educação esvaziada de valores, devido ao facto de se considerar perigoso e doutrinário inculcar valores.

Nos próximos pontos vamos tentar compreender duas perspetivas principais dos valores, nomeadamente, a relativista e universalista, não ignorando a história do Ocidente e as lições que acabámos de tirar. Estas abordagens procuram oferecer elementos que ajudam à reflexão filosófica sobre os valores que devem ser adotados e promovidos através da educação, de forma a conseguir desenhar melhor o caminho e o rumo que queremos dar à educação.

#### **4. Perspetiva Relativista**

A cultura ocidental foi desenvolvida na base do pensamento racional e crítico, materialista e determinista, que a partir do século XVII foi utilizado pela ciência moderna, como estrutura para a abordagem da realidade. Este pensamento afastou cada vez mais o ser humano da sua dimensão ontológica, que atingiu o seu extremo com o positivismo do século XIX. A perspetiva relativista dos valores surge precisamente como consequência do Positivismo Jurídico que teve na sua origem defensores do poder dos Estados e da sua soberania absoluta, que pretendiam o poder pleno sobre a natureza e sobre as pessoas (Trindade, 2007). O positivismo, no qual o dever e o direito se reduzem aos factos, deu origem à perspetiva relativista dos valores, que defende a existência dos valores

relacionados com uma forma particular de vida, dentro de uma determinada sociedade.

De acordo com o Departamento da Informação Pública das Nações Unidas, a perspectiva relativista afirma que os valores humanos variam de acordo com as diferentes perspectivas culturais. Apesar de se considerarem defensores dos direitos humanos, os relativistas consideram que os direitos não são universais, caso contrário seriam insensíveis às diferenças culturais transformando assim em instrumentos de opressão (Shanawez, 2010).

Os relativistas acreditam que o sentido da existência humana deve derivar da relação que se estabelece entre os indivíduos, isto é, da relação estreita entre os valores e o sujeito (Patrício, 1993), o que significa que as preferências das pessoas devem refletir, antes de mais, a identidade individual de cada sociedade. Os pragmáticos e os existencialistas, conforme já vimos, defendem as duas perspectivas filosóficas que podem estar na origem da perspectiva relativista dos valores. Para os relativistas, qualquer visão que está acima da sociedade, ao qual o indivíduo pertence, significa destruir a sociedade com que o indivíduo se identifica (Chih-yu Shih, 2002).

Uma das razões que leva os relativistas a não aceitar os valores universais é o facto de que nenhum indivíduo ou grupo de indivíduos se pode considerar capaz e qualificado para decidir o que é bom ou correto para todas as pessoas (Kinner, et al, 2000), considerando, por isso, a ideia do universalismo uma fantasia. Os relativistas defendem a ideia de nenhuma cultura ter o direito de impor os seus valores aos outros, invalidando, desta forma, o carácter universal dos valores (Barreto, Wasem, 2012, p. 7187). Os relativistas consideram ainda que a promoção de certos valores como universais, frequentemente, significa promover os valores de uma cultura dominante (Hick, 1992 em Kinner et al, 2000, p. 5). Se tivermos em consideração a história do Ocidente, esta perspectiva é bastante válida. De qualquer forma a história do Ocidente não representa nem pode substituir a história de toda a humanidade.

Tendo em consideração as suas principais prioridades, os relativistas parecem estar mais preocupados com questões políticas do que filosóficas e, frequentemente, não procuram entrar em discussão para analisar questões mais

específicas que servem para encontrar soluções para uma vivência harmoniosa no mundo, mas antes focam-se nas críticas que dirigem a outras culturas.

Se procurarmos analisar mais em detalhe a perspectiva relativista, ela pode ser vista como bastante frágil e pode dar lugar a fanatismos de diversos grupos, que na ausência dos valores comuns, se sentem livres de fazer as leis de acordo com os seus próprios interesses. A perspectiva relativista, ao focar nos interesses do indivíduo, não se mostra capaz para encontrar soluções que abrangem toda a humanidade, para uma convivência harmoniosa, pelo contrário dá origem a sociedades ou sistemas culturais fechados, que apenas se interessam no bem dos indivíduos daquela determinada sociedade, tornando-se assim indiferentes em relação a problemas que afetam o resto das culturas e países (Mannheimer, 2009, p. 14).

Segundo os relativistas, a validade do direito não depende da validade de uma norma ou princípio de justiça, considerando, por isso, as normas universais como inválidas (Bedin, 2014). Se aplicarmos este princípio aos direitos humanos, os relativistas teriam assim de afirmar que apenas algumas pessoas podem gozar os direitos humanos sendo que eles se opõem ao carácter universal dos valores, pensamento este que pode dar origem a conflitos e abrir espaço para o acolhimento de uma perspectiva etnocêntrica, através da qual seria impossível o processo da universalização dos direitos humanos, invalidando, assim, a possibilidade de um diálogo intercultural, no qual seriam integradas e refletidas as perspectivas de todas as culturas. Uma perspectiva etnocêntrica nunca seria capaz de defender os direitos humanos, pois entra em conflito com os fundamentos de culturas, uma vez que, para a definição dos direitos humanos, é importante identificar os valores que se aplicam a todos os seres humanos e não apenas à cultura ocidental (Barreto, Wasem, 2012).

A perspectiva relativista abriu espaço para os regimes autoritários, ditatoriais e totalitários, segundo os quais o direito acaba por ser reduzido a uma ordem estabelecida. Através desta perspectiva abriu-se espaço para o aparecimento de sistemas fechados, que apenas procuram servir a sua população e onde os outros não tem lugar (Droit, 2008). Assim escreve o jurista Trindade, sobre as consequências do poder do Estado:

Qualquer pretendida renúncia pelo Estado dos direitos inerentes à pessoa humana seria contrária (...) à *ordre public* internacional, e estaria desprovida de quaisquer efeitos jurídicos. Afirmar que isto ainda não estava reconhecido à época da II Guerra Mundial (...), - uma visão própria da velha postura positivista, com sua inevitável subserviência ao poder estabelecido, - seria, a meu ver, infundado. Equivaleria a admitir que os Estados poderiam perpetrar crimes contra a humanidade com total impunidade, que poderiam sistematicamente perpetrar massacres, humilhar e escravizar grupos de pessoas, deportá-las e submetê-las a trabalho forçado, e então escudar-se por detrás de uma cláusula de renúncia negociada com outro(s) Estado(s), e tentar resolver todas as contendas por meio de tratados de paz com seu(s) Estado(s) contraparte(s) (Trindade, 2007, p.54).

No fim da década de 60, após a Europa ter perdido o direito das colónias, como resultado da revolução estudantil que foi apoiada por vários intelectuais ocidentais, a perspectiva realista deu origem a uma nova forma de colonialismo ocidental dos valores conhecido como Eurocentrismo (Mannheimer 2009), que reconhece a Europa como o centro da cultura do mundo. Segundo Goody (2008), o eurocentrismo é um sistema ideológico que procura sustentar o processo da passada colonização territorial e da atual colonização cultural. No entanto Goody defende que muitas das invenções e criações conhecidas como europeias, foram na verdade copiadas e até roubadas pelas outras civilizações.

Embora seja frequente observar no mundo atual movimentos políticos que defendem as culturas regionais, e apesar da relevância da perspectiva relativista sobre a promoção de um pensamento flexível e a possibilidade de conhecermos as diferentes realidades entre as culturas e sociedades, que são parte do mundo em que vivermos, a perspectiva relativista tem-se mostrado injustificável (Trindade, 2007), e “*condiciona como limita a visão do inteligível, a identidade com o objeto, a sensibilidade estética, a noção de alma, de consciência e de lei natural, ou seja, a experiência transpessoal*” (Torres, 2006 em Di Biase, 2006, p.84).

Se partirmos do pressuposto que os parâmetros universais são inválidos, e neste caso a ética e moralidade são relativas, que critérios morais podem ser utilizados para condenar o holocausto, as bombas nucleares, a poluição atmosférica, as

guerras entre os países, o abuso infantil, a escravatura, os regimes ditatoriais, a tortura, a criminalidade, etc.?

Não parece errado concluir que a perspectiva relativista nega a existência da paz, do amor, da felicidade, da tolerância, do respeito, da compaixão que são vistos e considerados como princípios universais e necessários para a vida de todas as pessoas. Apesar dos seres humanos manifestarem estes valores de forma diferente na forma de estar e nas relações que estabelecem com as outras pessoas e a natureza, variando a sua forma de expressão, de pessoa para pessoa, na sua essência eles são procurados por cada um e são inseparáveis da vida.

No que diz respeito particularmente à educação, Patrício (1993) refere que o relativismo é visto como um obstáculo no quotidiano do trabalho do professor. Devido à dificuldade de escolhas, entre os valores relativos e universais, os professores vivem numa tensão e ansiedade que dificulta o seu trabalho relativamente às escolhas a fazer e às práticas que devem adotar. Por isso, a educação, segundo Patrício, ficou esvaziada de valores, “*Sob o pretexto de que é perigoso endoutrinar, inculcar valores, pugna-se pelo esvaziamento axiológico da acção educativa*” (em Carvalho, 2013, p. 22 - 23). Desta forma, segundo Pring, o sistema educativo não tem conseguido afirmar um consenso sobre que valores devem ser promovidos na educação, realçando que a dificuldade não está relacionada com o desacordo sobre o consenso em si, mas tem a ver com a afirmação pública do reconhecimento e deliberação institucional sobre esse consenso ético para a educação (Carvalho, 2013). Todas as escolas promovem e estabelecem regras e valores para o seu bom funcionamento e o cumprimento do seu propósito como: não-violência, respeito, pontualidade, obediência, etc., que não são vistas pelos agentes educativos como um processo de endoutrinação ou imposição moral, considerando desta forma, de incoerência pragmática assumir a existência deste tipo de regras desprovidas de moralidade.

A adoção da perspectiva relativista pela filosofia da educação significa dar prioridade e focar-se nas escolhas de cada sujeito, deixando ao critério de cada professor e das suas referências valorativas e subjetivas, a abordagem de temas associados à ética e aos valores, negando a existência de um código de conduta que orienta o comportamento e a atitude de todos os agentes educativos e alunos. Ao mesmo tempo, a filosofia da educação ficaria sujeita a um relativismo que leva o aluno a

acreditar que, na ausência dos princípios universais, ele pode adaptar a sua atitude e o comportamento, à sua hierarquia pessoal de valores, pois não lhe é apresentada uma hierarquia dos mesmos, associada a princípios éticos de ordem superior (Marques, 1997).

As críticas que aqui dirigimos à perspectiva relativista não pretendem invalidar a sua relevância em todos os contextos, mas pretendem fazer refletir acerca das suas limitações e inaplicabilidade em contextos que ultrapassam a escala nacional ou europeia, ou quando procuramos refletir sobre o propósito da educação para contribuir com a preparação de cidadãos do mundo que olham para a humanidade como um sistema único e inseparável com as suas próprias regras e leis.

## **5. Perspetiva Universalista**

Apesar das diferentes prioridades que os Estados têm para a realização da vontade e garantir a qualidade de vida dos seus próprios cidadãos, isso não coloca em causa a existência dos valores que são comuns a todos os seres humanos, em toda a parte do planeta. Aliás, é impossível negar as diferenças que caracterizam todos os seres humanos, sejam eles pertencentes à mesma cultura, religião, etnia, etc., ou não. É, precisamente, esta diversidade dos particularismos do ser humano que, segundo Hoffe (2004), representa uma das maiores riquezas no presente mundo globalizado. Este facto não retira, mas reforça ainda mais, a inevitabilidade da existência da perspetiva universal dos valores, uma vez que nenhum Estado tem o direito de tomar decisões que procuram satisfazer as necessidades dos seus próprios cidadãos fazendo sofrer os outros povos, uma vez que também entraria em conflito com os direitos defendidos pela ONU, refletidos na sua Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Apesar de, sem dúvida, os valores relativos existirem, a sua existência não pode negar, nem substituir os valores ligados com a dimensão mais profunda do ser humano. Negar a dimensão universal dos direitos humanos significa duvidar de um dos princípios básicos da ética, que diz respeito à dignidade humana e que, de acordo com Locke, está na origem da democracia (Locke, 2014).

No campo da ética filosófica, os valores universais são mais conhecidos como valores morais, enquadrados na categoria dos valores básicos (Hoffe, 2004) que não estão ligados apenas a necessidades específicas de uma sociedade em particular, mas são válidos para toda a humanidade, ultrapassando as barreiras culturais que têm servido como pretexto para invalidar a sua importância e existência. Os valores universais satisfazem as nossas necessidades morais e não são condicionados pelas circunstâncias (Kant, 2007). Deixamos apenas alguns exemplos de valores que são transversais às várias culturas, fazendo parte da categoria “universal”, que não devem ser confundidos com o facto de serem ou não aplicados por todas as sociedades, mas devem ser compreendidos como essenciais e imprescindíveis para a vida humana, aplicados em diferentes contextos, económicos, políticos, sociais e culturais, como: autorrespeito e respeito pelos outros, cooperação, paciência, paz, justiça, amor, direito à vida, felicidade, sensibilidade, criatividade, educação, ética, humildade, curiosidade, disposição ao risco, integridade, liberdade, tolerância, prudência, autoconfiança e confiança nos outros, igualdade, respeito pela natureza, compaixão, veracidade, justiça, responsabilidade, autodisciplina, coragem, fé, aceitação (Hoffe, 2004; Maciver 1952 em Kinner et al, 2000).

A história do Ocidente, conforme foi referido, colocou em causa o conceito universal, tendo sido considerado por várias culturas como um produto da cultura ocidental. Assim levanta-se a questão de se o conceito universal fará sentido de ser utilizado no contexto de outras culturas, uma vez que ele representa a visão de uma cultura em particular. Apesar do conceito dos direitos humanos e da universalização dos valores terem sido proclamados e desenvolvidos no Ocidente, de acordo com Droit (2008), os valores universais não pertencem ao pensamento ocidental e, para Jullien (2014) podem ser encontrados e refletidos em várias culturas. Os valores universais pertencem e são possíveis de encontrar em diversos textos, desde a Antiguidade até aos dias de hoje, em todas as religiões, sabedorias e filosofias do mundo. Todas as culturas defendem valores como a tolerância, paz, amor, respeito, direito à vida, dignidade humana.

Do budismo ao islamismo, do taoismo ao judaísmo, das tradições africanas às concepções ameríndias, em toda a parte e em qualquer época, já se conheciam e proclamavam os princípios fundadores que

encontramos nos direitos do homem, sendo a sua aplicação recomendada (Droit, 2008, p. 63).

Embora seja difícil que o nosso próprio pensamento não fique condicionado pela influência do pensamento ocidental, por ele se ter expandido sob o efeito da globalização, é possível fazer uma leitura crítica através da tomada de consciência dos limites que ele apresenta, abrindo a mente e deixando espaço para outras formas de pensar, respeitando também o pensamento de outras culturas.

Os valores universais são aqueles que grande parte das pessoas, em diferentes situações, tempos e lugares concordam e aplicam de forma consciente ou inconsciente nos seus comportamentos. Segundo Hessen (2001), alguns valores são universais, não porque as pessoas os considerem como tais, mas porque fazem parte de uma categoria de valores que são imutáveis, permanentes e ultrapassam a experiência sensível de cada sujeito e que podem ser experienciados ao nível espiritual, considerando, por isso, os valores universais também como valores espirituais.

Schmidt & Walach (2014) definem os valores universais como estruturas abstratas que asseguram a conservação das relações humanas. A descoberta e o reconhecimento dos valores universais, segundo estes autores, não será possível procurando fora de nós, da nossa essência, mas encontram-se através de um percurso interno que nos leva à descoberta da realidade.

Numa época de grandes desafios, em que a globalização está a aproximar cada vez mais as pessoas numa comunidade global, onde todos são afetados por todos, para Kofi Annan, Ex-Secretário-geral das Nações Unidas, uma convivência harmoniosa só poderá ser possível se tivermos valores comuns que nos unem (Annan, 2013). Mas atualmente parece estar a acontecer o contrário. Os valores universais, sinónimos, para ele, dos direitos humanos, têm sofrido ataques nos momentos que mais precisamos deles, visível este facto no aumento do individualismo, na destruição mútua, medo e necessidade de proteção que caracteriza as sociedades atuais. Neste sentido, Annan deixa uma mensagem clara às sociedades acerca da necessidade dos valores universais, referindo que todas as sociedades necessitam de se unir em torno de valores comuns que giram as diferenças sem recorrer a violência (Annan, 2013).

Os valores universais servem “*as a starting point for communication between divergent groups and as a focal point for contemplation within conflicted individuals*” (Kinner, et al, 2000, p.11), assim como, ajudam a criar pontes entre as perspectivas absolutistas e relativistas, demonstrando que a diversidade e universalidade podem coexistir.

Para Annan, a validade dos valores universais nunca deve ser posta em causa e não depende do facto de serem aplicados de forma universal, uma vez que “*Ethical codes are always the expression of an ideal and an aspiration, a standard by which moral failings can be judged rather than a prescription for ensuring that they never occur*” (Annan, 2013). Os valores universais não pretendem negar as diferenças que caracterizam as sociedades mas servem para nos ajudar a gerir a vida, tendo em consideração o respeito mútuo e não a destruição, devendo por isso cada sociedade utilizá-los como forma de expressão, refletindo as suas próprias tradições e culturas (Annan, 2013).

De acordo com Pohl (1999), uma vivência apropriada, senão obrigatória, num contexto intercultural, apenas poderá ser possível através do respeito pelos valores universais que são relevantes em todas as culturas, sem serem apenas os valores da sociedade ocidental. Assim como o Papa não limita o sentido da fé Cristã apenas aos europeus, “*nor do Liberals see the relevance of individual rights alone for Western countries*” (Chaibong, em Pohl, 1999, p. 17).

A defesa dos valores universais é o fator chave para a sobrevivência da raça humana e o requisito obrigatório de respeito pela vida (Tillich, Bell em Kinner et al, 2000; Jonas, 1995), conforme Tillich refere que a humanidade poderá ficar em risco se não encontrarmos uma unidade de propósito (Kinner et al, 2000). Bell alerta sobre os riscos que a ausência de padrões universais poderá ter, não permitindo a condenação de determinadas práticas de certos grupos ou tradições, como: a escravatura, o canibalismo, a tortura física, a mutilação, a violência, o genocídio, a pedofilia, etc. (em Kinner et al 2000).

Kluckholm, um dos antropólogos mais conhecidos, acredita que existem traços universais em diversas culturas, que devem ser promovidos e Fower e Richardson (1996) referem que “*those who attack objectivism/universalism and take the stand*

*that all standards are ultimately arbitrary are making an absolutist claim themselves”* (Kinner, et al 2000, p. 7).

Para Jullien (2014), apesar de haver culturas que possam ter mais dificuldade de compreender o termo universal, este conceito está relacionado com a essência do senso comum humano, que representa, ao mesmo tempo, a essência dos direitos humanos e que todas as culturas partilham. Segundo Jullien, é através do senso comum do humano que, antigamente, as culturas se entendiam superando as barreiras linguísticas, e abrindo-se à convivência com as outras (Jullien, 2014, p.99). Jullien (2014) esclarece que o termo universal não pode ser entendido apenas como um conteúdo, recorrendo à natureza da lógica.

The functional interest of the universal lies in the fact that it maintains a transcendence, but one which remains internal (and does not take advantage of any ‘Appeal’). In other words, it poses an absolute (as unconditioned or, more accurately, as unconditionable), which is not religious, or rather which now bestows the religious upon us. (...) Thanks to it, the common (of politics) does not sink into any established belongings, is not confined to any acquired sharing, but is led to extend itself (Jullien, 2014, p.92)

Para Schmidt & Walach (2014) os valores universais são parte da experiência interna da realidade, que vai além dos acordos sociais de natureza política, apresentando uma natureza muito frágil. De acordo com os mesmos autores, os valores universais mantêm unido o tecido das relações humanas e são também aqueles que a sociedade humana subscreve para otimizar a vida comunitária.

Segundo Scheler (1992) existem vários tipos de valores que se distinguem uns dos outros, sendo possível encontrar uma relação de hierarquia entre eles. Scheler identifica cinco critérios que determinam esta hierarquia, nomeadamente, i) a duração e perdurabilidade; ii) a indivisibilidade; iii) fundamento; iv) satisfação e v) relatividade. De uma forma geral, Scheler quer mostrar que os valores mais altos são aqueles que prevalecem no tempo e são eternos, que não sofrem divisão e são ilimitados, que servem como fundamento para outros valores e satisfazem as necessidades de todos os seres humanos. Neste sentido, os valores universais ou espirituais, na sua essência são eternos, ilimitados, não sofrem divisão e servem

como fundamento para outros valores que são parte da essência humana, representando assim os valores mais altos. Os valores relativos, para Scheler, são aqueles que apenas podem ser praticados por determinados seres, mostrando-se sensíveis em relação às diferenças que caracterizam os seres humanos, sendo por isso inferiores aos valores universais.

Apesar das dificuldades enfrentadas em reconhecer o papel e a importância dos valores universais para uma convivência harmoniosa, conforme Cusa (2002) referiu, quando há vontade é possível encontrar soluções que procuram focar nos aspectos comuns, sem negar as diferenças que caracterizam os seres humanos. Neste sentido, Annan considera necessária a criação de mecanismos de cooperação que devem ser, suficientemente, flexíveis de forma a ajudar as pessoas a aplicar da forma mais favorável tendo em consideração as suas circunstâncias (Annan, 2013). As dificuldades enfrentadas na aceitação ou implementação dos valores universais, não significam que eles devem deixar de existir, uma vez que eles representam valores que constituem o fundamento da vida, e não dizem respeito apenas a um princípio da ordem social (Barreto, Wasem, 2012).

Para Capra, a crise económica, social, ecológica e espiritual que testemunhamos, tem na sua origem a negligência de valores determinantes que levaram a um desenvolvimento unilateral que tem *“favorecido auto-asserções em lugar de integração, análise em lugar de síntese, conhecimento racional em lugar de sabedoria intuitiva, ciência em lugar de religião, competição em lugar de cooperação, expansão em lugar de conservação”* (Capra 1989, p. 14). O filósofo Karl-Otto Apel alerta para os avanços da tecnociência, que têm tornado cada vez mais difícil a implementação de uma ética universal. Segundo ele, a ética universal é sinónimo de uma ética obrigatória para a humanidade que, por um lado, nunca foi tão urgente como agora e, por outro, nunca foi tão difícil e tão ignorada quanto na era da ciência que, na defesa da “objetividade”, mantém-se despida de valores (Apel, 2000).

O desenvolvimento científico e tecnológico tem contribuído para o aumento das desigualdades entre os seres humanos, concentrando cada vez mais a riqueza em vez da sua distribuição. Apesar de ter havido esforços para combater a discriminação, este processo parece não ter fim. O reconhecimento dos valores

universais, comuns a todas as pessoas, torna-se imprescindível, uma vez que beneficia toda a humanidade.

Os valores universais têm ocupado e continuam a ocupar um lugar central na regulação da vida de qualquer sociedade, constituindo a condição necessária para o seu funcionamento harmonioso e estando presentes de diversas formas em todas as culturas. De seguida, procura-se refletir sobre a importância dos valores universais na educação, assim como sobre possíveis estratégias e soluções que podem ser consideradas para a sua implementação, procurando refletir sobre os desafios que este processo acarreta e que devem ser tidos em consideração.

### **5.1. Educação - Exemplo de um valor universal**

Um dos exemplos mais óbvios e consensuais de um valor universal é a própria educação, isto é, todas as pessoas, independentemente da cultura, religião, raça ou etnia, de viverem no Ocidente ou Oriente, têm o direito à educação e esta, por sua vez, é a garantia para que haja direito (Muniz, 2002).

A educação é um dos direitos fundamentais do ser humano, intimamente ligado ao direito à vida e constitui um instrumento fundamental para a realização humana. A educação, enquanto direito universal, tem sido enfatizada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, conforme previsto no seu artigo 26º:

Toda a pessoa tem direito à educação. (...) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem reforça ainda a necessidade da utilização da educação como meio para promover o reconhecimento e a aceitação de outros direitos humanos, que é da responsabilidade de todos os Estados:

A presente Declaração Universal dos Direitos do Homem, como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o

objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente essa Declaração, se esforcem, *através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades* (n.g.), e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

A utilização da educação como fundamento para a realização de outros direitos, como a liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento humano, entre outros (Annan, 1999), está também referida na Declaração de Viena (1993):

Todos os direitos humanos são universais, interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente, de modo justo e equitativo, com o mesmo fundamento e a mesma ênfase. Levando em conta a importância das particularidades nacionais e regionais, bem como os diferentes elementos de base históricos, culturais e religiosos, é dever dos estados, independentemente de seus sistemas políticos, económicos e culturais, promover e proteger todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais (p. 4).

Delors (2004) considera a educação um bem coletivo e o instrumento mais importante para a construção da cidadania e do desenvolvimento integral da pessoa. Apenas uma educação universal e igualitária pode cumprir as obrigações do Estado e garantir a dignidade da pessoa humana. Existe uma estreita ligação entre o Estado Democrático de Direito e a educação, pois sem a educação não seria possível a sua existência e manutenção (Teixeira, 1996).

A educação, e qualquer direito universal, ultrapassa qualquer nação e é anterior à existência do próprio Estado, isto é, os direitos universais não têm como autor nenhum Estado ou organização, apenas se exige deles a defesa, o respeito, a proteção, a promoção e não a destruição de algo criado pela natureza e pelas suas leis que todos herdamos, de forma a garantir o seu pleno exercício por todos os cidadãos, sem qualquer distinção étnica, racial, social ou geográfica.

Vários filósofos, desde o tempo da Grécia antiga, têm defendido que a origem dos direitos universais está no direito natural, que significa algo estabelecido pela natureza e que tem como fundamento a lei natural, que é possível de ser descoberta na natureza das coisas e é distinta das leis humanas que são variáveis e fundamentam-se nos contratos sociais (Bedin, 2014). Trazemos, de seguida, alguns exemplos de filósofos que têm defendido e definido o direito natural.

Heráclito, por exemplo, defendia uma lei natural e eterna, comum a todos, que regulava todo o Universo e Aristóteles, por sua vez, defendia um Direito Natural Cosmológico, equivalente à Lei Natural que reflete as leis da natureza, tem validade universal, e não precisa de ser sujeito à validação do homem (Magalhães (sd)<sup>7</sup>, Bedin, 2014). Na doutrina dos Estoicos<sup>8</sup>, o direito natural representava a força da natureza que regulava tudo. De igual modo, Cícero, considerava-o como inquestionável, imutável, eterno e universal, válido para todas as nações em todos os tempos (Trindade, 2007) e para Aquino, o direito natural tinha um carácter universalista, pois estabelecia a ordem do universo e aplicava-se a todos (Trindade, 2007).

O carácter universalista do direito natural foi reforçado nos séculos XVI e XVII, com Francisco de Vitoria e Suarez que consideravam que apenas através do respeito e da responsabilidade que cada um deve ter em relação aos outros, seria possível uma evolução da civilização (Trindade, 2007).

Locke (1954) considerava que os direitos naturais fazem parte da categoria dos direitos válidos para todos os seres humanos, anteriores à existência do Estado, ou poder político, e ultrapassam qualquer vontade de homem. Segundo Locke, o direito natural tem um carácter transcendental, sendo nesta transcendentalidade que se fundamenta o reconhecimento da lei da natureza pelo homem. Para Locke todas as pessoas são iguais e todos têm direito à vida e à liberdade, sendo ambas, segundo ele, parte do direito natural, que é a condição necessária para uma convivência pacífica entre os seres humanos. Locke considerava a existência da

---

<sup>7</sup> Quando os artigos ou documentos consultados não tem referência do ano, colocou-se (sd), significando “sem data” no caso da língua portuguesa e (nd) “no date” no caso da língua inglesa.

<sup>8</sup> A filosofia estoica desenvolveu-se a partir do século III a.C. e defendia que a felicidade podia ser conseguida em reconciliação com a natureza, sendo o próprio homem também natureza, que ao mesmo tempo a interpreta e modifica por meio dos seus pensamentos, palavras e ações.

diversidade de opiniões sobre um determinado assunto, um reforço da sua existência. As dúvidas sobre a existência das leis da natureza apenas se colocam quando há a presença de egoísmo, ou de princípios de conduta errados que, segundo Locke, podem causar um estado de guerra. Se todo o universo é governado por leis, o ser humano enquanto parte dele, segundo Locke, também não poderia ser exceção. Sem a lei da natureza, o ser humano não seria capaz de reconhecer a virtude ou de agir de acordo com o bem, mas viveria apenas de acordo com a sua vontade e procurando o seu prazer.

Kant define o Direito Natural como “*o conjunto de princípios universais, absolutos, perfeitos e imutáveis, derivados da própria razão humana, que regem a conduta do homem*” (Kant, 2001, p. 102). Inspirado no Direito Natural, Kant desenvolve o conceito da “máxima universal” que entende como princípios subjetivos de conduta, que têm como objetivo dar orientações acerca da forma como devemos agir (Kant, 2007). As leis universais que estão na origem de todos os fenômenos, para Kant, são proposições que apresentam uma ação como objetivamente necessária para todos os indivíduos dotados de razão. Para Kant torna-se imprescindível que as leis universais devam tornar-se um *imperativo* que pudesse ser respeitado por todos os seres humanos, sem nenhuma exceção, traduzindo-se da seguinte forma: “*Age como se a máxima da tua acção se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza*” (Kant, 2007, p.59). Desta forma, Kant pretende demonstrar que as leis universais podem ser definidas *a priori* e constituem a condição da moralidade das ações e atitudes que podem ser consideradas como aplicáveis universalmente, ou seja, válidas de modo geral para todos e não condicionadas pelas circunstâncias (Kant, 2007).

Mais recentemente, Jullien (2014) considera o direito natural como a fonte de todos os outros direitos e, apesar das diversas implicações que teve a liberdade de agir do homem no surgimento de vários direitos subjetivos, sustenta que o propósito dos direitos humanos é inteligível nas diversas culturas.

Todas estas referências demonstram claramente que a educação, enquanto processo contínuo e multidimensional, é o instrumento por excelência para a promoção dos direitos humanos, comuns a todas as culturas e sociedades, e apresenta a garantia para uma vida pacífica, igualitária e convivência harmoniosa.

Sendo o dever e a responsabilidade de todos os Estados respeitarem a Declaração Universal dos Direitos do Homem, é também da responsabilidade da ONU apoiar e exigir dos Estados o investimento na educação como meio que garanta o respeito dos princípios universais aplicáveis a todos, não devendo tolerar qualquer tentativa ou intenção de desrespeito por parte de indivíduos, organizações ou Estados que coloquem em risco a sua existência, fragilizem um convívio pacífico e harmonioso e não promovam o combate à exclusão e injustiças sociais.

Apesar daquilo que se diz e que se propõe, atualmente ainda continuamos a testemunhar situações em que as orientações da Declaração Universal dos Direitos do Homem não são respeitadas. Não são poucos os casos em que podemos verificar a falta de coerência entre a teoria e a prática, entre a promessa e o dever dos Estados em criar condições que garantam que todas pessoas gozam dos seus direitos universais, sendo, frequentemente, os próprios Estados aqueles que mais desrespeitam os direitos humanos.

Como consequência da educação contemporânea, que muito tem investido nas tecnologias e nos meios de comunicação, as pessoas estão cada vez mais próximas, física e virtualmente, mas ao mesmo tempo estão cada vez mais distantes, emocionalmente e espiritualmente, pela ausência de princípios universais que as unam, sendo vista a diversidade como uma lacuna e obstáculo de convivência. Veremos de seguida qual é a justificação sobre a necessidade da abordagem dos valores universais na educação, quais os cuidados a ter e os possíveis desafios, considerando esta necessidade ainda maior na sociedade atual globalizada.

## **5.2. Valores Universais na Educação**

Tendo em consideração que a educação assume um papel central e constitui uma das ferramentas mais importantes e poderosas para tornar o mundo melhor e mais pacífico (Dalai Lama, 2001), falar da educação não seria possível sem incluir os valores universais, se o objetivo é desenvolver nas crianças o sentido de responsabilidade para com os outros, não se concentrando apenas nos interesses individuais, mas expressando-se em ações, através do exemplo que damos.

Apesar das dificuldades enfrentadas em relação à forma de abordagem dos valores universais na educação, elas não podem servir de razão ou justificar a sua exclusão, uma vez que isso representaria, de acordo com Egan (1979), um ato que descaracteriza a prática educativa e *“to believe that you can educate in a value-free environment is to believe that you can love non-emotionally”* (em Carvalho, 2013).

Hiebert & Hiebert (1991) têm defendido que a educação deve ter uma perspectiva neutra em relação à abordagem dos valores. Se defendermos esta perspectiva e se estivermos preocupados em não cometer nenhum juízo de valor em relação à inclusão dos valores universais na Educação, devemos também lembrar que, mesmo a crença que defende a sua não inclusão na educação, é por si baseada num juízo de valor. Como consequência, não é de estranhar que os estudantes acabem por abraçar a opção mais fácil, isto é, o padrão do hedonismo e do relativismo moral, que contribuem para os alunos serem educados na base de valores que dependem da crença de cada um dos professores (Hiebert & Hiebert, 1991).

Algumas das consequências resultantes dos avanços científicos, que é o maior contributo dado pela educação contemporânea, têm sido a preparação de cientistas e engenheiros que trabalham para as forças armadas, que produzem e desenvolvem meios de cada vez mais sofisticados para a destruição da humanidade (Capra, 1989). Estas consequências podemos ver refletidas, também, na seguinte passagem de Dalai Lama:

Quando vi os fornos nos quais milhares de seres humanos, exatamente iguais a mim foram queimados (...), o que mais me chocou foi compreender que estes engenhos foram construídos com cuidado e atenção por profissionais hábeis. (...) é precisamente assim que agem os *designers* e os fabricantes de armas modernas dos dias de hoje. Também eles estão a inventar os meios para destruir milhares, senão milhões de seres humanos seus semelhantes (Dalai Lama, 2001, p.153-154).

Maslow (1968) referia que, para além das necessidades básicas, como comida, abrigo, roupa, existem outras necessidades maiores que são necessárias para uma

vida feliz, que dizem respeito às necessidades relacionadas com a autorrealização moral. Assim os valores como: serviço, amor, justiça, paz, cooperação, entre outros, que são de natureza universal, dizem respeito a necessidades que condicionam a felicidade e o desenvolvimento de cada um.

O próprio sentido da vida reside na realização dos valores, valores esses que, conforme Kant defendia, não procuram satisfazer as necessidades específicas de cada indivíduo, mas focam-se nos objetivos comuns, no “*bem universal*” (Kant, 1986, p.10). Conforme Kant (1999) defende, é importante que a educação ajude as crianças a perceberem que a lei deve vir de dentro de nós e não deve ser apenas uma obediência pacífica às forças externas, fazendo-o através de um ato consciente, que procura o aperfeiçoamento enquanto o fim último do ser humano. Agir de acordo com os valores universais, segundo Kant, significa ter consciência, pois ela é “*a referência de nossas ações a esta lei*” (Kant, 1999, 107).

Para que a educação consiga cumprir o seu propósito, conforme referido no ponto anterior, é imprescindível o apoio dos Estados e líderes políticos de cada nação que, para Kung, deve ser expandido para além das responsabilidades nacionais. Seria possível que uma sociedade definisse as suas próprias leis, sem ter em consideração os valores universais? Seria possível haver a coexistência de diversas culturas, sem a aceitação dos valores humanos básicos, como a não-violência, honestidade, bondade, compaixão, amor, cooperação? A resposta está clara no pensamento de Kung que, para este propósito, introduz os conceitos “*world society and world domestic politics*” (Kung, 1991, p. 85), procurando enfatizar a necessidade de respeitar a ética universal. Da mesma opinião é também Huntington (1996), que acredita que para evitar os conflitos entre diferentes nações, assim como entre diferentes grupos da mesma nação, é necessário procurar e promover os valores comuns entre as diferentes civilizações. Tendo como fundamento todos os seres humanos e tratando todos de forma humana, a educação deve inspirar-se na ética global que procura uma base comum da ética das diferentes culturas, considerada como a regra de ouro da humanidade e reconhecida como “*the most obvious candidate for any list of universal moral values*” (Kinner et al, 2000, p. 7).

Segundo Panikkar (2007), a universalização dos direitos humanos precisa do apoio de diferentes Estados e culturas para construírem uma linguagem comum, que não

se baseia na negociação dos valores ou dar mais importância a algumas culturas em relação às outras, mas consiste no apoio que podem dar à educação sobre a definição e implementação de princípios comuns que são válidos para todos os povos. Esta autorreflexão procura *“elevar os direitos humanos a um patamar comum moral e jurídico universal, (...) na defesa e na proteção do ser humano em todas as suas dimensões e no combate a todas as formas de opressão e de avilamento deste ser nascido”* (Jullien em Barreto, Wasem, 2012, p. 7212).

Panikkar utiliza a metáfora das janelas para demonstrar que cada cultura precisa da outra para conseguir chegar a uma convivência harmoniosa e quando uma cultura dificulta a comunicação com as outras culturas, demonstra apenas a sua incompletude.

Os Direitos Humanos são uma janela através da qual uma cultura determinada concebe uma ordem humana justa para seus indivíduos, mas os que vivem naquela cultura não enxergam a janela; para isso precisam da ajuda de outra cultura, que por sua vez, enxerga através de outra janela. Eu creio que a paisagem humana vista através de uma janela é, a um só tempo, semelhante e diferente da visão de outra. Se for este o caso, deveríamos estilhaçar a janela e transformar os diversos portais em uma única abertura, com o conseqüente risco de colapso estrutural, ou deveríamos antes ampliar os pontos de vista tanto quanto possível e, acima de tudo, tornar as pessoas cientes de que existe e deve existir, uma pluralidade de janelas? A última opção favorecia um pluralismo saudável (Barreto, Wasem, 2012, p. 7199).

Segundo Droit (2008), a intenção global, que defende os direitos humanos, não pertence a nenhuma cultura específica, mas é a vontade de todos, manifestada em todas as épocas. Embora não haja dúvidas acerca desta perspectiva, no sentido de encontrar um caminho para a concretização e implementação dos valores universais, sinónimo de direitos humanos, a nível mundial, a educação enfrenta vários desafios, quer pelo facto de os valores constituírem um tema sensível (Schmidt & Walach, 2014), assim como para evitar possíveis conflitos no processo da tomada de decisões.

Dois fatores, refere Droit, devem ser tidos em consideração para facilitar este processo. O primeiro relaciona-se com a forma como é compreendido o indivíduo nas diferentes culturas. Conforme já referido anteriormente, na cultura ocidental o indivíduo é visto como o ponto de referência, ocupando o lugar central na sociedade, ao contrário do que acontece nas culturas ou civilizações orientais, que privilegiam e têm como ponto de referência, a comunidade. Por isso neste processo, segundo Droit (2008), a educação deve ter em consideração este facto, para inculcar nos alunos o pensamento que não defende mais os direitos relacionados com os interesses do indivíduo e menos com os da comunidade da qual ele faz parte.

Um outro ponto sensível a considerar neste processo, para Droit, diz respeito à fronteira que existe “*entre as liberdades individuais e as normas coletivas*” (2008, p. 64). Várias culturas pré-estabeleceram, ao longo da história, algumas regras estritas como a modéstia, comportamentos sexuais, o respeito pelos pais e pelos mais velhos, a divisão do trabalho entre a mulher e o homem, que são observadas na vida do comportamento do indivíduo. A vida ocidental, em geral, não tem tido em consideração essas regras ou papéis, e por isso a educação deve ser um meio que facilita este processo, educando as crianças, desde cedo, sobre o propósito de vida de cada um e sobre a importância que as outras pessoas têm na concretização deste propósito. Segundo Droit, as soluções dependem das escolhas que fazemos e decisões que tomamos, relacionadas com a visão aberta ou fechada de cada cultura e indivíduo sobre a civilização do futuro.

Para isso, a prática educativa deve incluir abordagens e desenvolver ferramentas que procurem olhar o indivíduo a partir das conexões que estabelece com os outros seres humanos e com a natureza, de forma a contribuir para o seu fortalecimento, compreendendo que não há pessoas isoladas, mas todos são orientados pelos mesmos valores (universais/espirituais), que não são meras projeções da natureza individual de cada um de nós, mas têm origem na natureza básica.

A violência que hoje se testemunha nos ambientes escolares e na sociedade, em geral, é resultado da negação de valores comuns, que tem contribuído para as pessoas não se sentirem membros de um todo comum, da humanidade, tendo o individualismo moderno expulsado os afetos e aberto espaço para a intolerância de diferentes naturezas (Soares, 2015).

Apesar das dificuldades enfrentadas para a implementação dos valores universais, existe sempre o potencial para encontrar novas soluções e, neste sentido, a educação precisa do apoio dos media, da política, da economia, e da harmonia entre as culturas e as religiões (Dalai Lama, 2001).

A construção da paz apenas pode ser conseguida através do investimento na educação, que cria condições para a construção de um diálogo que se aplica em diferentes condições e circunstâncias e constitui “*uma sagrada comunhão, sem a qual não pode subsistir verdadeiramente nenhuma comunidade humana*” (Panikkar, 2007, p. 98). Hadot (1995) considera o diálogo como uma das práticas espirituais mais rigorosas da filosofia e um exercício espiritual que nos permite estarmos abertos para mudar, descobrir e colaborar com os outros. Freire (1987) define o diálogo como um encontro entre as pessoas, mediado pelo mundo na abordagem das realidades culturais, linguísticas, epistemológicas e ontológicas do seu mundo. É um ato de criação e requer, de acordo com Freire, a presença de valores comuns, como o compromisso em relação aos outros e ao mundo, humildade, fé, esperança, confiança nos outros e na humanidade para nos tornarmos totalmente humanos. Para outros autores (Bai, et, al 2014), o diálogo reflete, mais profundamente, a diversidade intelectual e cultural da humanidade.

A promoção do diálogo pela educação não pode seguir o mesmo método que foi utilizado pelo Ocidente como forma para garantir a sua posição soberana, priorizando apenas uma cultura (Jullien, 2014). Por isso, é imprescindível que os alunos aprendam desde cedo a importância do respeito pelos princípios comuns que ultrapassam os interesses particulares e servem aos interesses de todos os seres humanos que partilham o mesmo planeta, a casa comum que todos devem cuidar.

Se analisarmos mais em detalhe a origem das diferenças, elas não se aplicam apenas às nações, culturas, grupos, tradições ou religiões, mas são inerentes a cada ser humano (Panikkar, 2007). É possível testemunhar estas diferenças dentro de cada ser, nas nossas famílias, entre os irmãos, os amigos, no grupo, na escola ou na comunidade, isto é, em todo o lado. É neste sentido que Panikkar afirma que o diálogo precisa de começar com a própria pessoa, que é parte essencial do universo. O papel da educação é ajudar os alunos a compreenderem que o diálogo é um processo que continua para toda a vida e implica uma comunicação interior

mais do que exterior para conseguirmos “*uma humanidade plena*” (Panikkar, 2007, p. 41). Este diálogo deve ser estendido ao diálogo com a Terra, através do qual conseguimos descobrir que “*a Terra é algo mais que uma massa morta que dá voltas em redor de outra massa maior (...). A Terra inteira diz-nos que o nosso destino está ligado a ela.*” (p.45). A este diálogo com a Terra, Panikkar chama de Ecosofia e diz respeito à consciência da inseparabilidade que existe entre os seres humanos e a terra.

Mas tem a educação contribuído para a promoção da consciência dos alunos sobre a evidência desta inseparabilidade entre os seres humanos e a natureza? Tem a prática educativa contribuído para aproximar os alunos à natureza? Quais os impactos e que instrumentos são utilizados para experienciar esta conexão? Procurar-se-á refletir sobre estas questões no ponto que se segue.

## **6. Educação e Natureza**

A época em que vivemos, conhecida por muitos como a era do conhecimento, é caracterizada pelos grandes avanços do ponto de vista científico e tecnológico, tendo deixado marcas também na educação e principalmente na relação entre a educação e a natureza.

Embora os seres humanos sejam parte da natureza e vice-versa, uma vez que, conforme Weil refere “*integramos a natureza ao mesmo tempo em que ela nos integra*” (2007, p.92), a educação tem ignorado esta integração e tem contribuído para o desrespeito pela natureza, que é refletida no comportamento do indivíduo e das sociedades. De acordo com Ferry, a natureza parece constituir uma “*letra morta*” para os humanos. “*Ela não nos diz nada porque deixámos há muito (...) de lhe atribuir uma alma e de a crer habitada por forças ocultas* (Ferry, 1993, p.17). Preocupado com a separação do homem e da natureza, Ferry refere que o desrespeito do homem para com a natureza pode ser explicado pelo facto de “*o humanismo moderno foi levado a atribuir apenas ao primeiro a qualidade de pessoa moral e jurídica*” (Ferry, 1993, p.18).

Para Pessoa, conforme referido por Borges, a natureza é livre da “personalidade” e do “nome” que as pessoas lhe tem atribuído, reduzindo-a a uma “*pura*

*exterioridade, sem um interior, sem um dentro*”, uma vez que ela não tem significado, mas tem sim existência, sendo “*por si só uma perfeição (...) existindo sem explicação e sem razão*” (Borges, 2017, p.56). Para sentir plenamente a Natureza, Pessoa procura despir-se do que aprendeu, para voltar a ser aquilo que realmente é, que lhe permite ver que afinal “*a Natureza não existe*”. Aquilo que existe são apenas “*montes, vales, planícies*”, árvores, flores, ervas, rios e pedras, sem “*um todo a que isso pertença*”, pois “*um conjunto real e verdadeiro/ é uma doença das nossas ideias*” e a “*Natureza é partes sem um todo*” (Borges, 2017, p. 57).

A educação contemporânea tem ensinado partes da natureza, tendo contribuído para distanciar o ser humano, em vez de o alertar e educar, sobre os cuidados a ter nas suas ações e no relacionamento que estabelece com ela, uma vez que os comportamentos irresponsáveis comprometem não só a natureza, mas também a sobrevivência da sua própria espécie. A educação contemporânea tem ignorado a perspectiva naturalista, realista e pragmática da educação, que considera a natureza e a experiência como os únicos caminhos que permitem a aprendizagem e desenvolvem a liberdade nas crianças (Rousseau, 1995), para não falar da indiferença sobre as perspectivas Budistas e da escola do Yoga na filosofia da educação.

Defensor da ideia de que a vida humana das gerações futuras e do planeta não deve ser arriscada pelos interesses políticos ou pelos avanços tecnológicos, apesar de estes últimos serem considerados como inevitáveis, Jonas (1995) alerta para a necessidade de uma ética de responsabilidade que não permite atitudes que coloquem em risco a vida humana e planetária e que são do interesse de todos. Neste sentido, Jonas considera como dever da educação contribuir para a sustentabilidade do planeta, onde o ser humano, enquanto parte intrínseca da natureza, deve sentir o dever da responsabilidade para encontrar soluções sobre uma convivência coletiva que, atualmente, se encontra ameaçada pelos avanços científicos. O sistema atual de ensino sustenta-se numa ética tradicional que é caracterizada por uma visão bastante antropocêntrica, considerando a natureza como um meio que pode ser dominado, utilizado e controlado para concretizar os objetivos dos seres humanos. A natureza passou a ser apenas, conforme Beckert refere, o espaço onde se estabelece a “*relação homem-homem no interior da pólis*”

(Beckert, 2012 p. 103) não tendo, desta forma, a capacidade de depositar na responsabilidade a devida importância para fazer face aos grandes desafios que a natureza enfrenta. Segundo Jonas, os seres humanos, através do seu poder, alteraram o conceito da necessidade natural e, em vez de ser a natureza o limite da técnica, passou a ser a técnica o limite da natureza (Beckert, 2012), que a altera e a força sem respeitar as suas capacidades. Este facto está refletido em três dimensões principais:

- I. a *dispersão* que ultrapassa a escala da *pólis*, tornando impossível a definição da escala das suas consequências;
- II. a *irreversibilidade* da ação humana na natureza, que dificulta o combate dos fenómenos que têm na origem os avanços da tecnologia que, por sua vez, abre espaço para
- III. a *cumulação* que “*inviabiliza o restabelecimento do equilíbrio inicial*” (Beckert, 2012, p. 103).

A educação contemporânea tem contribuído para uma visão individualista e mecanicista do mundo. Por consequência, as pessoas começaram a compreender a natureza como uma máquina, composta por entidades materiais mensuráveis, sendo assim possível explicar o seu funcionamento em função das suas partes.

O capitalismo alinhado com o reducionismo científico e a tecnocracia, ao longo das últimas décadas, tem espalhado a ideia de que a natureza existe para servir as necessidades e os interesses do ser humano e que a qualidade da vida “*is measured in terms of how quickly raw nature is converted to human use*” (Miller 1997, p. 15). Desta forma, o objetivo principal é contribuir para o progresso e o conforto do ser humano, por isso, o investimento em iniciativas que procuram o domínio da natureza não conhece limites, nem obstáculos.

O capitalismo, com a sua perspetiva materialista, tem procurado controlar, cada vez mais, a natureza, sendo este um dos fatores principais que está na origem de um dos problemas que a sociedade enfrenta atualmente – o afastamento da pessoa da sua própria essência e a desintegração da família e da vida comunitária (Miller, 1997).

Todas estas razões procuram demonstrar a necessidade para a mudança de paradigma da educação, introduzindo no sistema educativo uma nova forma de

olhar para a natureza, ajudando os alunos a compreender que os seres humanos e a natureza são inseparáveis e, por isso, torna-se urgente refletir sobre soluções para os grandes desafios e os problemas que o homem tem causado, tendo como fim a conservação da natureza, protegendo-a de qualquer ameaça que a coloca em risco (Jonas, 1995). As soluções deste novo paradigma, conforme Jonas alerta, não devem depositar a responsabilidade no ser humano visto de forma isolada, sendo que os indivíduos, isoladamente, não teriam a possibilidade de encontrar soluções para uma dimensão planetária. A solução deve ultrapassar a escala individual da ação para uma escala universal, encontrando soluções que priorizem a mudança de comportamentos e atitudes, fundamentada nos valores universais, na responsabilidade e solidariedade, procurando o envolvimento dos Estados, que devem investir na educação de forma a responder aos desafios que nos esperam.

Neste sentido, é importante que o sistema educativo tenha em atenção que apesar de o conhecimento assumir uma dimensão importante, apenas quando este é transformado em sabedoria, conforme referimos na filosofia da educação budista, será possível ao ser humano compreender-se a si próprio como um ser em constante conexão com os outros seres e com a natureza, como a sua parte integrante. Apenas utilizando a sabedoria, respeitando e vivendo em harmonia com a natureza e as suas leis, o ser humano poderá compreender que o investimento na defesa da natureza e da sua sustentabilidade significa investimento na sua própria sobrevivência e conforto. Conforme Kant também refere (1986), os homens apenas podem procurar o sentido da ação humana na natureza, que será melhor compreendida quando os homens “encontrarem” as suas leis, os valores universais, sem as quais a sua existência não faria sentido. Kant procura fazer os homens compreenderem que nunca seria possível o homem chegar à perfeição distanciando-se da natureza.

Neste sentido, a natureza deve ser compreendida, conforme referido na Declaração das Responsabilidades Humanas para o Desenvolvimento Sustentável e a Paz da Universidade da Costa Rica, como “parte do desenvolvimento de um universo interdependente. Todos os seres pertencem a esse universo, têm uma origem comum e seguem caminhos concomitantes. Consequentemente, a evolução e o desenvolvimento de toda a humanidade e de cada ser humano é parte integrante da evolução do universo” (Weil, 2007, p. 52).

## Capítulo III - Educação Holística

### 1. Necessidade para a mudança de paradigma

No mundo de hoje, que se caracteriza por grandes e constantes mudanças, em que a velocidade de informação nunca foi tão rápida e a comunicação entre as pessoas nunca foi tão eficaz como atualmente, ao mesmo tempo, é uma comunicação que nunca foi tão individualista e tão desprovida de valores e da ética, torna-se urgente superar ou melhor complementar o paradigma moderno da educação, com uma nova visão sobre o mundo e sobre a forma como olhamos para o ser humano. As limitações do modelo newtoniano-cartesiano têm-se tornado cada vez mais visíveis nos vários problemas que a sociedade enfrenta atualmente, como os desequilíbrios sociais e espirituais, problemas de racismo e xenofobia, conflitos, guerras, distanciamento da natureza, aumento do individualismo, entre outros. O crescimento rápido do conhecimento que tem caracterizado a educação contemporânea não parece ter dado resposta à questão sobre o que é suposto fazerem os estudantes com toda esta informação. Por isso dizia Einstein que a característica da época em que vivemos é a *“Perfection of means and confusion of goals”* (em Maxwell, 2009, p.93).

A educação contemporânea não tem conseguido incluir e abordar vários princípios e temas refletidos nas diferentes perspectivas da filosofia de educação, entre os quais: a moralidade, ética e valores universais imprescindíveis para o desenvolvimento do carácter da pessoa; o autoconhecimento e a autorrealização que conduzem à felicidade; o cultivo da mente e da dimensão interior da pessoa, que contribuem para o desenvolvimento pleno do indivíduo; a escuta da natureza; a liberdade como garantia para os alunos aprenderem a ser; o equilíbrio entre o corpo e a mente; a experiência através da interação com os outros seres e com a natureza; a dimensão espiritual e emocional; a concentração, atenção, autodescoberta e autocompreensão; desenvolvimento da sabedoria; a realização da felicidade eterna.

Se já é mais que evidente que o modelo tradicional ocidental apresenta vários limites, trazendo consequências graves para o ser humano e para o planeta, em

geral, por que motivo continuamos ainda com o mesmo método que começou há, praticamente, quatro séculos? Segundo Weil (2007), a resposta está no facto de:

(...) esse modelo atuar sobre nós como uma espécie de droga mortal. É difícil largar o vício porque ele, ao mesmo tempo que mata, dá conforto e sensações de prazer a seus usuários. Não esqueçamos que foi sob a égide dessa forma de pensamento que os homens realizaram a Revolução Industrial, criando mercadorias e serviços que fariam inveja ao mais poderoso rei de épocas passadas (2007, p. 43-44).

Conscientes dos problemas e limitações da prática educativa atual, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de um novo paradigma educativo que crie condições para as pessoas mudarem de atitudes, de mentalidade, para se prepararem para a vida coletiva de forma equilibrada, para serem capazes de viver em harmonia consigo mesmos, com os outros e a natureza, enquanto sua parte integrante (Araújo, 1999). O novo paradigma deve ter como foco a formação integral do aluno, que deve estar preocupada não apenas com as respostas ou os desafios imediatos mas, conforme Krishnamurti (1955) refere, contribuir para a descoberta do significado da vida e da plenitude humana, baseando-se nos pontos comuns entre as diferentes perspectivas do Ocidente e Oriente, articulando a teoria com a prática, aproximando a pessoa da natureza e envolvendo os diferentes agentes educativos, incluindo a escola, a família e a comunidade, na presença de diálogo, humildade e esperança (Rousseau, 1992; Freire, 1999). A nova visão da educação deve estar fundamentada nos princípios da liberdade e solidariedade humanas (Kant 1999; Freire, 1999), que permitem respeitar as diferenças que caracterizam os alunos, para serem os construtores e agentes transformadores da sua própria vida e da sociedade. Por isso, conforme Freire (1999) afirma, antes de alfabetizar, o novo paradigma deve desenvolver meios que se sustentam nos princípios universais dos direitos humanos e contribuem para despertar a consciência e garantirem a evolução do ser humano (Manso, 2006), ou, como refere Agostinho da Silva (2000), o novo paradigma educativo deve compreender que a alfabetização não significa ensinar a pessoa a escrever e que a educação deve apostar na promoção da criatividade e criar condições para a vivência de uma vida adulta equilibrada, do ponto de vista pessoal, social, familiar e profissional.

Apesar de ser verdade que a ciência tem conseguido atingir resultados importantes em diferentes áreas, no que diz respeito ao contributo à educação para o desenvolvimento integral do indivíduo, este não parece ter constituído tema prioritário na investigação.

As tentativas na educação para os valores que começaram a ter lugar nas últimas décadas no Ocidente, não têm mostrado ser suficientes para a mudança de atitudes e comportamentos disruptivos que enfrentamos, frequentemente, no ambiente escolar e na sociedade ocidental. Falar de valores, segundo Krishnamurti, é importante mas os resultados obtidos seriam apenas num nível mais superficial, conseguindo *“respectable tranquillity, the sense of order, of control, which arises from shaping the mind to conform to a certain social pattern”* (1955, p. 26). Sem o cultivo dos valores nos níveis mais profundos do ser, não seria possível educar para a liberdade que apenas é conseguida através do cultivo da liberdade interior.

Neste sentido, alguns filósofos tem defendido que os valores não podem ser ensinados, mas devem ser praticados e experienciados (Krishnamurti, 1955; Dewey, 1979; Freire, 1987). Se, por exemplo, os alunos forem ensinados a serem honestos, mas na sociedade eles percebem que as pessoas honestas são aquelas que mais sofrem, não estarão interessados na educação para os valores. É importante ter em consideração que há uma diferença entre o conhecimento dos valores universais e a sua assimilação, entre conhecer as virtudes e ser virtuoso (Krishnamurti, 1955). As pessoas consideradas como criminosas por exemplo, intelectualmente, podem saber e conhecer a importância dos valores universais mas mostram incapacidade de viver de acordo com eles. Assim, o novo modelo de educação deve ser capaz de responder a este desafio da educação para os valores que consideramos ser inevitável e inseparável da prática educativa.

Devido às limitações do método científico, de acordo com Zohar & Marshall (1990), a ciência moderna tem limitado o nosso sentido de liberdade em dois sentidos: através do lugar que nos concedeu no universo e através do modelo que desenvolveu para compreendermos a nossa natureza humana. A perspetiva ocidental, pelo próprio método que utiliza, não tem conseguido explicar a realidade que envolve fenómenos não físicos, como a consciência, a mente e a interação entre os fenómenos físicos e não físicos (Campbell, 2005).

Segundo Delors (2004), a educação deve ser contínua ao longo de toda a vida e deve ter como fundamento quatro pilares principais:

- i) *aprender a conhecer*, que consiste na compreensão, descoberta, conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção e que tem como fim ajudar a nossa forma de pensar e de saber olhar para o futuro;
- ii) *aprender a fazer*, que inclui o desenvolvimento de competências ligadas com a intuição, flexibilidade, resolução de conflitos, trabalhar em equipa, ter iniciativa, comunicação, estabilidade emocional;
- iii) *aprender a viver juntos*, que tem como foco o desenvolvimento da compreensão e descoberta do outro, da percepção da interdependência, da não-violência, participação cívica;
- iv) *aprender a ser*, que inclui as dimensões intelectual, espiritual, o desenvolvimento da sensibilidade, ética, responsabilidade pessoal, imaginação, criatividade, iniciativa, isto é, consiste no desenvolvimento integral da pessoa.

Todos estes pilares, para Delors, são transversais e alertam para a inclusão da responsabilidade planetária, reconhecendo a necessidade da sustentabilidade e não degradação do planeta.

Considerando que o sistema atual da educação tem apostado e investido mais nos dois primeiros pilares, o novo paradigma educativo deve ter como pré-requisito oferecer soluções para os problemas sérios que assolam a humanidade e que não tem sido possível resolver através do método científico. Neste sentido, o novo modelo educativo procura investir no desenvolvimento pleno do indivíduo, que inclui dimensões que até agora têm sido ignoradas pela educação contemporânea, nomeadamente a dimensão emocional e espiritual, procurando alterar o foco da educação, de fora para dentro, contribuindo para tornar os alunos mais conscientes e sensíveis dos níveis mais subtis que, por sua vez, os ajudam a lidar melhor com as suas dúvidas, emoções, sentimentos, a descobrir os seus talentos, promovendo a criatividade e a intuição, treinando a mente e tornando mais evidente a união entre a mente e o corpo. Conforme Krishnamurti refere, sem a inclusão de uma visão integrada, a Educação tem pouco significado (1978). O novo paradigma educativo procura, por isso, garantir a harmonia entre os avanços da ciência e as

grandes tradições culturais, que necessitam de preservação e de estudos aprofundados (Declaração de Veneza, 1986)

Para devolver à educação os princípios “perdidos” que contribuem para o cumprimento da sua missão, a nova visão da educação deve ir além das fronteiras criadas pelo sistema mecanicista e conservador da educação, introduzindo abordagens transdisciplinares, que compreendam a pessoa como um todo, que despertem nos alunos a sua essência, respeitando a diversidade, promovendo a criatividade e o princípio de responsabilidade, conforme defendido por Jonas (1995), que contribui para a proteção e a sustentabilidade da sociedade e do planeta. O novo paradigma deve utilizar meios para evidenciar a interdependência ecossistêmica que existe *“entre o ser humano, ambiente e pensamento, entre ser humano e seus processos de desenvolvimento, entre sujeito e contexto, entre educador e educando, entre sujeito e objeto, entre o ser, o conhecer, o fazer e o viver/conviver”* (Moraes, 2010, p.75).

O novo modelo educativo incentiva a descoberta da relevância e inevitabilidade dos valores universais, integrando de forma igual e simultaneamente nas práticas pedagógicas a *“razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome de paz e da unidade do mundo”* (Cardoso, 1995, p. 53), respeitando, ao mesmo tempo, o objetivismo ocidental e o subjetivismo oriental, começando desde cedo, pois a transformação da criança é um caminho mais fácil e mostra resultados mais satisfatórios que nos adultos.

Apenas uma visão holística e integradora que entende a pessoa como um ser integral, completo, não fragmentado, interligado com todo o universo, pode ser resposta para a educação que todos procuram (Capra, 2008). Isto porque o ser humano é um sistema energético unificado (Einstein, 1949; Weil 1990), inseparável, que lhe dá forma e integra num sistema que é a inteireza do Ser. Por isso, o ser humano não pode ser fragmentado, pois isso significaria conhecer apenas as suas partes, ignorando toda a unidade que possibilita a vida e dá sentido à sua existência.

## 2. Paradigma Holístico

A escola ocupa um lugar central em relação ao papel que desempenha na socialização dos alunos, na convivência com as diferenças, sendo que é aqui que os alunos aprendem regras de convivência em grupo. Desta forma, ela é parte integrante do processo de educação que deve contribuir para a construção de um ser humano pleno, que não se limita à apreensão dos conteúdos cognitivos, pois envolve valores, comportamentos, atitudes e o mundo interior.

Neste sentido, a visão holística sobre o mundo, diz respeito à procura *“for wholeness in a culture that limits, suppresses, and denies wholeness”* (Miller, 1997, p.6). Através de uma abordagem global, a visão holística vê o ser humano como parte de um todo global, compreendendo que fragmentar a educação significa reduzir o ser humano em pedaços. Esta visão, segundo Weil (1990), foi exigida pela própria ciência moderna que, por não se sentir capaz de responder às suas próprias questões, saiu fora do círculo dos seus estudos na direção de outras tradições e formas de compreender a vida. O paradigma holístico é exatamente o encontro entre a ciência moderna e as tradições espirituais, que se baseia no conceito de relação, que é mais do que a mera soma das características de suas partes. Ao contrário da visão moderna que compreende o universo como uma máquina, o paradigma holístico, sem ignorar esta característica mecânica da natureza, percebe o universo mais como uma rede de inter-relações dinâmicas, como um todo integrado que é mais do que a soma das suas partes, todas conectadas (Crema, 1989).

A visão holística, por vezes, pode parecer difícil de ser compreendida, se tivermos em consideração a influência da cultura ocidental formatada pelo pensamento linear do paradigma mecanicista que levou a sociedade, conforme Berman afirma, *“ao caos económico e tecnológico, ao desastre ecológico e, finalmente à desagregação e desintegração psíquica”* (em Crema, 1991, p. 13). Para além disso, a visão holística sensibiliza sobre o facto de que o universo não pode ser compreendido sem primeiro conhecer as pessoas, também ignorado pela educação contemporânea. A sua compreensão depende do grau de realização de cada pessoa, isto é, quanto mais transparente e mais forte for a ligação com o seu próprio ser, mais forte será também a visão holística, porque não há separação entre o *“visionário”, o objeto da visão e a própria visão* (Weil, 1990, p.9).

A visão holística na educação procura dar resposta às questões educativas que o paradigma mecanicista não tem sido capaz de resolver. Ela procura corrigir os erros da educação contemporânea, que se prendem principalmente com a extrema importância da dimensão intelectual, à custa das outras dimensões, que através do racionalismo científico contribuiu para o aumento dos bens materiais e tecnológicos aplicados apenas a uma parte da população, ignorando uma visão global das coisas, da abordagem e vivência dos valores universais, como o amor, respeito à vida, dignidade humana, entre outros (Barbosa, 2006).

Ao contrário da visão moderna da educação que transmitiu nas pessoas a ideia de que o comportamento humano é determinado pelo fator genético e pelo meio ambiente, o paradigma holístico compreende os seres humanos como parte da natureza que estão numa relação constante e interativa com ela, atribuindo-lhes, desta forma, a responsabilidade para a preservação da vida no planeta.

No mundo globalizado, como o de hoje, que está em constante mudança provocada pelas decisões políticas, económicas e culturais, torna-se ainda mais evidente e urgente a necessidade para despertar consciências sobre a inevitabilidade da interdependência planetária. O paradigma holístico procura ajudar as pessoas a compreenderem que a paz interior é a condição necessária para garantir o diálogo e a paz externa duradoura que contribui para o desenvolvimento humano pleno. Apenas desta forma é possível cultivar nos alunos a capacidade de se considerarem membros de uma única nação planetária que precisa de ser tratada com respeito por todos os seres humanos para garantir a sobrevivência da espécie humana, lembrando que *“se o saber não é uma garantia de boa conduta, a ignorância é quase infalivelmente uma garantia de maus procedimentos”* (Barbosa, 2006)

Apesar de que a perspectiva holística possa parecer, conforme Crema (1991), algo poético e místico, ela pretende unir pessoas sensíveis, de diversas áreas, científicas ou não, para que em conjunto possam colaborar para alinharem e revelarem os verdadeiros caminhos da humanidade. Não é difícil de perceber por estes pressupostos que o paradigma holístico se alinha com os princípios da filosofia da educação, sendo por isso importante o seu apoio para a viabilização e encontro de meios para a complementaridade da prática atual educativa.

### 3. Educação Holística

A educação holística tem como fim aproximar a pessoa com a sua essência, vivendo uma vida por excelência e em toda a sua plenitude, deixando de ser “*uma folha levada pelo vento*”, conforme Crema refere (2006, p.124), e assumir a responsabilidade através do desenvolvimento da capacidade para criar e moldar o futuro. O cientista Willis Harman refere que é através da mudança intencional da imagem interna da realidade que as pessoas podem mudar o mundo. Basta para isso relembrar que as mudanças fundamentais da sociedade têm acontecido, não por causa das ordens dos governos ou como resultado das guerras, mas por causa da mudança de paradigma de um grande número de pessoas (em Jaworski, 2012).

A educação holística tem como fim o desenvolvimento da pessoa como um todo, em todas as suas dimensões de forma equilibrada:

- i) a física, que corresponde ao pilar *aprender a fazer* de Delors, inclui não apenas a prática dos exercícios físicos para manter o corpo em forma, mas também o treino para dar uso aos sentidos e ao corpo de forma sábia, tendo em consideração que o corpo é um veículo para todas as nossas atividades e aprendizagens, por isso a sua manutenção deve ser um aspeto essencial da educação.
- ii) a intelectual, foca-se no desenvolvimento da razão e lógica, contribuindo para uma relação de interdependência entre os seres humanos e a natureza. Corresponde aos dois primeiros pilares de Delors, *aprender a conhecer* e *aprender a fazer*.
- iii) a emocional, enfatiza o treino da mente para conseguir o seu equilíbrio em todas as situações e mudanças que enfrentamos na vida. Contribui para a maturidade emocional, a compreensão do mundo, através do desenvolvimento das emoções positivas ligadas com a promoção dos valores universais, que tem como fim uma relação saudável com a sociedade, como o amor, compaixão, tolerância, humildade, equanimidade, entre outros, deixando de nutrir fenómenos como a ganância, a inveja, o orgulho, a agressividade, etc. Parece-nos que esta dimensão corresponde ao pilar *aprender a viver juntos* de Delors, a promoção do qual tem-se mostrado difícil no mundo atual;

- iv) a espiritual, que implica a compreensão do ser. É a principal fonte que contribui para a disciplina da mente, é a origem da compreensão intuitiva do verdadeiro propósito da existência do ser humano e o caminho que deve ser seguido para atingir este fim. Esta dimensão reflete o pilar *aprender a ser* de Delors.

O sistema educativo tem dado maior importância aos dois primeiros aspetos, intelectual e físico. Embora a necessidade de uma educação emocional e espiritual seja, em geral, reconhecida como importante por diferentes filósofos e educadores, a principal dificuldade prende-se com a existência de um acordo sobre a sua forma de transmissão, que está relacionada também com a dificuldade da abordagem dos valores, conforme já foi referido.

Segundo Miller (2005), as dimensões que mais definem a educação holística são a espiritual e a emocional, na medida que observam a pessoa como um todo, apostando na conexão do indivíduo com o universo. As dimensões emocional e espiritual que aqui referimos são o potencial que todos os seres humanos possuem. De qualquer forma, a educação holística não tem como objetivo desenvolver a espiritualidade, uma vez que ela já existe dentro do ser humano, mas procura realçar a importância de disciplinar o corpo para se tornar capaz de responder às necessidades espirituais, através da limpeza das nuvens da ignorância, aquelas que tiram a liberdade e distanciam o ser humano dos outros seres e da natureza (Crema, 2006).

A educação holística une a ciência e a espiritualidade e integra todo o conhecimento para criar uma cultura de sabedoria que compreende a realidade como uma unidade, criando acesso à inteligência subjacente que se “encontra” dentro do universo e é capaz de nos guiar na preparação do nosso futuro (Jaworski, 2012).

A educação holística integra ferramentas que apoiam a pessoa a viver na comunidade, desenvolvendo o sentido de coresponsabilidade, promovendo a sua participação cívica que inclui o cuidado com o planeta através da promoção da interdependência ecológica. Ela investe na compreensão do funcionamento da mente e da consciência, o que permite aos alunos construírem a sua sabedoria em conjunto com o reconhecimento da nossa unidade na imensa diversidade humana

e cósmica. Conforme Cusa afirmava, a diferença que caracteriza os diferentes seres humanos não deve ser vista como um obstáculo, mas enquanto expressão da sua riqueza, uma vez que não é possível “*haver uma grande multidão sem uma grande diversidade*” (Cusa, 2002, p. 28). A educação holística alinha-se com o pensamento de Cusa segundo o qual o universal e o particular não se excluem, mas complementam-se um ao outro, querendo mostrar que o princípio é um, apenas as suas manifestações são múltiplas. O pensamento de Cusa alinha-se com os ensinamentos dos filósofos neoconfucionistas e de grandes pensadores como Platão, Kant, Hegel e Marx e de outros relacionados com a tradição indiana e chinesa, que olhavam para o indivíduo como uma manifestação de todo o universo, que contém, ao mesmo tempo, a sua totalidade (Pohl, 1999). A visão holística procura devolver à educação o sentido da totalidade da realidade, que foi retirada pela perspectiva mecanicista.

Segundo Forbes (2003) o objetivo da educação holística pode ser resumido pelo termo *Ultimacy*, que ele define como o estado mais elevado do ser que pode ser aspirado pela pessoa, e que é a união com a harmonia cósmica (em Crema, 1989). Segundo Forbes, é exatamente a promoção da *Ultimacy* que distingue a educação holística das outras correntes de educação, uma vez que leva os educadores holísticos à compreensão da natureza humana e a vivência de uma vida com sentido através da descoberta daquilo que é natural ou inerente em cada um de nós.

No que diz respeito ao contributo para a relação entre o ser humano e a natureza, a educação holística procura educar e incentivar as crianças e jovens para contribuírem com a manutenção do equilíbrio ambiental. Apenas através do aumento da consciência de que o ser humano é parte indissociável da natureza, será possível eliminar as fronteiras que têm separado a sua natureza da do universo. O indivíduo e o universo, conforme iremos ver mais a frente, constituem a mesma energia em formas distintas (Einstein, 1949; Gerber, 1988; Goswami, 1998; Weil, 2007), o que podemos também ver refletido no pensamento de Watts (2013).

The notion of material or mental stuff is based on the false analogy that trees are made of wood, mountains of stone, and minds of spirit in the same way that pots are made of clay. "Inert" matter seems to require an

external and intelligent energy to give it form. But now we know that matter is not inert. Whether it is organic or inorganic, we are learning to see matter as patterns of energy - not of energy as if energy were a stuff, but as energetic pattern, moving order, active intelligence (Watts, 2013, p.1)

Retiramos daqui que todos os seres vivos e não vivos como os animais, as plantas, a atmosfera, o solo e o clima estão em constante relacionamento numa troca de energia que, segundo Pierre Dansereau, *“acontece dentro de parâmetros muito delicados, que garantem a preservação e a manutenção de todos os componentes originais. Quebrar o equilíbrio energético de um ecossistema é, por isso, a melhor maneira de destruí-lo”* (em Weil, 2007, p. 95).

### **3.1. Educação Holística – Origem e Evolução**

O termo holístico tem a sua origem na palavra grega *holos* que significa todo, inteiro (totalidade, inteireza). O filósofo sul-africano, Ian Christian Smuts (1870-1950), é um dos pioneiros do movimento antiapartheid e é conhecido como o criador do termo Holismo. Ele é conhecido por ser o fundador do movimento holístico no século XX, publicado no seu livro *“Holism and Evolution”* (1926), onde aborda a existência de uma tendência holística integradora e fundamental no universo. Durante vários anos a sua obra passou quase despercebida e passou a ser redescoberta por Alfred Adler (1870-1937), que procurou mostrar que inerente a todo corpo existe uma vontade para se tornar um todo.

O *holos* diz respeito a uma unidade que se apresenta na forma de múltiplas manifestações, que estão em constante inter-relação e interação multidimensional. Segundo Wilber (2005), a realidade é composta por “holões” que representam, simultaneamente, a totalidade num contexto e a parte, noutra contexto. Neste sentido, a teoria dos holões defende que tudo é parte e totalidade, ao mesmo tempo, significando que tudo é parte de uma totalidade maior. O conjunto de holões compõe a holoarquia que representa também o desenvolvimento de redes mais amplas da totalidade.

Holismo, de acordo com Weil (1990), diz respeito a uma força vital responsável pela formação de conjuntos, que é a mesma força que forma os “átomos e moléculas, no plano físico, da célula, no plano biológico, das ideias, no plano psicológico e da personalidade, no plano espiritual; o próprio universo seria um conjunto em constante formação” (Weil, 1990, p.7). Holística refere-se assim ao conjunto, na relação com as suas partes, a totalidade do mundo e dos seres.

Apesar de parecer que se trata de um conceito recente, o paradigma holístico não é fruto da sociedade atual. A perspectiva holística é bastante antiga e a sua origem leva-nos às culturas indígenas (Miller, 2005), ao pensamento filosófico da antiguidade, desde o tempo dos pré-socráticos, estoicos e neoplatônicos, no Ocidente, ou do pensamento hindu, taoista e budista, no Oriente. Os pré-socráticos, especificamente Heráclito, através da ideia de *physis*, apresentaram uma visão holística, na medida que defendiam uma relação harmoniosa entre o ser humano e a natureza, que se alimentava pelo respeito, admiração e complementaridade. As tradições budistas, hindu e taoistas compreendem que tudo no universo, luz e sombra, *yin* e *yang*, dentro e fora, corpo e mente, interrelacionam-se de forma interdependente (Araújo, 1999).

Uma influência bastante importante na educação holística trouxe também a Física Quântica, que causou uma grande revolução para a própria ciência. Os seus princípios mostram-nos que não é o conjunto de elementos isolados que formam o universo, conforme considerado pela ciência, mas é a interação e a relação que existe e que se estabelece entre eles, criando uma realidade que constitui um processo de troca de informações entre todos os elementos de origem física, biológica, psicológica ou social.

Os educadores pioneiros que defenderam uma educação holística reconheceram no sistema educativo mecanicista a falta de abordagem da dimensão espiritual, considerando-a essencial para alcançar a felicidade e a realização da pessoa, assim como consideram que os problemas principais que a sociedade ocidental enfrenta têm a sua origem num nível mais subtil, epistemológico e espiritual (Miller, 1997).

Um dos apoiantes da perspectiva holística, a psicóloga Monique Thoenig, fundou em Paris em 1970, a primeira Universidade Holística, que a partir de 1985 se

expandiu para a Universidade Holística Internacional, através de Pierre Weil e Jean-Yves Leloup. Segundo Thoenig, o universo é a consciência omnipresente e sempre ativa e o ser humano é “*um bebê cosmo*” (em Crema 1991, p.24) que participa de forma consciente ou inconsciente no universo do qual ele é parte.

Após vários séculos a viver uma realidade artificial, com o contributo da sociedade ocidental, o ser humano foi transformado numa “nova” pessoa polarizada, bloqueada e separada da sua essência, da sua fonte de inspiração, da sua dimensão espiritual. Thoenig alertou para a urgência da necessidade da separação das imagens que criamos sobre nós mesmos, que nos tornaram prisioneiros a individualização e nos desligaram das outras pessoas e do universo. É neste sentido, que a perspectiva holística vem contribuir para tirar a pessoa desta falsa realidade, através do contributo que traz abrindo caminho para aceder à consciência universal, onde podemos experienciar o fim da dualidade e entrar em contacto com o verdadeiro Ser (Crema, 1991).

A visão holística ganhou maior evidência com a Declaração de Veneza (1986), que foi fruto de um colóquio organizado pela UNESCO, que reuniu importantes personalidades intelectuais do mundo, entre os quais cientistas, filósofos e outras personalidades vencedoras de prémio Nobel. Esta Declaração enfatizou a necessidade de uma reflexão e a urgência de uma nova visão do mundo que aposta no carácter transdisciplinar da educação que consiste no intercâmbio entre as ciências ‘exatas’ e ‘humanas’, a arte e a tradição e que, também, está inscrita no nosso corpo, em particular no nosso cérebro, através da interação dinâmica entre os seus dois hemisférios. Esta abordagem do universo e do ser humano através do “*estudo conjunto da natureza e do imaginário, do universo e do homem*” (Weil, 1990, p.76), poderia aproximar-nos do real e permitir-nos enfrentar os diferentes desafios da nossa época. Esta Declaração alertou para a necessidade de refletir sobre os valores que predominam atualmente na educação, estando essencialmente fundamentados no positivismo e niilismo, os quais são prejudiciais e colocam em risco a raça humana. A Declaração considerou também urgente o início do diálogo da ciência com outras formas de conhecimento, como as tradições espirituais, referindo que se trata de duas formas complementares de entender o mundo e que poderia dar origem a uma nova perspectiva filosófica.

Este acontecimento foi seguido pelo Primeiro Congresso Holístico Internacional em 1987, na cidade de Brasília, na qual foi lançada a Associação Holística Internacional. Três anos mais tarde, em Junho de 1990, em Chicago, foi estabelecida a Aliança Global para a Transformação da Educação (GATE) por um grupo de educadores, que tinha por objetivo trazer uma nova visão à educação que contribuía para uma sociedade espiritual sustentável. Como resultado desta Aliança, foi fundamentada a Declaração de Chicago conhecida também como Educação 2000, que definiu os princípios para uma educação holística resultando na necessidade urgente da promoção do sentido de responsabilidade individual e global e cultivo da compaixão para todos os seres e o planeta (Yus, 2002). Numa das passagens da declaração refere-se:

Holism emphasizes the challenge of creating a sustainable, just and peaceful society in harmony with Earth and its life. It involves an ecological sensitivity -- a deep respect for both indigenous and modern cultures as well as the diversity of life forms on the planet. Holism seeks to expand the way we look at ourselves and our relationship to the world by celebrating our innate human potentials – the intuitive, emotional, physical, imaginative, and creative, as well as the rational, logical, and verbal. (Miller, 2009, p.90)

Segundo Miller, a educação holística realça a necessidade dos seres humanos procurarem o sentido da vida e não apenas factos e competências, enquanto aspetos intrínsecos do seu desenvolvimento pleno que, por sua vez, é a única garantia para haver harmonia nas sociedades. Miller (1997) enfatizou ainda a importância da introdução da visão holística na educação que procurava aproximar o ensino à aprendizagem e significava disponibilizar ferramentas aos alunos para se compreenderem como seres holísticos, abordando as dimensões emocional, criativa, intuitiva e espiritual.

A partir de 1997, todos os anos, na Universidade de Toronto, educadores de vários países do mundo, que partilham a mesma visão holística sobre a educação, reúnem-se em conferências, onde debatem questões relacionadas com a aprendizagem holística.

### **3.2. Principais Influências da Educação Holística**

A educação holística é, assim, resultado de um movimento internacional, que reúne vários educadores de diferentes continentes, que começaram a desenvolver as bases para uma nova educação.

A Filosofia Perene considera-se ser a grande inspiração e estar na origem da educação holística. A fonte dos seus ensinamentos é a sabedoria espiritual, que permite a autorrealização do ser humano, sendo por isso considerada, também, como a espiritualidade genuína<sup>9</sup>. Segundo os princípios desta filosofia, o ser humano pode desenvolver-se ao longo da vida até chegar à divindade (Wilber, 2005). A Filosofia Perene reconhece a existência de uma realidade divina subjacente, considerando que o ser humano e o divino são um, porque tudo no universo é parte da mesma Substância (Espinosa, 1983). Segundo Espinosa, o ser humano é, ao mesmo tempo, um ser divino e cósmico, cabendo a ele decidir se quer escolher uma vida miserável ou alegre. Ou seja, sabendo que quando está sujeito e se submete às influências negativas abre espaço para uma vida miserável, mas quando é capaz de fechar as portas a esta negatividade ou quando as consegue transformar em energias positivas, ele é capaz de levar uma vida cheia de significado.

A relação entre o ser humano e o divino, segundo Huxley (1971), expressa-se através da mudança que acontece no ser, em relação à natureza e à totalidade do conhecimento. Isto é, à medida que uma criança cresce, sofre transformações que causam mudanças na forma como ela interpreta e se conhece a si própria e na totalidade das coisas que a rodeiam. Huxley afirma que esta mudança que acompanha o ser humano pode vir a ser prejudicada se houver falta de clareza das coisas e do poder intuitivo (Huxley, 1971). Neste sentido, o ser humano sábio, para Huxley, é aquele que consegue estabelecer uma relação íntima com a realidade, e que se compreende como parte de um todo, sendo capaz de se escutar a ele próprio para chegar ao autoconhecimento.

Os temas principais da Filosofia Perene, de acordo com Huxley, são: a Realidade Divina, Unicidade, Totalidade e as múltiplas dimensões da realidade. Huxley (1971) distingue quatro elementos fundamentais da Filosofia Perene:

---

<sup>9</sup> O conceito da espiritualidade será descrito de forma mais detalhada no ponto que se segue.

- o carácter fenoménico da matéria e a consciência individual;
- a intuição, que permite ao ser humano perceber a existência da totalidade;
- a consciência pessoal e a consciência espiritual que reside no interior do ser humano;
- a natureza espiritual que possibilita a união com a fonte divina (Miller 2007).

Outra inspiração que está na origem da educação holística, nomeadamente os princípios associados com a inter-relação com o todo, com a compreensão da realidade e da consciência, diz respeito às tradições espirituais e indígenas. Apesar das suas diferenças, elas trouxeram um contributo importante para a educação holística face aos aspetos que todos eles têm em comum, transmitidos e vivenciados através do respeito pelos valores universais e da promoção da consciência cósmica, defendendo que a realidade que vivemos é uma realidade ilusória, provocada pela dualidade, pela separação entre a mente e o corpo (Weil, 1990).

Todas as tradições têm revelado que a compreensão fragmentada do ser humano é causada pelo ego, que dificulta a manifestação da sabedoria, enquanto *“uma vacuidade plena do potencial energético de todas as formas existentes, dando origem a uma continuidade e a uma inseparabilidade entre os seres, os objetos do universo e o próprio universo”* (Weil, 1990, p.50). Assim, todas as tradições defendem uma visão holística da realidade e do ser humano, que procuram ajudar a pessoa a que, ao longo da sua vida, retire as máscaras criadas pelo ego e descubra a sua verdadeira natureza (Weil, 1990). Várias tradições espirituais e indígenas têm mostrado a reverência para com a natureza, o universo, o planeta e o espírito, enfatizando a interconexão que existe entre todos os seres e a natureza, perspetivas estas que têm alimentado o desenvolvimento da teoria e prática da educação holística (Nacagawa, 2000).

Outras influências inspiradoras da educação holística são também a Filosofia da Vida e as perspetivas ecológicas. A Filosofia da Vida sustenta-se no pensamento que a vida tem uma razão, um sentido e um objetivo a cumprir que transcende o ego e as condições físicas e culturais (Miller, 1997). A Filosofia da Vida assume que existe uma força vital e fundamental que gere e organiza a vida no universo e a educação é uma manifestação da vida e um instrumento facilitador no processo da re-conexão entre a vida humana e a vida universal.

As perspectivas ecológicas estão muito ligadas com a educação holística, e é muito comum ver associado o termo “ecológico” ao próprio nome educação holística. Esta estreita relação explica-se pelos importantes contributos que a educação holística traz em relação à sensibilização das pessoas para o diálogo com a natureza, assuntos sobre a sustentabilidade ambiental, as relações de interdependência, entre outros (Nacagawa, 2000).

A Summerhill School, fundada em 1921 por Alexander Sutherland Neill, deixou também a sua influência na educação holística. Esta escola fundamenta-se na promoção da liberdade, direito, autoconfiança, tolerância, respeito pela diversidade e criatividade. Summerhill reconhece a importância da expressão das emoções e da aprendizagem através dos sentimentos, por meio do desenvolvimento da abertura e da honestidade entre os professores e alunos.

A educação holística tem recebido inspiração também dos pensamentos de vários filósofos como Rousseau, Husserl, Heidegger, Pestalozzi, Teilhard de Chardin, Montessori, Rudolf Steiner, entre outros, os quais enfatizaram a importância da integração dos aspetos espirituais do ser humano na educação.

Rousseau, apesar de ser mais humanista que holístico, reconheceu que a criança é caracterizada pela sua bondade desde a nascença, pressuposto este que também está presente nos fundamentos da educação holística e que rejeitam a perspectiva fundamentalista que considera que as crianças nascem com o pecado original.

Husserl considera a essência como o fenómeno mais importante que se manifesta na pessoa e Heidegger (2005) chama a atenção para a necessidade de ir além da visão ocidental no que diz respeito à separação entre sujeito e objeto, uma vez que a existência é sinónimo da coexistência, ou seja, o ser humano está em constante relação com os outros seres. Chardin (1970) reforçou ainda mais a importância da interdependência que caracteriza a relação entre os seres humanos e o universo, assim como trouxe importantes contributos à compreensão do significado da Totalidade, explicando que apenas uma consciência livre pode permitir que as pessoas compreendam a pureza da natureza.

Pestalozzi acredita que a educação está conectada com o plano divino e a sala de aula representa um espaço para desenvolver atividades que promovem nos alunos

a descoberta do sentido, encorajando assim os professores a utilizar a intuição. Para Steiner, a escola constitui um alimento do espírito da criança e Montessori, assim como Pestalozzi, acredita que dentro de cada ser humano existe um embrião espiritual que se desenvolve de acordo com um plano chamado divino. Neste sentido, segundo Montessori, o papel do professor é ajudar cada criança neste processo, limpando os obstáculos que dificultam o seu desenvolvimento, contribuindo para a formação do seu carácter para, no futuro, se tornar um adulto interdependente na relação que estabelece com os outros seres e com a natureza (Miller, 2007).

No ponto que segue procura-se referir os princípios mais importantes que orientam a prática da educação holística, que procuram contribuir para mudar mentalidades e despertar consciências para o desenvolvimento do indivíduo para uma sociedade plena.

### **3.3. Princípios Gerais da Educação Holística**

A Educação 2000, resultado da Aliança Global para a Transformação da Educação (GATE), que teve na sua origem a iniciativa de um grupo de educadores para uma educação holística, definiu os seguintes princípios, cujo objetivo se relaciona com a construção de uma sociedade sustentável (Yus, 2002):

- 1) Educação para o desenvolvimento humano, que envolve um aprofundamento da relação da pessoa consigo própria, com os outros, com o planeta e com todo o universo. Para isso, a escola deve ser um lugar que facilita esta aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.
- 2) Respeito pelas diferenças e promoção da criatividade, aposta na compreensão do ser humano como um ser único, fortalecendo os valores universais como a tolerância e respeito pela diversidade humana. Todos os seres humanos são criativos e possuem capacidades ilimitadas de aprendizagem, assim como têm as suas necessidades únicas, físicas, emocionais, intelectuais e espirituais;
- 3) Promoção da experiência, procura interligar o indivíduo com o mundo, através de um processo natural e saudável, fortalecendo e revelando o profundo significado do mundo. A educação promove uma aprendizagem que deve ser,

primordialmente, experimental. A educação deve nutrir uma experiência dinâmica, natural que contribui para o crescimento saudável, evitando uma visão limitada ou fragmentada, como possível forma para a produção do conhecimento e da sabedoria.

- 4) Promoção da interdependência através do reconhecimento do universo como um todo, interligado, através da promoção da Totalidade<sup>10</sup> enquanto parte dos processos educativos. Assim como a música, que se compõe de relações entre sons e silêncio, e não apenas de notas isoladas, os seres humanos também são parte de um sistema dinâmico, que não pode existir sem a troca com o ambiente à sua volta. A educação deve dar uso construtivo e considerar as diferentes visões alternativas, assim como as múltiplas formas de conhecimento que explicam a Realidade tendo em consideração não só os aspetos intelectuais e vocacionais do desenvolvimento humano, mas todas as outras dimensões, conforme referido no ponto 2.
- 5) Repensar o papel do professor, enquanto facilitador de aprendizagem, a qual deve ser vista como um processo natural e orgânico, num convívio e diálogo entre este e os alunos, capaz de responder às diferentes necessidades e formas de aprendizagem dos seus alunos. Para isso, é necessário haver autonomia para que os professores possam desenhar e desenvolver ambientes de aprendizagem apropriados para as necessidades particulares de cada aluno.
- 6) Promover a liberdade, que permite aos alunos, assim como aos seus pais, terem voz ativa para fazer escolhas, quer nos procedimentos disciplinares, assim como no desenvolvimento dos currícula, assumindo responsabilidade em todas as fases relacionadas com o processo de aprendizagem. Apenas um ambiente onde predomina a liberdade pode garantir uma educação verdadeira.
- 7) Promover uma democracia participativa, através da participação ativa na comunidade de forma significativa para a vida, contribuindo para uma sociedade aberta e construtiva. Construir uma sociedade democrática, que não significa apenas dar a possibilidade às pessoas para votar nos seus líderes, mas também capacitar e dar os mesmos direitos a todas as pessoas para uma participação ativa nos assuntos da comunidade e do planeta, onde são

---

<sup>10</sup> O sentido da Totalidade e os seus diferentes níveis serão explicados mais em detalhe no ponto que se segue.

discutidas as preocupações humanas genuínas e que procuram mudanças construtivas do ponto de vista social e cultural.

- 8) Contribuir para uma cidadania global, que se constrói através do respeito pela diversidade da experiência humana, pela promoção das grandes potencialidades inerentes aos seres humanos, da cooperação, do equilíbrio, da sustentabilidade. O objetivo é a apreciação dos potenciais inerentes, ainda não revelados, do ser humano, assim como das diferentes experiências humanas que são muito mais ricas do que a existência de apenas uma forma de pensar ou de valores de uma determinada cultura, lembrando aquilo que Crema dizia: *“Todos os valores são entrelaçados porque todo o universo é entrelaçado”*(Crema, 1989, p.72).
- 9) Promover uma educação ecológica planetária que aposta na tomada de consciência da interdependência planetária e a relação harmoniosa entre o bem-estar individual e global. Isto significa o respeito pela vida e a relação entre os humanos e a natureza, que deve ser nutrida na base de uma exploração orientada pela compreensão holística do mundo, da origem e finalidade da vida humana.
- 10) Cultivar a espiritualidade e educação através do reconhecimento de que todas as pessoas são seres espirituais com diferentes capacidades criativas, talentos, intuições e inteligências. A espiritualidade possibilita ao aluno a compreensão da sua dimensão interior, estabelecendo uma profunda conexão consigo e com o Todo. A experiência e o desenvolvimento espiritual manifestam-se como uma profunda conexão e relação de interdependência da pessoa com os outros e com a natureza dando, assim, sentido e propósito à vida.

Para Miller (1997), o objetivo central da educação holística é procurar a transformação no ser humano, através do crescimento contínuo da pessoa e da sociedade. Neste sentido, Miller resume os princípios definidos pela Educação 2000 em três tópicos fundamentais da educação holística:

- 1) *Conexão*: procura incluir na prática educativa o pensamento analítico e intuitivo, ligação da mente e corpo, conexão com a comunidade, com a terra, com a alma/espírito, devolvendo desta forma na educação uma abordagem holística, não fragmentada;

- 2) *Inclusão*: diz respeito à envolvimento de todos os alunos através de uma gama variada de abordagens para ir ao encontro de diferentes formas de aprendizagens;
- 3) *Equilíbrio*: revela a existência de forças e energias complementares em todos os níveis do universo, como é o caso da razão e da intuição, que precisam de ser reconhecidas e promovidas também na sala de aula. Isto num contexto em que a educação contemporânea se tem focado mais no desenvolvimento da racionalidade e competição individual e tem ignorado a promoção da intuição e das abordagens cooperativas para a aprendizagem.

Os princípios que aqui referimos são complexos e exigem a colaboração de diferentes agentes educativos, assim como o envolvimento de diferentes setores da sociedade, para garantir que os resultados esperados ou conceitos acima referidos atinjam a sua mais alta eficácia. De seguida iremos aprofundar alguns destes princípios e clarificar alguns conceitos que apresentam novidades e constituem grandes desafios para a educação atual.

### **3.4. Totalidade na Educação Holística**

A Educação Holística representa uma união da perspectiva objetivista e subjetivista, entre o homem e o mundo, entre a razão e a intuição, entre a parte e o todo. Um dos princípios fundamentais da educação holística, conforme já referido, relaciona-se com o conceito da Totalidade, que subentende a conexão que liga tudo o que existe no universo, sob o princípio de interdependência. Isto é, assim como uma falha ou mau funcionamento de qualquer parte do corpo causa alterações no bem-estar global do sistema corporal, a mesma lógica aplica-se também ao universo, em que a alteração ou deformação de qualquer um dos seus elementos causa alterações no resto do sistema universal.

Miller (2009) distingue seis tipos de conexão que podem facilitar a aprendizagem holística: pensamento linear e intuição; relação entre a mente e o corpo, relação entre sujeitos; relações entre o indivíduo e a comunidade, conexão com a terra e autoconexão. A compreensão e a vivência das relações e conexões estabelecidas

por Miller pode ser melhor compreendida nos diferentes tipos de totalidade que passamos a descrever mais abaixo.

A Totalidade significa que o Todo é mais do que a soma das suas partes, uma vez que o Todo contém padrões de relacionamento que não se encontram nas suas partes e por isso qualquer fenómeno não pode ser compreendido de forma isolada. A Totalidade é algo intangível e a visão do ser “*como um todo no mundo e do mundo como um todo no ser cria essa sensação de plenitude*” que Heidegger chamou de essência (em Ribeiro, 1991, p.141) Para tornar mais simples esta explicação, de acordo com a escala da sua dimensão, Miller (2000) identifica cinco níveis da abordagem da Totalidade.

1. *A Totalidade da Pessoa* procura olhar o ser humano, não como uma máquina que pode ser programada, mas como um ser integral que engloba todas as suas características realçando a importância do equilíbrio entre todas elas: física, emocional, intelectual, social e espiritual (Miller, 2000). Isto é, todo o ser é uma totalidade em si. Para viver a sua totalidade, a pessoa necessita de desenvolver a paz interior, superar os conflitos que podem surgir do ponto de vista físico, emocional e mental, através do recurso a exercícios simples de respiração consciente, relaxamento, que permitem aumentar o diálogo entre a mente e o corpo, e que contribuem para a compreensão da fisiologia humana e da regulação da função respiratória e dos estados emocionais. O desenvolvimento de atividades corporais que facilitam essa regulação e a capacidade de produzir imagens e estados mentais, permitem modificar as emoções e o estado físico. A Totalidade da Pessoa tem um papel importante no processo de aprendizagem e é o principal nível no qual trabalham os educadores holísticos.
2. *A Totalidade da Comunidade* enfatiza a importância da qualidade da relação, procurando realçar o papel da educação no estabelecimento de relações humanas adequadas. A aprendizagem apenas ganha sentido através das relações e interação com as outras pessoas que fazem parte do ambiente escolar, familiar ou da comunidade (Miller 2000, Nava, 2001).
3. *A Totalidade da Sociedade* diz respeito ao papel e aos objetivos que cada uma das pessoas estabelece para dar o seu contributo na sociedade. A educação holística pretende contribuir para o desenvolvimento do sentido

da cidadania global e o aumento da participação cívica, numa sociedade que é caracterizada pelos níveis elevados de consumo, competição, controlo, poder e exploração exagerada de recursos, fatores que têm condicionado o nível da felicidade das pessoas, que tem sido associada e medida pelos níveis elevados de consumo e da acumulação de bens materiais.

4. *A Totalidade do Planeta*, visto como um organismo complexo, dinâmico e harmonioso, um todo vivo integrado e autorregulador que abriga a sociedade humana e o resto dos sistemas económicos, políticos e culturais, que representam subsistemas que estão em constante relação de interdependência. A educação holística procura despertar a consciência para sensibilizar as pessoas para a responsabilidade a ter perante a natureza, que representa a casa comum de todos os seres humanos, por isso todos têm o dever de a conservar e a proteger (Miller, 2000).
5. *A Totalidade Cósmica* diz respeito à dimensão espiritual da existência humana, é a fonte da identidade que dá sentido ao ser. A educação holística encontra no cosmos a resposta para as crises que a humanidade enfrenta atualmente, pois considera que é no cosmos que o ser humano ultrapassa o dualismo, a fragmentação ou as divisões. É no cosmos que o ser humano entra em contacto com a sua essência, através da vivência dos valores universais, como o amor, liberdade, paz, compaixão, que são, ao mesmo tempo, os ingredientes do próprio cosmos. É no cosmos que o ser humano se compreende como um todo e onde compreende a sua verdadeira natureza. A essência e o sentido do cosmos apenas podem ser compreendidos através da experiência direta (Nava, 2001).

A educação holística fundamenta-se nos princípios que integram de forma harmónica toda esta totalidade, independentemente da sua escala, para dar sentido à educação, que apenas pode ser realizada no equilíbrio essencial de uma rede de interdependência que a natureza criou para que o próprio ser humano possa existir e ser. Neste sentido e conforme Ribeiro (1991) refere, educar é procurar e viver as relações numa busca de significado, servindo o holismo como um resgate, “*um privilegiamento da realidade e não uma exaltação da metodologia em si mesma*” (Ribeiro, 1991, p. 142).

### **3.5. Relação Professor - Aluno**

Antes de avançar com qualquer forma de educação e, ainda antes, de quereremos educar os alunos, a educação holística considera prioritário e necessário formar os professores, pois o seu conhecimento e atitude são fatores importantes que condicionam o conhecimento e a atitude dos alunos. Formar os professores significa dar-lhe as ferramentas e as condições para transcenderem a escala individual e entrarem num mundo universal, onde habita a sua essência, a sua inteireza e onde podem perceber que o corpo e a mente, a razão e a intuição, são partes de um todo interconectado e completo. Esta visão permite ao professor compreender que, para além do seu papel a desempenhar enquanto educador, deve olhar para ele próprio como um ser humano que se preocupa com os outros, com a vida da sociedade e do planeta.

Conforme já foi referido nos pontos anteriores, a educação contemporânea tem apostado mais no ensino do que na educação das crianças (Silva, 2000; Weil, 2007). Ensinar, segundo Weil, significa desenvolver apenas os aspetos intelectuais e sensoriais dos alunos, através da transmissão de conhecimentos, sem incluir o desenvolvimento da dimensão interior, que inclui sentimentos, emoções e valores, que em geral é um assunto visto como da responsabilidade da família. Desta forma o aluno, por um lado, forma o seu modo de pensar, de opinar e a racionalidade com o apoio da escola e, por outro, desenvolve hábitos e comportamentos na família. À medida que a criança cresce e continua a estudar nos níveis mais altos do ensino, a fragmentação do conhecimento em especialidades e subespecialidades torna-se cada vez mais evidente, como é o caso do ensino secundário e da universidade.

Ao contrário da educação contemporânea onde o aluno é visto como aquele que precisa de ser ensinado, absorvendo apenas os conhecimentos estabelecidos previamente, no paradigma holístico o aluno é visto como um sujeito crítico, participativo e transformador da sociedade, através de um processo que contribui para a vivência dos valores humanos e o desenvolvimento do seu pleno potencial. A educação holística aposta numa abordagem que promove a dimensão interior, deixando de olhar a criança e o jovem do ponto de vista mecânico e material e começando a entendê-los como seres espirituais e multidimensionais, com particularidades e diversas formas e ritmos de aprendizagem (Weil, 2007).

Através da abordagem holística transdisciplinar, o professor consegue descobrir o potencial que existe em cada um dos estudantes, respeitando as diferenças e promovendo a coesão do grupo ou turma. A turma, por sua vez, é vista como uma comunidade, inserida numa outra comunidade maior que é a escola, estendendo-se à família e à sociedade. Se, no paradigma tradicional, o professor é visto como aquele que possui o saber absoluto, na educação holística, ele é um conselheiro que dá o exemplo através do seu próprio comportamento em tudo o que procura transmitir.

O papel do professor não é o de impor as suas crenças aos alunos, utilizando a sua autoridade, mas o de orientá-los nas diferentes fases para estes desenvolverem a sua própria criatividade e o espírito crítico, para se tornarem responsáveis sobre as conclusões que tiram, fazendo-os refletir que a compreensão racional não terá valor se não procurarem integrar a razão nas dimensões espiritual e emocional. Na educação holística, o professor ajuda os alunos para não continuarem “*a pensar uma coisa, sentir outra e sonhar com uma terceira*” (Weil, 2007, p.98).

Nesta relação entre o professor e o aluno, a educação holística segue um dos princípios básicos da educação que diz respeito à inclusão, que não procura categorizar e segregar os estudantes, mas encoraja-os para o uso de estratégias diversificadas de aprendizagem, permitindo que os estudantes construam o seu próprio significado e compreensão.

Apesar das suas vantagens, conforme Miller afirma, ela “*remains outside the mainstream*” (2009, p. 293) que é dominada pela abordagem tradicional. Introduzir uma nova visão de educação significa uma mudança cultural profunda, que implica mudar os hábitos fortemente interiorizados nos comportamentos das pessoas, devido ao antigo paradigma educativo, podendo assim enfrentar grandes dificuldades e desafios na sua implementação. Neste sentido, uma das questões que se levanta diz respeito ao desenvolvimento de estratégias para encontrar soluções de viabilidade, assim como apoiantes que devem representar pessoas que cumprem os requisitos e estão dispostos à mudança, ou seja, pessoas que, com paciência, humildade, compaixão, altruísmo, entre outros, integram este processo com toda a dedicação e empenho para ir ao encontro de soluções e à sua aplicação no sistema educativo. Weil (2007) refere que uma das formas que

poderia ajudar na procura das pessoas com estas características, enquanto apoiantes holísticos, diz respeito às qualidades e ao alinhamento dos seus pensamentos com o dos grandes mestres, que podemos encontrar em diversas culturas e tradições, tendo em consideração o exemplo que deram, ou ainda dão, pela vivência e dedicação do seu tempo ao serviço dos valores da humanidade.

### **3.6. Educação Holística – Uma Abordagem Transdisciplinar**

A educação holística sustenta-se numa abordagem que reúne várias disciplinas e procura novas estratégias e caminhos alternativos para a compreensão do ser humano e da realidade, tendo uma visão caracterizada pela abordagem transdisciplinar, na medida que integra vários saberes da humanidade e reúne contribuições de diferentes áreas, científicas ou não, enriquecendo e ampliando o horizonte do ser humano sobre a sua existência (Weil, 2007; Araújo, 1999).

A falta de uma abordagem transdisciplinar e a fragmentação dos saberes tem contribuído para o desenvolvimento de apenas uma das partes do cérebro, ao passo que este deveria ser considerado como um todo. Autores como Weil (1990) e Crema (2006) relembram que o cérebro humano é composto por dois hemisférios cerebrais que desempenham funções diferentes, estando o hemisfério direito relacionado com uma visão global das coisas, com a intuição, a criatividade, a sinergia, a síntese, e o hemisfério esquerdo caracteriza-se por ser mais racional, analítico e conceptual. Desta forma, não é difícil compreendermos que a educação tradicional, com as prioridades que tem assumido, tem contribuído para o desenvolvimento do hemisfério esquerdo, causando uma certa inatividade no hemisfério direito. Por isso, a educação holística considera necessário o investimento nos dois hemisférios cerebrais, de forma a criar condições para uma sinergia entre ambos. Para que isso seja possível, Weil (1990) considerou duas abordagens principais.

- A primeira diz respeito à Holologia, ligada com o hemisfério esquerdo do cérebro, e que contribui para o desenvolvimento da dimensão intelectual e experimental, que permite a aquisição do saber, recorrendo à análise, ao conhecimento racional, lógica e abstração. A Holologia desenvolve as

funções psíquicas do centro intelectual, pensamentos, raciocínios e as do centro emocional, que são responsáveis pelas sensações, pelos sentimentos. Por outras palavras, a Holologia representa as características da educação contemporânea.

- A segunda abordagem diz respeito à Holopráxis e é aquela que transforma o saber em sabedoria e nos leva a uma vivência da realidade, que está sempre presente, dentro de nós mesmos, mas que, devido a diferentes obstáculos que se acumulam ao longo da vida, a sua vivência torna-se difícil. Neste sentido, Weil afirma que é necessário recorrer à via experiencial, criativa, sintética, intuitiva que nos permite entrar em contacto com a nossa essência.

Assim, a abordagem holística é uma sinergia, uma comunhão, um equilíbrio entre a razão e a intuição, entre as duas naturezas e duas formas de apreensão do real, procurando, por um lado, a Holologia desenvolver métodos que eliminem estes obstáculos e, por outro, a Holopráxis consiste na aplicação destes métodos de forma holística (Weil, 1990; Crema, 2006).

A abordagem holística fundamenta-se na transdisciplinaridade e procura unir todas as áreas do conhecimento, através da conexão dos dois hemisférios cerebrais que interagem de forma dinâmica, representando *“as duas asas que um pássaro necessita para voar, as duas pernas que um ser humano necessita para empreender uma viagem com coração”* (Crema, 2006 p. 123). Conforme Ribeiro (1991) refere, a transdisciplinaridade começa onde termina a interdisciplinaridade, porque ela transcende e representa o espírito presente na interdisciplinaridade (Ribeiro, 1991, p.139).

A educação holística procura criar pontes, entre as fronteiras que foram criadas dentro da pessoa, devido à deformação que a mente sofreu com o impacto da educação moderna, ao nível do desenvolvimento excessivo do racionalismo e da razão, e que levou a um reducionismo científico, o qual vem dominando progressivamente a filosofia, a arte e mesmo a religião (Weil, 1990).

Segundo Weil (1990), um dos objetivos da educação holística é a harmonia interior, isto é, a paz que é inseparável do amor altruísta e desinteressado e que tem a sua origem numa tese de natureza espiritual inspirada nas grandes tradições da

humanidade. Desta forma, uma das condições para a garantia dessa harmonia interior é a integração da ciência e da espiritualidade, que constituem duas áreas do conhecimento que foram distanciadas ao longo dos últimos séculos, por causa do poder absolutista da razão.

As diferentes tradições milenares presentes nos seus ensinamentos do Oriente ao Ocidente têm-nos demonstrado que todos os seres se interrelacionam de forma interdependente entre eles e o próprio cosmos, e a interrupção desta inter-relação origina e provoca o desequilíbrio. A perspectiva holística baseia-se precisamente na criação de diálogo entre a ciência e estas tradições, trazendo uma abordagem mais ampla e aberta e compreendendo o ser humano como “*fiões entrelaçados da imensa teia cósmica*” (Araújo, 1999, p.165), religando-os de novo com todos os seres e a natureza.

Adotando uma abordagem transdisciplinar, a educação holística contribui para a aproximação e criação de sinergias entre a ciência e a tradição/religião. Conforme defendido pela UNESCO, através da Declaração de Veneza:

O conhecimento científico, através de seu próprio movimento interno, chegou aos confins onde pode começar o diálogo com outras formas de conhecimento. Nesse sentido, reconhecendo as diferenças fundamentais entre a ciência e a tradição constatamos, não sua oposição, mas sim sua complementaridade.

O encontro inesperado e enriquecedor entre a ciência e as diferentes tradições do mundo permite pensar no aparecimento de uma nova visão da humanidade, talvez mesmo de um novo racionalismo, que poderá conduzir a uma nova perspectiva metafísica (Weil, 1990, p.75).

Desta forma, a educação holística é muito ambiciosa nos objetivos e nos resultados a que se propõe e tem a noção de que este processo não seria possível se não for através do envolvimento de todas as pessoas, organizações ou sistemas que observam a vida sob o mesmo espectro da união e não fragmentação.

Para encontrar respostas para a necessidade de colaboração e procurar soluções possíveis para a aproximação entre os sistemas que mais impacto tem tido nas duas filosofias, ocidental e oriental, procuraremos de seguida fazer uma breve caracterização da ciência e da religião que dizem respeito a duas das esferas que

mais têm influenciado e marcado a humanidade. Esta caracterização irá permitir-nos compreender melhor as suas naturezas, os métodos principais que cada uma tem utilizado e utiliza para a explicação dos fenómenos internos, que são parte integrante da educação, assim como as principais dificuldades que têm provocado o seu distanciamento mútuo e levanta vários desafios no processo da sua aproximação, mas que ambas têm inspirado e possibilitado o desenvolvimento da educação. A ciência e a religião estão na origem e têm tido um grande impacto nas duas grandes filosofias: a filosofia ocidental, que podemos considerar como ser dominada pelo método científico, e a filosofia oriental, em que na origem das suas filosofias podemos encontrar inspirações e ensinamentos religiosos. Procuraremos, também, ver de que forma a perspectiva quântica tem contribuído para a aproximação destes dois sistemas e, por isso, tem servido como inspiração e exemplo de comunhão para uma abordagem integral da educação.

## Capítulo IV – Ciência e Tradições Espirituais

### 1. Perspetiva Científica - Fundamento da Filosofia da Educação Ocidental

A ciência fundamenta-se no realismo materialista que se sustenta na teoria que todas as coisas são feitas de matéria, representando a matéria a única realidade (Radin, 1989; Campbell, 2005). Neste sentido, os fenómenos não físicos, como consciência e mente, emoções e sentimentos, são compreendidos como epifenómenos da matéria, ou seja, têm a sua origem e derivam da matéria. Trata-se de uma perspetiva dualista, que separou o corpo da mente, entendendo a matéria como a realidade primária e a mente como separada dela, mas dependente, ao mesmo tempo, da matéria (Goswami, 1998). Nessa visão, a mente é entendida como algo secundário, um fenómeno que está presente apenas no cérebro.

A perspetiva científica aposta na expressão e na escolha de palavras que não deixam margem de dúvida a respeito do significado das ideias que desejamos transmitir, isto é, sustenta-se no conhecimento racional e científico, desvalorizando o conhecimento intuitivo e espiritual (Goswami, 1998; Carpa, 1989). O pensamento que foi construído no Ocidente teve em consideração a lógica da representação, significando que há uma separação entre o ser e o mundo que se encontra fora da pessoa e, neste sentido, o mundo é interpretado e representado de fora para dentro. Criou-se, desta forma, uma separação entre o sujeito e o objeto, dando origem a uma visão fragmentada do mundo (Pellanda & Gustsack, 2015).

Um dos temas que tem levantado mais dúvidas acerca da perspetiva científica diz respeito à questão de se os fenómenos mentais (incluindo a consciência) podem ser compreendidos ou não na base dos modelos materialistas. Poderão os fenómenos não físicos ser compreendidos na base dos modelos materialistas? Será a ciência capaz de definir ou compreender a consciência e a mente na sua totalidade, recorrendo apenas ao método científico clássico? Qual é a eficácia da ciência para fazer avaliações corretas, considerando válidas algumas experiências em detrimento de outras? Para conseguir responder a estas questões, antes de mais é relevante compreender os princípios e os métodos que a ciência utiliza para explicar os fenómenos internos, não físicos, que não são passíveis de ser

observados, assim como o ar que respiramos, mas fáceis de serem sentidos e experienciados, nomeadamente os fenómenos humanos internos.

A relação entre a mente e o corpo há décadas atrás foi considerada uma ideia insensata e, apesar de dúvidas ainda permanecerem, hoje é uma realidade aceite, de uma forma geral, pela ciência (Campbell, 2005). Para muitos cientistas, a crença que não se sustentava no conhecimento era considerada superstição, ou seja, irrelevante. Não têm sido poucos os casos em que as pessoas com experiências espirituais diretas foram consideradas como mentalmente doentes, imaturos, ignorantes, etc. Grof afirma que não existe nenhuma evidência científica que prove a inexistência da dimensão espiritual. *“A refutação da sua existência é essencialmente uma suposição metafísica da ciência ocidental, baseada numa aplicação incorreta de um paradigma ultrapassado”* (Grof, 2012, p.236).

Segundo Teilhard de Chardin (1970), a ciência tem estudado o universo de forma fragmentada, procurando analisar apenas o seu lado exterior (*Físico*), com o contributo do pensamento epistemológico para observar as coisas, ignorando a dimensão interior (*Espiritual*).

A ciência, frequentemente, baseia-se num método adequado para o estudo do mundo físico. Muitos dos fenómenos não físicos, que dizem respeito à experiência interna do ser humano, não têm conseguido encontrar explicações na ciência e, por vezes, têm sido categorizados como estranhos, como milagres ou, simplesmente, supranaturais. Edgar Mitchel referia que não existem fenómenos não naturais ou supranaturais, apenas *“very large gaps in our knowledge of what is natural, particularly regarding relatively rare occurrence”* (em Radin, 1989, p.19). Segundo Matthieu Ricard, a ciência devia utilizar a verificação experimental no caso dos fenómenos não físicos, da mesma forma que usa nos casos dos fenómenos físicos, começando com o desenvolvimento de hipóteses, respeitando o seu rigor, para de seguida, eventualmente, confirmar ou invalidar as hipóteses pelos resultados obtidos através das experiências. Assim, para Ricard, não existe nenhuma razão para limitar a objetividade apenas ao campo físico (em Vigne, 2010)

Devido à dificuldade de explicar a existência dos fenómenos internos, na maior parte das vezes, estes são ignorados ou são considerados como irrelevantes ou

incompatíveis com a ciência. Não é difícil de lembrar o caso de disciplinas como a química, astronomia e física que há poucos séculos atrás foram tão distantes e tão pouco prováveis de serem aceites pela ciência, que muitos dos que nelas acreditaram foram acusados e castigados (Radin, 1989). Se tivermos em consideração a falta de consenso no mundo científico, ele está presente e é um fenómeno bastante frequente de ser testemunhado entre os cientistas.

Science may be defined as a well-accepted body of facts and a method of obtaining those facts. Scientists are quick to disagree, however, over what “well-accepted” means, what facts means, what methods mean, what mean means, and even sometimes what “and” means. As a result, the definition of science depends to a large extent on whom you ask. We are not too far off the mark by repeating the pithy phrase “science is what scientists do” (Radin, 1989, p.19).

Segundo Radin (1989), uma das lições mais importantes que podemos tirar da história é que a impossibilidade é, frequentemente, resultado da nossa visão limitada. Kierkegaard referia que existem duas formas de nos enganarmos: *“One is to believe what isn’t true; the other is to refuse to believe what is true”* (em Campbell, 2005, p.205).

Um dos critérios que a ciência utiliza em relação aos resultados ou definições acerca de um determinado fenómeno para ser considerado credível, diz respeito ao consenso que existe entre os cientistas. Conforme já foi referido este consenso nem sempre existe, basta para isso relembrar as várias definições sobre o próprio método científico, tratando de um conceito complexo e controverso, uma vez que *“existem muitos métodos reconhecidos e legitimados da ciência”* (Rosenthal & Rosnow em Radin, 1989, p.19). Tendo em consideração as dificuldades relacionadas com o reconhecimento científico, se tivermos em consideração as características que a ciência procura no seu processo de admissão, de acordo com o filósofo Jerome Black, *“Neither observation, nor generalization, nor the hypothetic-deductive use of assumptions, nor the use of instruments, nor mathematical construction – nor all of them together – can be regarded as essential to science”* (em Radin, 1989, p.20).

A ciência sustenta-se em hipóteses, teorias e modelos e não em ideias absolutas. Assim como outras áreas, a ciência é parte de um processo evolutivo e não são poucos os casos em que ideias ou fenômenos que há décadas ou séculos atrás foram excluídos pela ciência, pouco a pouco começaram a ser considerados como credíveis e constituem hoje alguns dos seus temas mais fascinantes (Radin, 1989).

A ciência é sinónimo de uma empresa social e os cientistas, assim como todos os outros seres humanos, cometem erros e nem sempre conseguem dar uma percepção correta acerca da representação do mundo, não colocando em causa a questão dos métodos em si, mas sim os cientistas que tentam aplicá-los. *“The method fails when scientists themselves, usually collectively, allow their own biases and personal preferences to shortcircuit the hypothesis-testing part of the process”* (Baumgardner, 2008)<sup>11</sup>.

Segundo Weinberg (1994), as teorias científicas que têm vindo a ser aceites, foram-no por causa do cenário histórico e social no qual elas foram negociadas. Dando um exemplo de um grupo de alpinistas que podem discutir em relação ao melhor caminho para chegar ao topo, podendo estes argumentos estar condicionados pela história da estrutura social da expedição, Weinberg refere que, no final, mesmo se eles encontraram um bom caminho para o topo ou não, será apenas quando eles chegarem lá que perceberão isso. Tendo em consideração a sua experiência enquanto cientista, ele mostra-se convencido que a ciência é assim, apesar de não o conseguir provar (Weinberg, 1994).

No meio de várias questões epistemológicas sobre a ciência, um dos temas centrais relaciona-se com a determinação da teoria através da evidência, o que nem sempre pode funcionar de forma correta e por isso necessita de alguma reflexão (Platinga, 2011). Weinberg (1994) e Goswami (1998) alertam para o facto de que as teorias científicas não são sempre permanentes e não são poucos os casos em que os resultados científicos têm mudado ao longo do tempo, na medida em que se descobrem coisas novas. *“The “negotiations” over changes in scientific theory go on and on, with scientists changing their minds again and again in response to calculations and experiments, until finally one view or another bears an unmistakable mark of objective success”* (Weinberg, 1994, p.177).

---

<sup>11</sup> Disponível em <http://www.icr.org/article/3749/>

Para Wilber (2010), a ciência empírica tem procurado invadir as outras esferas de conhecimento “*reduzindo tudo à sua própria dimensão*” (2010, p.52) considerando, assim, real apenas aquilo que é possível de ser comprovado. No que diz respeito aos fenômenos não físicos, Wilber considera que a ciência tem ficado aquém do que seria expectável e não tem conseguido explicar a sua natureza, tendo já os cientistas aceitado as várias limitações que o próprio método científico apresenta na sua explicação. Estas limitações, segundo Wilber, podem, por vezes, colocar em causa a própria validade científica.

Com mais pertinência, podemos afirmar que, se a ciência empírica rejeita a validade de toda e qualquer forma de apreensão e conhecimento interior, então ela rejeita sua própria validade, grande parte da qual se baseia em estruturas e percepções interiores, que não são fornecidas e confirmadas pelos sentidos, como a lógica e a matemática, para citar apenas duas. Se a ciência reconhece essas apreensões interiores, das quais dependem suas próprias operações, então ela não pode objetar ao conhecimento interior em si (Wilber, 2010, p.114-115).

Segundo Radin (1989), se tivermos em consideração a história da ciência, torna-se mais fácil compreender as etapas que as novas perspectivas percorrem para passarem o exame da admissão científica, independentemente de qual é a sua área. De uma forma geral, para uma nova ideia ou hipótese ser completamente aceite pela ciência, o processo pode passar por quatro fases ou sequências necessárias.

1. Na primeira fase a ideia, geralmente, é vista como impossível ou sem sentido, pois entra em conflito com a “Lei da Ciência”. O tempo necessário para que a ideia seja aceite, ou não, depende “*on how much the idea challenges conventional wisdom*” (Radin, 1989, p.1).
2. Na segunda fase, a ideia começa a ser vista como possível, mas os resultados continuam a apresentar fraquezas.
3. Na terceira fase, as ideias começam a ser vistas como relevantes e os resultados obtidos são bastante satisfatórios.
4. E, por fim, as ideias já começam a ser completamente aceites pela ciência.

Todo este processo permite-nos compreender e acreditar que, mesmo que uma ideia possa apresentar alguma anomalia, todas elas representam uma semente que origina uma potencial revolução. Têm sido, precisamente, as tentativas e esforços da parte dos cientistas revolucionários, dispostos a enfrentar todas as dificuldades que este processo implica, que mais têm contribuído para a evolução científica (Radin, 1989). É importante não esquecer que a origem da objetividade e da própria ciência objetiva está na ciência subjetiva (Campbell, 2005), sendo o subjetivo “*here in the head*” e o objetivo “*there, out in the world*” (Radin, 1989, p.14).

Vários resultados atingidos em diferentes áreas científicas não teriam sido possíveis, se ficássemos à espera de conseguir toda estabilidade e consenso da ciência e, talvez ainda hoje, conforme Russell dizia, poderíamos estar a debater ideias filosóficas do tipo “*Yes, it is so. No, it is not so. Yes it is. No it isn't. 'Tis!? Tisn't. This may seem odd, but that is not my fault*” (in Radin, 1989, p.21).

Neste sentido, apesar de a ciência e o seu método ser uma ferramenta muito importante e poderosa para compreendermos o mundo em que vivemos (Grof, 2012) e para a construção de ferramentas na descoberta da verdade, é necessário ter em atenção que o seu método, de visão materialista, não tem sido capaz de demonstrar soluções em relação à barreira que divide o conhecimento em duas realidades, material e transcendental, justificado pelo facto de se considerar inatingível ainda, por não se dispor dos métodos necessários (Grof, 2012; Goswami, 1998; Wilber, 2010).

Maslow apela para uma maior tolerância da ciência, referindo que ela deve ser mais aberta a novas ideias e que tem a obrigação de reconhecer e interpretar toda a realidade, tudo aquilo que existe e não deve para isso utilizar “*requisitos de admissão*” (in Goswami 1998, p.180). Schopenhauer também alerta para a ciência se tornar mais humilde, uma vez que se ela tem como missão a descoberta da verdade, uma das principais razões que mais dificulta este processo, não é por causa de “*false appearance of things present and which mislead into error, not directly by weakness of the reasoning powers, but by preconceived opinion, by prejudice*” (em Campbell, 2005, p.208).

Uma outra questão que os cientistas têm ignorado, e que precisamos de ter em consideração, é a relação que existe entre as nossas crenças e os resultados que

obtemos, principalmente, para fins científicos. Heisenberg (1981) e Radin (1989) afirmam que os modelos mentais que incluem conceitos, pensamentos e valores, estão estreitamente ligados com os padrões que os cientistas usam na observação da natureza, o que faz com que os resultados obtidos ao nível científico estejam condicionados pela sua estrutura mental. Isto é, as expectativas e as crenças dos investigadores afetam os resultados obtidos através da recolha de dados ou de experiências. Por esta razão, quando se trata de estudos nas áreas que envolvem, de forma direta ou indireta, a consciência ou a mente humana, estudos desenvolvidos na mesma área, sobre o mesmo tema, levados a cabo por diferentes investigadores, têm trazido resultados diferentes. Segundo Radin, a explicação está no fator “crença”, que está fortemente ligado com as expectativas dos cientistas responsáveis antes de realizar as experiências. “*Beliefs strongly affect the perceived success or failure of replications*” (Radin, 1998, p.46). A investigação desenvolvida por Lipton (2015), também, revelou como as nossas crenças controlam os nossos genes.

A perspetiva da realidade que se baseia na causalidade objetiva e no materialismo tem tido uma grande influência na forma como compreendemos o mundo. Conforme já referido, ela predomina no mundo ocidental e está a expandir-se de forma muito rápida, influenciando a forma como as pessoas compreendem a realidade que, de acordo com Campbell, frequentemente “*coexists with some culturally based traditional form of religious and social dogma*” (2005, p.30). O resultado é que muitas pessoas, sejam do leste, oeste, norte ou sul do nosso planeta, desenvolveram uma perspetiva objetiva e materialista da realidade, semelhante com alguma forma tradicional cultural e dogmática e/ou religiosa.

Because the Western mind-set is growing and spreading rapidly, and because the human spirit often wither on the vine before beginning to ripen in such an environment, it is particularly important to blaze a trail to the understanding of the larger reality in the terms, language and metaphors of this mind-set (Campbell, 2005, p.31).

A perspetiva científica parece assim apresentar várias lacunas na explicação da dimensão ontológica, uma vez que separa o sujeito dos outros seres e do mundo que o rodeia, abrindo espaço para uma exploração sem limites dos seus semelhantes e desrespeito sobre os direitos humanos e de todo o planeta (Pellanda

& Gustsack, 2015). E sobre isso, conforme Capra refere, os cientistas são *“intelectual e moralmente responsáveis”* (1989, p.7).

Nas últimas décadas, o mundo ocidental tem feito sérios investimentos que têm provocado grandes mudanças no mundo exterior, tendo conseguido resultados tremendos através de uma eficácia surpreendente. Ao mesmo tempo, tem sido também nas últimas décadas que as pessoas no Ocidente têm demonstrado um maior desequilíbrio nas suas vidas, fator este que nos tem feito refletir sobre as causas que estão na origem e têm provocado este desequilíbrio. A experiência do Ocidente tem-nos demonstrado que o sucesso externo, a nível material, frequentemente, é seguido por grandes desilusões, que por vezes não são fáceis de explicar. Tem sido esta procura, esta necessidade do ser humano, que nos tem despertado o interesse e necessidade de nos conhecermos melhor, de descobrir e explorar mais em detalhe o nosso mundo interno, muito mais complexo que o mundo exterior, representando este último nada mais do que a projeção da imaginação humana (Leary, Metzner, Alpert, 1963).

O paradigma científico que tem alimentado e dominado o sistema educativo tem trazido resultados que demonstram claramente a necessidade de uma reflexão e mudança do paradigma moderno da educação, para abranger outras visões complementares que contribuem para responder às questões complexas que a ciência sozinha não é capaz de responder ou resolver, esclarecendo a humanidade sobre as hipóteses que coloca e algumas teorias que já passaram de validade (Green, 2011; Sheldrake, 1999),

É esta necessidade de ir além das explicações que nos são dadas pela cultura e pela ciência, que tem contribuído e feito surgir o novo paradigma educativo, o qual procura contribuir para a compreensão do ser humano pleno, como um todo conectado com os outros seres e com o mundo, preparando-o para atingir o equilíbrio entre as necessidades internas e externas, de forma a utilizar todo o seu potencial e colocá-lo à disposição da humanidade e do universo, para uma vida plena.

De forma a complementar a predominância da visão científica na educação, no ponto seguinte procuraremos fazer uma breve abordagem sobre uma outra área

que ocupa também um papel importante na sociedade e que, se não for bem compreendida, pode tornar-se perigosa e ter efeitos negativos na educação.

## **2. Religião e os Principais Desafios na sua Relação com a Ciência**

Perguntaram a um chinês: "O que é a ciência?" Ele disse: A ciência é conhecer as pessoas". Perguntaram-lhe então: "E o que é a virtude?" E ele respondeu: "A virtude é amar as pessoas." (Tolstoi, 1999, p.25)

Ao contrário da ciência onde as teorias tendem a dominar os modelos, na religião os modelos são mais influentes do que as teorias (Barbour, 1998). A religião é vista como um conjunto de atividades humanas e uma das estruturas institucionais mais importantes da sociedade é uma relação dos indivíduos que procuram um bem supremo, aquilo para além do qual nada mais existe, a plenitude, a realização plena (Espírito Santo, 1993).

Agostinho da Silva define a religião e o espírito como pilares da formação pública do ser humano, defendendo uma teoria ecuménica da religião, enquanto Durkheim entende a religião como a fonte de toda a cultura mais elevada através da qual "*o grupo social periodicamente se reafirma*" (2003, p.387). As religiões são manifestações do divino e formas diversas de vivência do espírito, sendo que cada uma das religiões as interpreta à sua maneira. Para Kant, a religião permite conhecermos todos os nossos deveres "*como mandamentos divinos*" (2001, p.175) e uma religião verdadeira e universal que se encontra na maior parte dos povos civilizados, segundo ele, "*contém só leis, (...) princípios práticos de cuja necessidade nos podemos tornar conscientes e que (...) reconhecemos como revelados pela razão pura*" (2001, p.192).

A tendência que temos verificado nas últimas décadas é de uma crescente laicização e, simultaneamente, procura de vias alternativas e individuais de espiritualidade levando ao descrédito dos dogmas e considerando desejável o ideal, utópico, da unificação das religiões. Para Kung (1991) e Panikkar (2007), a paz entre as religiões é uma condição necessária para haver paz entre as nações. Para Cusa (2002), todas as religiões devem ouvir e aprender umas com as outras, pois todas elas "*não passam de conjecturas relativamente às quais a posição mais*

*prudente é a de uma “douta ignorância”*”. Por isso, elas não podem esquecer que todas precisam de ter *“um saber permanentemente consciente dos seus limites, acautelando assim qualquer dogmatismo carregado da presunção da posse da verdade”* (André em Cusa, 2002, p. 12). O homem religioso, de acordo com Krishnamurti, é aquele que não pertence a nenhuma religião, nação ou raça, mas é *“inwardly completely alone, in a state of not-knowing, and for him the blessing of the sacred comes into being”* (Krishnamurti, 1955, p. 55).

Dalai Lama, Papa Francisco e outros líderes religiosos têm considerado o diálogo inter-religioso como essencial e fator chave para haver paz e a justiça no mundo que, ao mesmo tempo, são as únicas formas para garantir o futuro humano. Apesar das diferenças, assim como Cusa, o Papa Francisco apela para a necessidade de uma coexistência religiosa. *“Muitos pensam de forma diferente, sentem diferente, procuram Deus e encontram Deus de outra forma. Nesta multidão, neste leque de religiões há uma única certeza: todos somos filhos de Deus”*.<sup>12</sup>

Dalai Lama vê a harmonia inter-religiosa como a chave para ultrapassar os conflitos e o maior obstáculo para o alcançar pode estar relacionado com a falta de reconhecimento do valor que se encontra em todas as tradições religiosas. A prática religiosa desempenha um papel muito importante na medida que se preocupa em ajudar as pessoas para se tornarem melhores seres humanos, procurando encorajá-los para uma responsabilidade universal em relação aos outros, demonstrando a necessidade de uma disciplina ética (Dalai Lama, 2001). De qualquer forma, quando os ensinamentos religiosos *“não penetram no coração”*, mas ficam apenas *“ao nível intelectual”* (Dalai Lama, 2001, p.163), eles têm poucos benefícios. Por isso, Dalai Lama chama à atenção para os cuidados a ter em relação ao uso que damos à religião:

Relacionamo-nos com a religião como se fosse uma posse ou uma marca que nos distingue dos outros. É errado. Quando pensamos assim, em vez de utilizarmos o néctar da religião para purificar os venenos dos nossos corações e espíritos, corremos o risco de usar esses elementos negativos para envenenar o néctar da religião (Dalai Lama, 2001, p. 164).

---

<sup>12</sup> <http://observador.pt/2016/01/06/papa-pede-dialogo-inter-religioso-leve-paz-justica-no-mundo/>

Segundo Grof, a religião representa uma das forças mais motivadoras que tem guiado a história e a cultura humana (2012, p.233) e para Borges, a religião é “*um dos fatores mais constitutivos da experiência humana, mas também dos mais indutores de conflito*” e, por isso, o grande desafio é que a religião possa contribuir para o estímulo do diálogo e para “*o progresso espiritual e social*” (Borges, 2007, p. 183).

É inegável o facto de que a religião representa um conjunto de atividades humanas e um complexo de formas sociais de grande importância e é, em parte, uma resposta a problemas que incluem incerteza e importância, e tais experiências revelam ao homem os poderes que estão atrás da “*superfície calma da experiência comum*” (O’Dea, 1969, p.40).

Tendo em consideração as diferenças que a ciência e a religião apresentam, se olharmos de uma forma geral para a história, durante séculos, a relação entre estes dois sistemas tem sido marcada por uma controvérsia e conflito constantes, e até atualmente se não parece ter encontrado soluções que procuram harmonizar a sua relação. Uma das principais causas deste conflito relaciona-se, por um lado, com o facto de a ciência ver na religião um obstáculo persistente ao seu desempenho, em relação ao progresso humano, como capaz de incentivar o fanatismo e a intolerância, ignorância, superstição e obscurantismo (O’Dea, 1969; Grandy 2012). E, por outro, de alguns líderes religiosos conterem declarações dogmáticamente fixas nalguns assuntos que pertencem ao domínio da ciência, como é o caso do exercício de uma influência educacional na tradição, através do desenvolvimento e promulgação de certos pensamentos.

No caso de matérias que não são essenciais para a prossecução dos objetivos religiosos, conforme referido por Einstein, é importante que esses conflitos sejam evitados da parte da religião (Einstein, 1949). No seguimento do raciocínio einsteiniano, Wilber (2010) realça que, quer a ciência, quer a religião, devem contribuir para que a integração entre ambas seja possível. Assim, por um lado, a ciência deve reconhecer que há outras possibilidades de empirismo, sem ser apenas o experimental, tendo em consideração o caso da lógica e da matemática, e por outro, a religião, deve permitir a verificação ou rejeição de certos fenómenos recorrendo à via experimental (Wilber, 2010).

A existência ou não de uma dimensão sagrada ou espiritual é uma outra causa importante de conflito entre a ciência e a religião, não havendo evidência da parte da ciência, que nega a sua existência (Grof, 2012). Para tornar possível e mais claro o entendimento da espiritualidade, Wilber propõe que *“as religiões abram mão de seus conteúdos mitológicos e mitopoéticos que são de ordem dogmática, ou seja, quando afirmados como verdades não podem ser comprovadas com qualquer evidência”* (2010, p.248).

Um outro fator que induz conflito diz respeito à mitologia<sup>13</sup>, considerada uma crença que, antigamente, tinha como objetivo ajudar as pessoas nas suas necessidades espirituais e a relacionarem-se com o meio ambiente, nas diferentes fases da vida. Para a ciência, a mitologia passou a ser um termo incorreto e sinónimo de falsidade (Weil & Ribeiro, 1990), apesar de, frequentemente, ela própria ter recorrido às experiências míticas para encontrar explicações sobre certos fenómenos espirituais, nomeadamente, no que diz respeito à conexão das pessoas com o universo (Feinstein, Krippner & Granger, em Crema, 1991). Segundo Crema, a ciência moderna pode ser considerada *“uma mitologia incompleta, não holística – uma ciência que possui um poder explanatório impressionante mas que é mais eficaz destruindo antigas construções míticas do que estabelecendo novos conceitos que as substituem”* (1991, p.16).

Segundo Weil (1990), um outro fator que tem dificultado a relação entre a ciência e a religião, diz respeito à linguagem, sendo que ela *“constitui um obstáculo no caminho da realização da verdadeira natureza das coisas, em virtude do seu aspecto essencialmente dualista”* (p. 76).

Worrall (2004) considera que a ciência e a religião estão num conflito constante devido à sua incompatibilidade e por isso não é possível uma pessoa ser, ao mesmo tempo, um crente religioso e ter uma mente científica. Worrall parece ter esquecido que as grandes realizações científicas na história da humanidade devem-se a indivíduos com convicções religiosas, na medida que consideravam que o nosso universo *“is something perfect and susceptible to the rational striving for knowledge. If this conviction had not been a strongly emotional one, they would hardly have been capable of that untiring devotion which alone enables man to*

---

<sup>13</sup> Mitologia é um termo frequentemente associado às descrições de religiões fundadas por sociedade antigas

*attain his greatest achievements*” (Einstein, 1949)<sup>14</sup>. Concordando com Einstein, Barr (2007) refere que grande parte dos cientistas no passado, como no presente, foram pessoas religiosas, e Grandy (2012) explica que as crenças dos vários cientistas como Newton, Einstein, Galileu, Copérnico e Steve, entre outros, afetaram as suas investigações. *“They brought their religious ideas to their science (...) informing their science, and my observation was that very few if any ... would call themselves an atheist”* (Grandy, 2012).

Para além das diferenças aqui referidas, Barbour (1998) consegue identificar também algumas semelhanças entre a ciência e a religião. Segundo ele, ambas fazem afirmações cognitivas usando o método hipotético-dedutivo e uma estrutura histórica de contextualização, assim como organizam a observação e a experiência através de modelos vistos como analógicos, extensíveis e coerentes, expressados através de metáforas.

O filósofo David Grandy (2012), durante o seu discurso de 21 de Setembro de 2012, referiu Tomás de Aquino como um exemplo que procurou harmonizar os pensamentos religiosos com a ciência, lembrando os cientistas que a revelação divina não nega a ciência e, pelo contrário, procura completá-la, uma vez que a revelação é aquela que nos permite observar *“the natural world in all its scientific splendor.”*<sup>15</sup>

A famosa frase de Einstein *“Science without religion is lame, religion without science is blind”* (Einstein, 1949) procura demonstrar que apesar das naturezas diferentes da ciência e da religião, a sua relação é importante para o funcionamento de ambas. Einstein afirma que é possível construir uma relação harmónica entre a ciência e a religião e a maior dificuldade, que mais complica a construção desta relação, é o facto que *“while most people readily agree on what is meant by “science” they are likely to differ on the meaning of “religion”* (Einstein, 1949).

Stanley Klein (2002) acredita que o aumento do diálogo entre a ciência e a religião pode ser um passo no caminho para um futuro melhor. Apesar de já haver diálogo entre alguns cientistas e teólogos, na opinião de Klein, este ainda não é suficientemente amplo, mencionando que para a ciência e a religião serem uma

---

<sup>14</sup> <http://www.sacred-texts.com/aor/einstein/einsci.htm>

<sup>15</sup> Idem

força na transformação da sociedade, o diálogo precisa de ser estendido aos principais cientistas e pessoas de fé.

Goswami apela para a necessidade de uma complementaridade entre a ciência e religião, devendo para isso no futuro, a ciência realizar *“o trabalho preliminar em forma objetiva do que precisará ser feito para recuperar o encantamento, e que a religião Oriente a pessoa através do processo de fazê-lo.”* (Goswami, 1998, p.251).

Um dos fatores que facilitaria a relação entre a ciência e a religião é a separação formal entre a ciência e a sociedade, como a separação da igreja e do Estado, argumentando que a ciência é apenas uma das ideologias que impulsiona a sociedade e uma das formas humanas do pensamento exteriorizado, que por isso deve ser tratada como tal (Bergson, 2006; Weinberg, 1994). Por outro lado, refletido também no pensamento de Locke, o Estado não deve interferir nas opções religiosas dos cidadãos, sendo que se tratam de dois domínios muito distintos e que não são coincidentes, defendendo assim, de forma inequívoca, a separação entre a política e a religião, sendo que a religião é o domínio da salvação pela fé e o culto a Deus, e o Estado representa os interesses civis (Locke, 1782).

Para Wilber, o principal fator que poderá contribuir para facilitar a relação entre a ciência e a religião é a contemplação, referindo que *“tanto a ciência, quanto a religião poderiam se submeter ao método empírico onde injunção, acesso aos dados e comprovação seriam plausíveis a ambas que comungariam do mesmo método de exploração”* (2010, p. 248). Para Heisenberg, a relação harmônica entre a religião e a ciência não só é possível, como constitui um progresso estimulante:

Na história do pensamento humano os desenvolvimentos mais fecundos ocorrem, de um modo geral, quando duas correntes totalmente distintas se encontram. Estas correntes podem radicar em zonas bastante diferentes da cultura humana (...); assim, se de facto se chegam a encontrar, (...) só se pode esperar que novos e estimulantes progressos se sigam. (Heisenberg em Capra, 1989, p.10)

Para Wilber, a ciência e a religião precisam uma da outra na medida que *“A ciência oferece um arcabouço de conhecimento global preenchido regionalmente com significados pelas diversas religiões”* (2010, p.11).

Assim como Einstein provou aos cientistas que energia e matéria são duas manifestações diferentes da mesma substância universal, da qual todos somos constituídos, a ciência e a religião não podem continuar a ser vistas como duas estruturas que se contrariam na sua missão, mas como complementos da mesma realidade. Elas próprias são duas manifestações complementares da mente humana, correspondendo às suas duas faculdades, intuitivas e racionais, e representam condições necessárias que nos ajudam a entender melhor o universo e a nossa própria existência. Esta complementaridade é visível na frase abaixo da Capra:

O físico moderno sente o mundo através de uma especialização externa da mente racional; o místico através de uma especialização da mente intuitiva. Os pontos de vista são completamente diferentes, e envolvem muito mais do que uma determinada visão do mundo. No entanto, eles são complementares (...). Nenhum está compreendido no outro, nem nenhum pode ser reduzido ao outro, são ambos necessários, complementares um do outro para um conhecimento pleno do mundo (Capra, 1989, p.251-252).

A tendência de compartimentação que experienciamos no mundo atual, segundo Watts (2013) não será longa e será substituída por uma nova visão do mundo que não é, nem religioso, nem científico, mas simplesmente a nossa forma de ver o mundo, *“in which the reports of science and religion are as concordant as those of the eyes and the ears”* (Watts, 2013, p.24). É esta visão que a educação, ao nosso ver, precisa integrar nos tempos de hoje, sendo que apenas uma complementaridade de perspectivas pode ajudar o ser humano a desenvolver todos os seus potenciais, físicos e não físicos, e levá-lo ao caminho de realização da sua plenitude.

### **3. Mecânica Quântica – Uma Perspetiva de Unidade Científica e Religiosa**

Uma das áreas mais recentes que está a penetrar o mundo científico e, ao mesmo tempo, tem comprovado a eficácia de alguns ensinamentos religiosos, diz respeito à Mecânica Quântica. Através da utilização da observação numa escala

subatômica, ela tem procurado compreender alguns fenômenos que não têm conseguido encontrar resposta nas leis da ciência clássica, contribuindo, por um lado, para a evolução da ciência e da sua missão, bem como, por outro para a necessidade de considerar e respeitar os ensinamentos religiosos, tendo ambas o mesmo objetivo – a descoberta da verdade.

Apesar de grande parte dos cientistas defenderem a ideia de que a ciência, para construir as suas teorias, precisa de observar, considerando como observável apenas o que é material, desde o início do século passado que alguns investigadores sentiram a necessidade de formular hipóteses revolucionárias e desconstruir o pensamento científico dominante. Desta forma, abriu-se espaço para considerar fenômenos “reais” não apenas os que são observáveis através dos nossos próprios olhos, dando lugar à transição de uma filosofia lógico-positivista e materialista, para uma nova visão, na qual a matéria perde em importância ontológica, deixando de ser vista como o fundamento de toda realidade, e o experimentalismo radical perde em importância metodológica, deixando de ser encarado como via obrigatória para o conhecimento científico (Silva, 2010). Neste sentido surge a Mecânica Quântica que, ao contrário do materialismo científico, revela que o universo é um jogo de forças, de informações, de probabilidades e conceitos matemáticos abstratos (Heisenberg 1981; Goswami, 1998). Heisenberg considera o materialismo um modelo incompleto e paradoxal da realidade, uma vez que:

(...) quanto mais nos aprofundamos no mundo das partículas elementares, mais abstrata a natureza se torna, até que aquilo que chamamos de matéria, desvanecendo pouco a pouco, vai perdendo toda sua concretude, e se revela, no âmago profundo do Ser, como um nível de conceitos matemáticos abstratos, para muito além do que o realismo materialista supôs ao longo dos séculos (em Silva, 2010, p. 41).

Apesar de alguns cientistas ainda não aceitarem as interpretações ortodoxas da Mecânica Quântica, devido ao facto de muitos dos seus resultados serem discordantes com a ciência tradicional, desde o início do séc. XX, altura em que foi elaborada, a Mecânica Quântica não apresentou falhas (Caldeira, 2001). As palavras de Weinberg remetem-se para o mesmo facto, afirmando que “*we are discovering something real in physics, something that is what it is without any regard*

*to the social or historical conditions that allowed us to discover it*" (Weinberg, 1994, p.177).

No início do século XX, vários cientistas também tiveram dificuldades e mostraram reserva em aceitar a existência de átomos. Aquilo que não era possível de ser visto ou analisado nos laboratórios era considerado como não existente (Kaku, 2000). Se isso fosse verdade e se, ao mesmo tempo, afirmamos que a ciência é uma investigação acerca da natureza, como será possível observar e estudar a natureza onde não é possível observar? Nestes casos, Einstein (1949) afirma que a ciência deveria ser apenas uma pura reflexão teórica, utilizando para atingir este objetivo a investigação racional.

Bohr (1995), Heisenberg (1981), Schrödinger (1989), entre outros cientistas da Mecânica Quântica, consideram que a experimentação é importante e necessária, mas, por vezes, também apresenta limitações e fronteiras que só o pensamento pode penetrar e as experiências subjetivas podem revelar. Um exemplo claro no campo quântico é o caso do comportamento de um fóton<sup>16</sup> conhecido como a luz que, na interação com uma fenda, comporta-se como uma onda e como uma partícula. Embora possamos utilizar várias formas para o definir, estas definições não alteram ou mudam aquilo que ele realmente é, "*something that is neither a wave nor a particle, but apparently both at once*" (Radin, 1989, p.16). Após várias investigações no campo quântico, chegou-se à conclusão que o comportamento do fóton está relacionado com a participação do observador consciente, como sujeito da observação, na produção da realidade, acrescentando o facto de serem apenas os seres conscientes aqueles que podem observar os objetos quânticos, constituindo assim um dos princípios básicos da Mecânica Quântica. De acordo com os princípios da Mecânica Quântica, o observador e o objeto estão entrelaçados por uma relação causal, íntima e recíproca. Einstein provou aos cientistas que a energia e a matéria são duas manifestações diferentes da mesma substância universal, da qual todos somos constituídos (Gerber, 1988). Segundo Bohm, "*A matéria é como uma pequena ondulação nesse tremendo oceano de energia*" (em Wilber, 1977, p.161). O reconhecimento de que toda matéria é energia

---

<sup>16</sup> Fóton é um conceito próprio da Teoria Quântica que diz respeito ao quantum (quantidade mínima) de energia eletromagnética. Trata-se de algo que viaja à velocidade limite do universo e tem massa nula.

constitui a base para compreendermos a razão de que os seres humanos podem ser considerados sistemas energéticos dinâmicos (Gerber, 1988).

Ao contrário da perspectiva científica clássica que considera os fenômenos internos, não físicos, como fenômenos secundários da matéria cerebral, acreditando que a mente e a consciência são resultado de interconexão de uma rica e complexa troca de informação e um subproduto do funcionamento do sistema nervoso central, no campo quântico, a influência do observador sobre o objeto observado tem provado o contrário. A mente e a consciência são compreendidas como aquelas que participam ativamente na construção da estrutura da natureza e da representação da realidade. Se a existência de um observador consciente é fundamental no comportamento da matéria, tal parece contradizer que a mente seja efeito da matéria, pois é a consciência aquela que produz a matéria, atuando como agente fundamental e participando ativamente na construção da estrutura, da natureza e da representação da realidade (Goswami, 1998). Conforme Henry refere, enquanto observadores estamos envolvidos na criação da nossa própria realidade e o universo *“begins to look more like a great thought than like a great machine. (...) The universe is immaterial-mental and spiritual”* (Herny, 2005, p.25)

Para Capra (1989), a teoria quântica apresenta uma perspectiva do mundo semelhante da filosofia oriental, nomeadamente, com os pensamentos hindu, budista e taoista, que se sustentam numa visão mais intuitiva e na união de todos os seres vivos entre si e com o próprio universo (Goswami, 1998, Capra, 1989). Por vezes, é muito difícil *“distinguir a autoria de físicos ou místicos orientais”* (Capra, 1989, p.22) tendo em consideração as explicações que ambos usam para explicar a composição da matéria numa escala subatômica.

Quanto mais fundo penetrarmos no mundo sub-microscópico, mais compreenderemos como o físico moderno, à semelhança do místico oriental, chegou à visão do mundo como um sistema de inseparáveis, interactuantes e continuamente moventes componentes, com o observador integrante deste sistema” (Capra, 1989, p.27).

Dalai Lama tem também considerado que a filosofia Budista e a Mecânica Quântica *“shake hands on their view of the world. We can see in these great examples the*

*fruits of human thinking*<sup>17</sup>. A Mecânica Quântica tem conseguido verificar os fundamentos da Filosofia oriental, ajudando as pessoas de todo o mundo a aceitar a sua natureza espiritual.

Um outro ponto comum, entre a Mecânica Quântica e o Oriente, de acordo com Capra, relaciona-se com a composição do universo e o papel essencial que o observador desempenha. Quer a Mecânica Quântica, quer a filosofia budista, acreditam que ambos, o mundo externo e o mundo interno do ser humano, representam dois aspetos de uma mesma estrutura que se entrelaçam através de relações inseparáveis e infinitas (Govinda em Capra, 1989).

O paradigma quântico tem tido implicações importantes na forma como observamos o nosso próprio ser, tendo contribuído para a aproximação das duas filosofias, ocidental e oriental. Apesar das diferenças, quando se trata das questões mais profundas relacionadas com o sentido do ser humano, com o propósito e o significado da vida, elas têm essencialmente os mesmos objetivos, podendo encontrar diferenças nas estratégias, métodos, hábitos e costumes, mas não na sua essência. Para Capra (1989) existe uma harmonia essencial entre o espírito da sabedoria oriental e a ciência ocidental, exemplificando com duas frases de dois grandes pensadores, Sócrates representando o Ocidente com o seu “*só sei... que nada sei*” e Lao Tzu, representante do Oriente, considerando que “*Não saber que se sabe é melhor*” (em Capra, 1989, p.20).

Uma das relações mais importantes que caracteriza a Mecânica Quântica e a religião, de acordo com Barr (2007), professor de física na Universidade de Delaware, diz respeito à necessidade de uma discussão relativamente ao nome que foi dado à “*Partícula de Deus*”, ou, cientificamente, conhecida por bóson de Higgs, ou “*the Higgs boson*”. Trata-se de algumas partículas subatómicas que são responsáveis por dar à matéria propriedades diferentes, e uma destas propriedades, que continua a ser das mais misteriosas e importantes, é a massa. A ciência ainda não tem conseguido perceber por que razão algumas partículas têm pouca massa, e outras parecem possuir uma grande quantidade. O professor Peter Higgs<sup>18</sup>, da Universidade de Cambridge, foi o primeiro que propôs a

---

<sup>17</sup> Disponível em <http://www.bbncommunity.com/harvard-researchers-documented-these-monks-with-supernatural-abilities/>

<sup>18</sup> Laureado com o prémio Nobel da Física em 2013

existência desta partícula, em 1960, e que deu origem à palavra, sendo que o nome “*God particle*” foi dado pelo mistério que esta partícula trazia em si, constituindo um dos fenômenos que não tem encontrado explicação do ponto de vista científico. Jon Butterworth, professor da Universidade de Oxford, afirmou a existência da partícula e Knight considerou a descoberta do *Higgs Boson* como a versão física da descoberta do ADN<sup>19</sup>.

A perspectiva quântica demonstrou que a ciência e a religião são mais compatíveis do que alguma vez se pensou. A Mecânica Quântica permitirá aos cientistas conhecerem melhor os fenômenos internos, não físicos, e os religiosos terão a possibilidade de ganhar uma explicação mais sutil da matéria, trazendo uma importância vital na evolução da civilização humana (Beauregard et al, 2014).

Tendo em consideração que o sistema educativo é caracterizado por um acréscimo, cada vez maior, da diversidade cultural e religiosa, provocado pelo inevitável fenômeno da globalização, é importante lembrar a sua responsabilidade, enquanto sistema que se preocupa com a evolução e o bem-estar dos seres humanos, havendo também aqui necessidade de um novo paradigma que respeite tanto a ciência como a religião, oferecendo soluções possíveis que respondam às exigências do mundo atual e contribuam para a construção de um mundo mais pacífico.

#### **4. Educação Holística – Um Paradigma Integral de Conhecimento**

Os resultados obtidos no âmbito da Mecânica Quântica têm mostrado que cada célula do corpo humano possui toda a informação genética sobre todo o corpo, significando que cada parte tem acesso ao todo, e que o todo está presente em todas as partes do sistema (Di Biase, 1995). Os resultados da Mecânica Quântica têm servido de inspiração para o Paradigma Holístico que, por sua vez, evita qualquer tipo de reducionismo provocado pela ciência, religião, niilismo, materialismo ou antropocentrismo.

---

<sup>19</sup> Disponível em <https://www.theguardian.com/science/life-and-physics/2014/feb/22/the-future-of-particle-physics> e <https://phys.org/news/2012-10-god-particle-discovery-poses-nobel.html>

Se, do ponto de vista da ciência moderna, a razão é a faculdade mais importante do ser humano, do ponto de vista da religião, a intuição ocupa um lugar de igual ou ainda maior importância. A razão e a intuição são ambas parte do ser humano, representado nos dois hemisférios cerebrais, o hemisfério esquerdo caracterizado como mais racional e o hemisfério direito como mais intuitivo. É neste sentido que a educação holística une a ciência e a religião mostrando que o ser humano precisa de ambas para se autocompreender melhor e contribuir para a sua evolução (Weil, 1990; Crema, 2006). Desta forma, a educação holística aproxima a ciência e a religião para servir o mesmo fim, apesar de, por vezes, alguns assuntos possam representar um saber definitivo para a religião e, para a ciência, constituir apenas hipóteses de trabalho.

Segundo Weil (1990), um dos caminhos que pode contribuir para a aproximação entre a ciência e a religião, é através da realização de estudos, entre cientistas de várias áreas, particularmente os defensores da tese materialista, com investigadores da mecânica quântica que trabalham em laboratórios de alta energia, para examinar a relação que existe entre a matéria e o espírito.

Se procurarmos compreender o sentido da palavra “religião”, compreenderemos que a sua origem vem de dois termos latinos: i) *religare* que, de acordo com os textos de Lactâncio e Tertuliano (em Azevedo, 2010), significa religar o que está desligado, religar a pessoa a Deus, à natureza, religar o corpo à mente e à alma, que constituem os objetivos das grandes tradições; e ii) *relegere*, que de acordo com os textos de Cícero “*deriva de eligere, diligentes de diligere e intellegentes de intellegere*” e, segundo Benveniste, “*diz respeito a recolher-se, a fazer uma nova escolha, a retornar a uma síntese anterior para recompô-la, e religio, o escrúpulo religioso*” (em Azevedo, 2010, p. 91). Segundo Derrida, nos dois casos, trata-se de duas fontes semânticas que se cruzam “*de uma ligação insistente que se liga, antes de tudo, a si mesma. Trata-se realmente de uma reunião, de uma re-união, de uma re-coleção. De uma resistência ou de uma reação à disjunção*” (em Azevedo, 2010, p. 95).

A abordagem holística representa um reencontro entre a ciência e a religião, transcendendo a ambas, constituindo um *Pontifex*, um termo antigo latino, trazido de novo por Aldous Huxley, que significa “*construtor de pontes*” (Huxley, 1959, p.3). Do ponto de vista religioso, este termo significa criar pontes entre a terra e o céu,

entre o material e espiritual, entre o divino e humano. Assim, a abordagem transdisciplinar holística procura contribuir para a realização da missão do ser humano, que é o de criar pontes entre as fronteiras que separam a razão, a intuição e o coração do ser humano, conforme Weil (1990) e Huxley (1959) referem, entre o interior e o exterior, aspetos da mesma realidade, ao contrário da educação tradicional que condicionou as pessoas a viverem apenas no mundo exterior.

O paradigma holístico não representa nenhuma tentativa de fusão da ciência com a religião, sendo que cada uma delas possuem caminhos e metodologias próprias e intransferíveis. Como Capra (1989) afirmou, mesmo que a ciência e a mística não necessitem uma a outra, o homem necessita de ambas.

A educação holística apresenta uma forma criativa de integração transdisciplinar para responder aos desafios e aos problemas do mundo atual, conforme refletido no seguinte excerto de Tavares:

Sendo uma atitude diante da vida, uma forma de compreender e de estar no mundo, o pensamento holístico permeia todos os níveis de atuação do indivíduo. Admite todas as religiões. Admite todos os sistemas filosóficos. Mas não os mescla, não os mistura. Respeita o que cada um tem de importante e entende que a diversidade é, não somente aceitável como até recomendável e essencial para a riqueza e a fertilização do pensamento. Não exclui, não condena, não separa. Não nega nem afirma. Trata, tão-somente de construir pontes, de estabelecer nexos e correlações entre campos até então considerados inconciliáveis como entre a Ciência e o Misticismo, a Arte e a Filosofia (Tavares, 1994, p.63).

Todas as contribuições da educação holística procuram servir o ser humano, como a espécie que apresenta as capacidades para usufruir de todos os recursos que se encontram disponíveis na natureza e como tal, representa também o agente que, conforme referimos, mais responsabilidade tem sobre a sua conservação e sobre todos os outros seres, com os quais partilha o mesmo planeta.

Embora já fizemos algumas referências sobre as características e dimensões do ser humano nos pontos anteriores, de seguida iremos procurar compreender melhor o ser humano com vista a tirar consequências para a nova perspetiva da Filosofia da Educação.

## 5. Natureza do Ser Humano – A Sua Ligação com o Universo

Quando perguntaram para Krishnamurti - “Por que você ensina?”, ele respondeu: “Por que um pássaro canta?” (Crema, 2006, p.108)

Os antigos filósofos orientais definiram o ser humano como um microcosmos dentro do macrocosmos, isto é, como a parte que contém o todo ao mesmo tempo, ou como o todo que é mais do que a soma das suas partes. Assim como o macrocosmos é governado por leis, sem as quais a sua existência não seria possível e sabendo que ele está organizado em padrões que se repetem em diferentes níveis hierárquicos, o ser humano, como a sua parte integrante, também é regido por princípios que orientam o comportamento no nível microcósmico e são um reflexo dos princípios que estão na origem e governam o macrocosmos (Gerber, 1988). A compreensão e testemunho das *“leis universais, tal como elas se manifestam na matéria no nível do microcosmos”* segundo Gerber, ajudará o ser humano a conseguir chegar *“muito mais perto de compreender a natureza do Universo”* (Gerber, 1988, p.28) e a existência da energia da qual fazemos parte (Portela, 2013).

Neste sentido, o ser humano não é um ser isolado, mas tem a origem na natureza básica constituindo exemplos de *“inteirezas relacionais”* (Zohar & Marshal, 1990, p.59). O seu carácter relacional está refletido, também, no pensamento de John Donne, segundo o qual, o homem não é nenhuma ilha e, apesar de possuir identidade, significado e propósito, cada um representa uma manifestação de uma particularidade, que está correlacionada com todas as outras particularidades. Por isso, todos os seres humanos são responsáveis pelos acontecimentos no mundo, e todos têm *“a capacidade de beatificar ou manchar as águas da eternidade”* (Zohar & Marshall, 1990, p.61), dependendo tudo da relação que se estabelece com todos os seres, o mundo e o cosmos. Era esta mensagem que Krishnamurti nos queria deixar quando referia que o ser humano é o mundo, ou de Jung quando refere que *“Se as coisas vão mal no mundo, isso é porque algo vai mal com o indivíduo”* (Zohar & Marshall, 1990, p.62).

Chardin (1970) afirma que o objetivo dos seres humanos é o seu aperfeiçoamento, o qual apenas poderá ser realizado pela busca de sentido que se encontra no interior de cada um, onde habita a sua essência. Assim, para o ser humano

compreender o seu sentido de vida, necessita de aperfeiçoar a dimensão interior, ou seja, investir na dimensão espiritual, que constitui o fundamento da vida e se concretiza pela aceitação e prática dos valores espirituais. Este investimento, segundo Chardin (1970), é o único caminho para atingir a plenitude.

Kant também entende o ser humano como não isolado, uma vez que as suas capacidades inerentes permitem que ele saia do seu individualismo através das obrigações morais, não só para consigo mesmo, mas para todos os seres racionais. Kant compreende o ser humano como um fim em si mesmo e não como um mero meio, representando os seus fins, também, os fins alheios, para conseguir sentir todos os benefícios (Kant, 2007). Segundo Kant, os seres humanos têm um valor absoluto “*porque têm consciência de colocar seu agir sob o ditame da razão prática*” (Herrero, 2001, p. 19).

Segundo Chardin (1970), o facto de todos os seres humanos terem os mesmos objetivos e procurarem o mesmo sentido para a vida, relaciona-se com a existência da única unidade que está na origem do todo o universo, a que chamou a unidade na coletividade. Segundo Chardin, toda a pluralidade das coisas existentes no universo formam o *Sistema*, e à unidade que deu origem ao universo este autor atribui o nome de *Totum*. Para além do *Sistema* e *Totum*, Chardin identifica ainda um terceiro elemento que é a *Energia* ou o Quantum, que não pode ser negado, pois é aquele que move o universo e possibilita a unidade homem-natureza na direção da sua evolução. Esta *Energia* ou *Quantum* que Chardin defende, está também refletida no âmbito da Teoria das Cordas (TC), conhecida e definida como a teoria unificada do universo (Morão, 2005). De acordo com esta teoria, se pudéssemos examinar as partículas que compõem a matéria, com um grau de precisão além da nossa capacidade tecnológica atual, verificaríamos que elas têm a forma de um laço, que contém um filamento, comparável a um elástico infinitamente fino, que vibra, oscila e dança, tendo chamado os físicos de “corda”. Segundo Einstein (1949), são as diversas maneiras em que uma corda pode vibrar que compõem as propriedades das partículas. De uma forma semelhante ao que acontece com as cordas do piano ou violino, as quais vibram de maneira especial, o mesmo se verifica com as cordas da TC, mas neste caso em vez de produzirem notas musicais, os tipos de vibração são determinados pelo padrão oscilatório da corda, ou seja, a “música” dos laços fundamentais das cordas. Segundo Green

(2011) e Schwarz (1982), a mesma ideia aplica-se também às forças da natureza, isto é, tudo o que existe, toda a matéria, incluindo o ser humano, e todas as forças, estão unidas sob o mesmo princípio das oscilações e vibrações microscópicas das cordas, as "notas" que as cordas tocam. Esta teoria ajuda-nos a compreender melhor a composição e o funcionamento do ser humano (Wolinsky, 2000), a ligação entre a mente e a matéria. Tendo em consideração que a "*energia segue a atenção*" (Cetin em Portela 2013, p.24), através da consciência humana, podemos ter acesso à energia universal, canalizando-a mentalmente e usando-a para o benefício de todos.

Os antigos filósofos definiram o ser humano também como uma possibilidade, um potencial de florescimento (Crema, 2006), a consciência em constante transformação (Barreto, 2006), o espaço onde o próprio universo pode aprender a autoconhecer-se e a amar-se (Goswami, 1998, Chardin, 1970). Para Boff (2000), o ser humano é um ser que se caracteriza pela sua abertura, pelo seu potencial, é um ser utópico e transcendente. É sonhador, curioso, e procura sempre inovação. Ele transcende aquilo que lhe é dado, através do qual encontra a liberdade criativa. Segundo Maslow, para compreender melhor o ser humano seria necessário estudar aqueles que foram bons exemplos e contribuíram para a evolução da humanidade (em Crema, 2006).

Na filosofia budista, o indivíduo é definido como uma combinação de energias físicas e mentais, em constante mudança e interdependência, ou seja, o ser humano não é permanente, singular ou independente, nada existindo em si e por si. Isto porque, nada é em si mesmo, sem conter ao mesmo tempo o todo, pois no cosmos "*nada é, tudo coexiste*" (Borges, 2017, p.35). Por isso, o ser não pode ser definido apenas pelo uso da razão, atribuindo "*qualquer característica, predicado ou atributo intrínseco*", mas pela verificação direta, que representa a "*combinação da meditação analítica com a concentração meditativa – do ser*" (Borges, 2017, p.35).

Segundo Borges, as definições que procuramos fazer sobre o ser, são sujeitas ao uso da linguagem e do pensamento e resultam como consequência das representações culturais, sociais e políticas dominantes, assim como são resultados de construções mentais e linguísticas, que distanciam o ser da sua essência, tornando muito redutora a sua riqueza, que lhe é inerente.

Se na flor vemos o ar, a terra, o sol, a água e a consciência que a percebe como “flor”, se vemos que a flor é apenas constituída por elementos não-flor, se vemos na flor todo o universo, vemos realmente a flor vendo que ela não é “flor”, vendo que é vazia no sentido de desprovida do conceito de “flor”. Se vemos na flor apenas a “flor”, vemos apenas o conceito de “flor”, vemos apenas uma convenção linguística e social, vemos apenas uma ficção, ou seja não vemos nada (Borges, 2017, p.52).

O exemplo da forma como procuramos entender a flor é um simples teste da definição que procuramos fazer do ser humano, sujeitos e dominados pelas influências científicas, religiosas, culturais, ou inspirada simplesmente na nossa experiência da unicidade com tudo e todos. Segundo Boff (2000), o ser humano não precisa que ninguém o defina, nem os governos, a ciência, a religião, a ideologia ou a revelação, pois cada um de nós representa um projeto sem limites, transcendente, impossível de ser enquadrado.

As experiências desenvolvidas na Universidade de Princeton e de Amsterdão têm comprovado a existência da forte interligação entre o ser humano e a natureza (Campbell, 2005). As mesmas experiências demonstraram que as pessoas podem afetar o mundo físico de forma inesperada, assim como a mudança da mente humana provoca também mudanças na matéria, não havendo nenhuma mudança mental que não seja acompanhada por alterações no corpo. Os resultados destas experiências confirmaram aquilo que os antigos filósofos orientais afirmavam há séculos, reconhecendo o ser humano como parte de um todo unificado e inseparável, no qual todas as partes estão fortemente conectadas (Radin, 1989; Di Biase, 2006), através de uma relação natural entre *“mind and matter, physics and metaphysics, love and fear and demonstrates how time, space and consciousness are interconnected”* (Radin, 1989, p.30). Esta relação tem sido confirmada não só entre os seres humanos mas também entre os animais, através das experiências do conhecido biólogo Rupert Sheldrake que ao estudar os campos morfogenéticos, chegou à conclusão que a aprendizagem entre os animais transmitia-se de um lugar para o outro, sem haver contacto direto entre eles (Vigne, 2010).

O momento que enfrentamos, atualmente, caracteriza-se por dois grandes contrastes onde, por um lado, experiencia-se um materialismo extremo refletido

pelos grandes níveis de consumo e, por outro, nunca antes na história conseguimos chegar tão perto de compreender o ser humano e a sua natureza, como agora.

Como resultado do materialismo, vivemos hoje um dos grandes problemas, relacionado com aquilo que Crema (2006) denominou como o fenómeno da *normose*, sinónimo da patologia da normalidade, onde as pessoas se transformaram em *normóticos*, pessoas egoístas, que não sabem escutar, que veem o mundo desconectado, fragmentado, isolado, mostrando-se indiferentes perante os outros. Os normóticos, de acordo com Crema (2006), vivem separados do resto do universo, preocupados com os seus próprios desejos e com as pessoas que lhes são mais próximas. Para que o ser humano possa autocompreender-se melhor, compreender os outros seres e a natureza, da qual é parte integrante, Crema considera necessário desenvolvermos as seguintes competências: i) saber ouvir; ii) compreender, e não apenas intelectualmente, que tudo está ligado com tudo; iii) que tudo está em transformação e iv) que a terra não nos pertence, pelo contrário, nós é que pertencemos à terra.

O sistema educativo atual pouco ou nada tem investido ou investe para a promoção destas competências, reforçando ainda mais a grande necessidade da ciência se aproximar da espiritualidade para, conforme refere Chardin (1970), se tornar mais humana.

Toda a evolução humana, que temos conseguido até agora, tem demonstrado que qualquer problema causado nas pessoas de uma parte do planeta tem consequências, também, nas pessoas no resto do planeta. O objetivo da educação holística é ajudar o ser humano a compreender que o universo e ele próprio, são resultados da sinergia cósmica que, conforme Weil (1990), contribui para despertar consciências e preparar os seres humanos para sair da prisão do individualismo, acumulando e utilizando a energia necessária para atingir um outro patamar de equilíbrio dinâmico e aberto, através da cooperação universal e da solidariedade cósmica que gera uma nova utopia e contribui para a sustentabilidade da natureza na qual habitam todos os seres.

Apesar das dificuldades que temos enfrentado e que, ainda, continuamos a encontrar pelo caminho que percorremos, a época que vivemos representa uma

época de transformação em relação à nossa visão sobre o mundo e sobre nós mesmos, uma vez que nunca tivemos uma vasta oportunidade de aprendizagem, de evolução, de crescimento, de descoberta, assim como nunca estivemos tão perto da vontade para querermos saber mais, sobre a nossa natureza, sobre o universo, sobre a consciência que nos levou mais próximo da nossa missão, da nossa realização, do nosso sentido de vida. Por isso, o momento que vivemos é, também, conhecido como a era da consciência (Di Biase, 2006) que nos permite transitarmos para um novo estado do ser que, segundo Crema, não deve ser entendido como “*a morte da lagarta*”, mas como, “*o nascimento da borboleta*” (Crema, 2006, p.104). Conforme Kabat-Zinn afirma, a sociedade encontra-se no meio de uma profunda revolução cultural e social conduzida por um forte desejo interior na direção do bem-estar, sentido e conexão (Kabat-Zinn, 1982).

## **Capítulo V – Componentes de Uma Educação Inclusiva**

### **1. Componentes para uma Filosofia da Educação Integradora**

A abordagem que fizemos até agora sobre a educação holística, enquanto um caso de estudo, ajudou-nos a compreender as suas características e princípios gerais e abriu caminho para, de seguida, esboçarmos um desenho da sua implementação integral e que consiga compreender o ser humano para além de um ser intelectual. Para facilitar o processo da integração da dimensão emocional e espiritual na educação holística, iremos abordar de seguida os principais fenómenos que explicam e dão sentido a estas dimensões do ser humano.

Estes fenómenos são caracterizados pela sua natureza não física que, conforme referimos, têm sido os menos compreendidos e explicados pelos métodos científicos. Apesar disso, eles têm sido provados através das experiências subjetivas, constituindo fatores imprescindíveis para garantir a função plena do indivíduo e para dar sentido à vida dos seres humanos. Assim como o amor e outros valores universais que não são tangíveis aos sentidos, mas que nem por isso podemos negar a sua existência, as experiências subjetivas têm mostrado que é possível provar a existência de fenómenos não físicos, apesar da dificuldade que a ciência tem para os aceitar. Com base nos estudos até aqui referenciados, para além dos aspetos físicos, aqueles são os fatores principais que explicam a particularidade e a diversidade da natureza humana, na forma como os vivenciamos e manifestamos na nossa experiência singular e na relação que estabelecemos com todos os seres, natureza e cosmos.

Da mesma forma que certos fenómenos físicos, como a descoberta de novos planetas ou de determinadas tecnologias terem mostrado resultados fascinantes, não são compreendidos e acessíveis por todas as pessoas, mas apenas pelos especialistas que mais tempo dedicaram à respetivos temas, também as experiências subjetivas sobre os fenómenos não físicos da natureza humana têm sido acedidos e compreendidos por pessoas que mais tempo têm dedicado com a sua experiência, trazendo resultados extraordinários em relação à compreensão do ser humano. Desta forma, a integração destes fenómenos no processo educativo tem o potencial de contribuir para uma melhor compreensão das

capacidades plenas do ser humano e da sua evolução, refletido também no pensamento de Tesla quando refere, que *“The day science begins to study non physical phenomena, it will make more progress in one decade than in all the previous centuries of its existence”* (em Likhotal, 2016, p.5).

Os fenômenos não físicos, que iremos abordar nos pontos que seguem, são: transcendência, consciência, mente humana, criatividade e intuição (Krippner em Crema, 1989; 1991). Mas antes de avançarmos com uma análise mais detalhada sobre cada um dos fenômenos acima referidos, iremos abordar o conceito da espiritualidade, que abrange todos estes fenômenos e que pode facilitar a compreensão da sua relevância para a filosofia da educação.

### **1.1. Espiritualidade**

A explicação acerca da natureza humana e do cosmos dada pela ciência ocidental, segundo Grof (2012), é diferente daquilo que encontramos nas sociedades antigas e pré-industriais. A diferença não diz respeito à quantidade ou qualidade de informação, mas relaciona-se com a questão se existe ou não a dimensão espiritual.

Antes do período pré-industrial acreditava-se que o mundo material não representava a única realidade. As sociedades nesta altura desenvolviam uma vida ritual e espiritual acreditando que se tratava de uma dimensão importante que influenciava o mundo material. Se, por um lado, os cientistas baseiam as suas investigações na observação externa da realidade material, as sociedades nativas obtinham informações através das experiências holotrópicas<sup>20</sup> de realidades interiores. Apesar de a ciência ter negado a existência da espiritualidade, nos estados holotrópicos, para Grof (2012), a espiritualidade pode ser experienciada da mesma forma que o mundo material. Nestes estados, segundo Grof, é *“possível descrever passo a passo procedimentos que facilitam acesso a estas experiências. O estudo cuidadoso das experiências transpessoais mostra que elas são*

---

<sup>20</sup> Holotrópico é um conceito utilizado por Stanislav Grof e tem a origem da palavra grega “holos” (totalidade) e “trepein” (ir em direção, orientado a), significando “ir em direção à totalidade”.

*ontologicamente reais e nos informam acerca de aspectos importantes da existência que, normalmente, estão ocultos*” (Grof, 2012, p. 229).

Por outro lado, o conceito de espiritualidade tem sido, frequentemente, confundido com o de religião, facto este que tem dificultado e impedido a sua compreensão e o reconhecimento da importância da sua abordagem na educação. Apesar de encontrarmos algumas semelhanças que caracterizam ambos os conceitos, Dalai Lama considera que:

(...) religião diz respeito a crença numa forma de salvação específica a cada tradição, (...) numa realidade metafísica ou sobrenatural. (...) espiritualidade diz respeito ao cuidado a ter com as qualidades do espírito humano como o amor e a compaixão, a paciência, a tolerância, o perdão, o contentamento, o sentido da responsabilidade e da harmonia, que trazem felicidade para si e para os outros (Dalai Lama, 2001, p. 27).

Na filosofia, a espiritualidade é vista como uma das características centrais e fundamentais da investigação filosófica e é definida como *“uma busca pessoal para alcançar respostas para questões essenciais sobre a vida, sobre seu sentido e sobre as relações com o sagrado e com o transcendente”* (Koenig, McCullough & Larson, 2001, p.18). Os mesmos autores defendem que a espiritualidade distingue-se da religião que é um sistema de crenças, práticas, rituais e símbolos desenhados para facilitar a proximidade com o sagrado ou o transcendente, e para promover uma compreensão da relação e responsabilidade para com os outros na convivência numa comunidade (Koenig, McCullough & Larson, 2001).

Por isso, Dalai Lama considera que a religião pode ser dispensada, mas as qualidades espirituais básicas devem estar sempre presentes. Para Grof (2012), a espiritualidade baseia-se em experiências diretas de dimensões consideradas invulgares da realidade. A espiritualidade não exige nenhum lugar específico ou nenhuma pessoa que estabeleça o contacto com o divino. Ela é universal, pessoal e privada e diz respeito ao relacionamento entre o indivíduo e o cosmos. A religião, por sua vez, desenvolve-se num lugar específico e envolve um grupo de representantes com ou sem experiências de realidades espirituais. Para Grof, quando a religião é organizada, acaba por perder a sua ligação com a dimensão

espiritual, dizendo, assim, respeito apenas a uma instituição que procura promover as necessidades espirituais humanas, mas sem as satisfazer. Em geral, uma experiência espiritual profunda dissolve as fronteiras que existem entre as religiões, ao contrário das religiões organizadas que têm como tendência enfatizar estas diferenças (Grof, 2012). Neste sentido, as pessoas podem encontrar a sua realização espiritual recorrendo ou não à religião, sendo que há várias pessoas que não são pessoas religiosas, mas as suas vidas são profundamente espirituais, conforme refere Walsh (2016).

Segundo Zohar e Marshall (1990), a espiritualidade é indispensável e traz de volta a busca de sentido da nossa vida, colocando o ser humano em contacto com o Todo e associa-se com as preocupações mais amplas com o meio ambiente, o planeta e a sustentabilidade. Os mesmos autores desenvolvem o conceito da Inteligência Espiritual que significa a inteligência da alma e está relacionada com a necessidade humana de encontrar o sentido das coisas e apresentam provas científicas da existência do Quociente Espiritual para desenvolver a capacidade de dar significado e valores à experiência.

A espiritualidade, conforme defendido por Frankl (1989), representa a força motivacional primária nas pessoas. Ela orienta a vida do ser humano, através dos valores espirituais, direcionando-nos para o caminho que devemos seguir e para a descoberta de uma dimensão profunda que não é possível de ser alcançada pelo uso da linguagem ou por uma forma superficial de compreender a vida. A espiritualidade permite-nos sentirmos a presença do amor e da esperança no mundo, através de uma relação genuína que estabelecemos com todos os seres e a natureza (Paintner, 2007).

Segundo Grof, a espiritualidade pode ser experienciada de duas formas. A primeira diz respeito à experiência do “*divino imanente*” (Grof, 2012, p.229) que envolve uma percepção subtil e profunda da realidade quotidiana. As pessoas que passam por esta forma experienciam a totalidade do universo, através de um campo unificado de energia cósmica, compreendendo que as fronteiras entre as pessoas, animais ou objetos são irreais e ilusórias. A segunda forma diz respeito ao “*divino transcendente*” (Grof, 2012, p.229), que envolve experiências sobre a realidade que, normalmente, não são acessíveis através da percepção num estado quotidiano

da consciência. Nesta experiência surgem novos elementos que se desenvolvem ou se explicam a partir de um outro nível ou ordem da realidade.

Borges (2015) define a espiritualidade como uma expansão da consciência que não pertence exclusivamente a nenhuma tradição espiritual, religiosa ou filosófica, mas envolve o melhor e o mais autêntico que podemos encontrar nelas e, para Simões (2013), a espiritualidade diz respeito à noção de pertença a uma consciência coletiva, que une o indivíduo e o universo num único propósito, sendo que aquilo que é importante para o indivíduo também o é para o universo, pois ambos representam a parte e o todo<sup>21</sup>.

A espiritualidade diz respeito a uma vivência cósmica, como uma consciência não-dual, uma consciência de participação, da parte no todo e do todo na parte. Uma pessoa que despertou para a dimensão espiritual é aquela que não se vê separada do outro, da comunidade e do universo (Crema, 2006), mas é quem vive a sua plenitude, a essência do qual se manifesta na existência, isto é, quando se torna aquilo que é (Durkheim, em Crema, 2006).

Para Chardin (1970), a espiritualidade diz respeito à sabedoria que une a razão, a emoção e a experiência com a consciência e a ética, com a reflexão, a sensibilidade e a intuição, que procura a nossa união e integração com todos os seres e com o universo. A espiritualidade leva-nos a uma vivência além de nós mesmos, tornando-nos parte de uma comunidade universal que ultrapassa a vida consciente individual.

A espiritualidade é sinónimo de interioridade, que não é oposto ao que é exterior, mas é o contrário da superficialidade. Ela ultrapassa a dimensão do “eu” resultado da emancipação da razão e atinge uma grande profundidade “*to a greater consciousness of the relationship that everything has with everything*” (Melloni, 2016, p. 68).

A espiritualidade ajuda-nos, assim, a entrar em contacto com todos os nossos ingredientes internos, necessários para uma vida plena. O objetivo da espiritualidade é revelar esta dimensão interior que nos leva à realização. Por isso, a espiritualidade não pode ser enquadrada nas definições da ciência clássica,

---

<sup>21</sup> De acordo com o manuscrito de apresentação do livro “*Ser Espiritual*” de Luís Portela, fornecido pelo autor.

tendo encontrado mais espaço e explicações na mecânica quântica que, conforme vimos, tem servido como inspiração para a perspectiva holística da educação (Rohr, 2013).

A espiritualidade tem sido a fonte principal que tem originado e provocado algumas das maiores mudanças sociais do século XX, incluindo os movimentos dos direitos civis. A relação entre a espiritualidade e a ciência tem-se expandido e tornado um assunto cada vez mais amplo. Conforme Dalai Lama tem enfatizado, a proximidade da espiritualidade e da ciência é necessária para servir a humanidade ajudando as pessoas a tornarem-se mais humanas. Agostinho da Silva afirma que *“o Homem do século XXI se voltará muito mais para a sua vida espiritual, preterindo a desenfreada corrida material em que viveu no século XX”* (Portela, 2013, p.34). Nozawa afirma que são vários os cientistas e educadores proeminentes nas sociedades orientais e ocidentais que têm evidenciado a relevância da dimensão espiritual e partilham o mesmo pensamento no que diz respeito ao facto de que nada existe enquanto mecanismos compartimentados, mas enquanto um todo, profundamente interconectado (em Miller et al, 2005 p.225).

Neste sentido, a espiritualidade e os fenómenos com ela associados indicam a necessidade de uma educação que contribua para cultivar desde cedo esta dimensão nas crianças, reorientando-as *“para uma conduta que reconheça os interesses alheios em pé de igualdade com os nossos”* (Dalai Lama, 2001, p. 28). Para Walsh (2016), a espiritualidade representa uma dimensão da experiência humana que requer práticas para a sua promoção e para fluir de forma significativa durante a vida. Ela diz respeito à mais profunda e genuína conexão dentro do ser e inclui valores universais que contribuem para a expansão da consciência, em relação à responsabilidade para conosco mesmos e a necessidade da interdependência. Segundo Walsh, a espiritualidade transcende o ser e estimula a noção de significado, plenitude, harmonia e conexão com as outras pessoas, com a comunidade, a natureza e o universo.

## 1.2. Transcendência

Uma das características-base do ser humano é a tendência de questionar sobre assuntos relacionados com o propósito da vida, sobre o seu papel e o contributo que pode dar à sociedade, sobre a necessidade de querer compreender mais e melhor a sua própria natureza, do mundo e do universo. Esta necessidade de busca, segundo Boff (2000), tem origem na natureza humana, na abertura do ser humano para o outro, para o mundo, para a totalidade, sendo aquela que nos leva a transcender para dimensões que nem sempre conseguimos explicar.

Transcender significa ter a capacidade de ir além de todos os limites, de ultrapassar as fronteiras do conhecimento, significa subir para um nível onde podemos ultrapassar qualquer obstáculo e sonhar, aparentemente, o impossível (Boff, 2000). Uma das razões que projeta o ser humano para a sua transcendência é o questionamento, que se traduz em perguntas cada vez mais profundas e complexas e que nos levam a experienciar o “infinito”, dentro de nós ou à nossa volta, transportando-nos além dos limites do nosso conhecimento e experiência (Zohar & Marshall, 1990). É o questionamento que coloca, constantemente, o ser humano em ação e que faz dele ser aquilo que ele é (Rahner, 1989). Simões (et al, 2013) define a transcendência como as *“forças emocionais que vão para além do indivíduo para o ligar a algo de maior e mais permanente: a outras pessoas, ao futuro, à evolução, ao divino ou ao Universo”*, ligando ainda neste conceito às *“forças pessoais, como apreciação da beleza, gratidão, esperança, espiritualidade, perdão, bom objectivo”* (p.12-13).

Segundo Rahner (1989) é a experiência transcendental que leva o ser humano para a abertura de toda a realidade possível. Esta abertura significa ter acesso ao conhecimento e à sabedoria que não conhece limites. Apenas um ser espiritual pode ser também transcendental, ou seja, é a abertura espiritual que possibilita ao ser humano o acesso à dimensão transcendental e que o leva a questionar pelo Ser, independentemente do estado em que a pessoa se encontra (Rahner, 1989). Este questionamento leva a pessoa para um horizonte que a transporta cada vez mais longe, pois quantas mais respostas ela obtiver mais perguntas lhe surgem.

As consequências do sistema tradicional, relativamente à perspectiva dualista, ao isolamento e à separação do ser humano da sua essência, dos outros seres e da

natureza, foram negativas e causaram muitas dificuldades na compreensão do fenômeno da transcendência, conforme podemos ver refletido abaixo no pensamento de Leloup:

(...) a Graça, no início, estava no coração da natureza, depois ficou somente na cabeça e, finalmente, ficou como que desconectada do corpo. (...) Portanto, a união entre o homem e Deus, entre a natureza e a Graça, entre a imanência e a transcendência, foi cortada. Nós estamos, então, no dualismo e temos que reencontrar o equilíbrio da luz, o equilíbrio entre os dois braços - vertical e horizontal. A luz é um símbolo de integração entre a linha vertical - que é o sentido da transcendência, o sentido do além de tudo - e a horizontal, que é o sentido da imanência, Deus dentro de tudo (Leloup, 2000, p.76-77).

O ser humano é um ser da transcendência que procura a ligação com a sua essência, percorrendo um caminho interior, pois a transcendência não habita fora do ser humano. A transcendência é valiosa e importante na experiência humana e representa a dimensão mais profunda do nosso ser, que está e sempre esteve presente em nós, mesmo que não falemos ou não discutamos sobre ela. Ela faz o ser humano compreender que ele é mais do que um simples ser, histórico e cultural (Rahner, 1989; Boff, 2000). Heidegger (2005) encontra a dimensão transcendental na existência do ser, isto é, numa dimensão que vai além da existência, pois o homem não é apenas um ser entre os outros seres mas, em conjunto com todas as outras coisas, formando a totalidade do mundo.

Segundo Boff (2000), a transcendência não significa, nem pretende afirmar se a pessoa a possui como característica ou não, uma vez que ela está presente em todos os indivíduos e constitui ao mesmo tempo a sua estrutura e a sua singularidade no processo cósmico, no conjunto dos seres. Apesar de a presença da transcendência ser uma característica evidente no ser humano, Boff refere que:

Há uma outra posição de muitos de nossos intelectuais que são agnósticos que não querem se definir com referência à abertura e à transcendência. Eles sofrem com a falta de resposta. É uma atitude digna, porque é muito dolorosa e corajosa. Sentem o desejo do espírito, identificam um eventual objeto do desejo, mas temem aderir a ele. E

acabam mantendo distância. Preferem a indefinição, manter-se no aberto, com as inseguranças e angústias existenciais que tal decisão comporta (Boff, 2000, p. 25)

Segundo Leloup (2000), a abertura à transcendência pode ser condicionada pela sociedade ou pelo próprio meio onde a pessoa vive. Esta abertura pode, ainda mais, ficar condicionada quando as pessoas orientam as suas vidas apenas pelos cinco sentidos, quando ficam mais sujeitos à razão de que não existe mais nada do que a realidade que vivem, ficando orientados apenas pelas forças impostas do exterior e negando a voz interior. Quando o ser humano mostra abertura para ter acesso a toda a sua potencialidade, ele não representa mais do que a realidade transcendental, que revela a existência de:

(...) um Eu maior que o eu, que há um Eu mais inteligente que o eu, que há um Eu mais amoroso que o eu. Mas para ter acesso a este Eu mais elevado deve-se soltar as rédeas deste Eu - e passamos a uma etapa superior, que é a de entrarmos no desejo de nos fazermos um, com aquele que chamamos Deus (Leloup, 2000, p. 23).

Por vezes, a transcendência é compreendida como o sentido oposto da imanência, contradizendo-se uma a outra. A ideia que tem ficado é que *“o Céu fica lá em cima, onde está Deus, os santos e aquele mundo que chama de transcendente. Aqui em baixo fica a imanência, onde está a criação sobre a qual nós reinamos”* (Boff, 2000, p.5). Para Melloni, a transcendência está *“at the heart of immanence”* (2016, p.67), tratando-se de dois conceitos que se harmonizam e se interligam. A imanência e a transcendência são aspetos que dizem respeito à mesma realidade ontológica, que estão sempre presentes e constituem a condição existencial do ser humano. Na visão holística os dois termos são familiares porque a visão holística ultrapassa a visão dualista e, conforme Boff (1997) e Melloni referem, trata-se de duas dimensões que se complementam e intercambiam, dizendo respeito à mesma realidade do ser humano. Boff explica ainda que é possível ver a coexistência entre a imanência e a transcendência<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Não iremos explorar em mais detalhe a relação entre ambos os conceitos por não ser o objetivo deste projeto. Pretende-se, no entanto, demonstrar que o objetivo da visão holística é encontrar e construir pontes entre dimensões, aspetos ou conceitos mesmo que, por vezes, possa parecer que se trata apenas de conceitos divergentes.

Tal coexistência produz a transparência. Transparência é o termo que traduz a inter-retro-relação da imanência com a transcendência. A transparência é transcendência dentro da imanência e imanência dentro da transcendência (Boff, 1997, p. 172).

É importante referir que a transcendência pode ter, também, um carácter menos bom, mas para termos a certeza sobre isso, segundo Boff (1997), devemos tentar perceber qual é a resposta que obtivemos à pergunta: em que medida ela enriquece a nossa vida, contribui para a nossa liberdade, torna-nos mais compassivos, solidários ou generosos?

Um dos meios que nos leva à transcendência é a procura que não tem limites e contém uma intensa fonte de energia que move todo o ser humano. A procura diz respeito à nossa experiência mais imediata e, ao mesmo tempo, a mais profunda. Segundo Freire é nesta procura que está expressa a incompletude humana que ele chamou de “*vocação para ser mais*” (1987, p. 46), um conceito que diz respeito a um direito que se aplica a todos os seres humanos e constitui, ao mesmo tempo, uma das maiores dificuldades que o ser humano enfrenta. Ser mais significa autoconhecermo-nos, transcender a realidade na qual estamos inseridos, para algo mais, algo que nos completa e onde nos sentimos realizados, enquanto seres humanos. É a incompletude ou a percepção do ser humano inacabado que nos possibilita a busca constante para nos quisermos completar ou ser mais, que Freire também chamou de *processo de humanização*. A busca da vocação para ser mais, segundo Freire, é autoevidente e é tão clara que, mesmo quando se tenta negar, ela afirma-se na própria negação (Freire, 1987).

Para cumprir com o objetivo da humanização, Freire considera imprescindível a necessidade de transcender para uma realidade plena, através de uma ação transformadora que permite aos seres humanos vivenciarem a liberdade, a sua característica natural fundamental. É apenas num ambiente livre que o ser humano pode procurar superar a realidade na possível busca para ser mais. Esta capacidade que cada indivíduo ou grupo têm para superar a realidade imposta, segundo Freire (1987), é testemunho da capacidade humana de transcender. As pessoas que negam a humanidade aos outros, segundo Freire, negam também a sua própria humanidade e aqueles que não permitem aos outros serem, também não podem ser.

No que diz respeito à educação, sabendo que a aprendizagem é uma das características do ser humano, é fundamental ter em consideração que uma educação incompleta, isto é, que inclua apenas abordagens que contribuem para o desenvolvimento do foro intelectual e cognitivo do aluno, cria barreiras e dificuldades ao longo da vida adulta. Segundo Freire (1980), o núcleo fundamental da prática educativa encontra-se na incompletude humana, pretendendo dizer que a educação apenas se justifica pelo facto de o ser humano ainda não ter atingido a sua plenitude, a sua totalidade que é parte da sua experiência vital. É exatamente a consciência do estar inacabado que faz o ser humano encontrar-se num movimento permanente de busca, sendo a educação a ferramenta mais importante para o levar ao caminho da transcendência.

Segundo Boff, apesar das tentativas das sociedades materialistas para esconder a transcendência, ela é impossível de ser negada, pois é uma característica fundamental do ser humano. Ela não se perde e não se ganha, mas é parte integrante da pessoa e para isso:

Precisamos transformar essa dimensão da transcendência num estado permanente de consciência e num projeto pessoal e cultural. Devemos cultivar esse espaço e fazer que a sociedade, a cultura e a educação reservem espaços de contemplação, de interiorização e de integração da transcendência que está em nós. (Boff, 2000, p. 28)

Por isso torna-se, cada vez mais, evidente a necessidade de uma abordagem educativa que desperte nos alunos a curiosidade para o infinito, o ilimitado, através da tomada de consciência da sua incompletude. Educar para a transcendência é indissociável da consciência humana uma vez que, segundo Freire (1987), ao despertar as consciências, a educação contribui também para desvelar a consciência da realidade, que significa transcender aquilo que nos é dado e ultrapassar todos os obstáculos e limitações impostas pela sociedade abrindo, assim, caminho para a liberdade, que nos mostra novos horizontes e nos leva à descoberta da existência do infinito, dentro do próprio ser e dentro do cosmos.

Apenas quando o ser humano se alinha com a sua própria consciência consegue ter uma visão mais clara sobre si mesmo, sobre o mundo, sobre o cosmos. É também neste alinhamento que a pessoa se transforma em realizador e ator do

seu próprio destino. É este alinhamento que Kant reconhece como Esclarecimento, que diz respeito ao processo que *“guia os homens no caminho do progresso, levando-os à construção de uma sociedade cosmopolita e ao aperfeiçoamento da natureza humana”* (Kant, 1974, p.100).

Incluir a transcendência na educação, segundo Freire (1980), constitui uma ação transformadora para a libertação dos seres humanos, pois apenas quando nos sentimos livres, compreendemos que é possível transformar a realidade imposta por forças exteriores na realidade que leva o ser humano à sua autorrealização. E para isso, Leloup esclarece que é importante e urgente compreender que:

A transcendência é a transcendência e a matéria é a matéria. Não se trata de misturá-las. Trata-se de colocá-las em relação. E neste aspecto chegamos muito perto de uma visão quântica da existência na qual a realidade da matéria é, ao mesmo tempo, partícula e onda, mas não podemos ver as duas simultaneamente. Ou vemos a partícula ou vemos a onda. Entretanto, uma não existe sem a outra. (Leloup, 2000, p. 77)

Integrar a transcendência na educação significa ajudar os alunos a não ficarem presos ao passado, pois a transcendência não acontece no passado, mas a se focarem no presente, proporcionando-lhes uma realidade que não conhece limites, nem fronteiras entre os seres humanos e tudo o que é parte do cosmos (Tolle, 1997).

Instalar na prática educativa uma visão holística e integral significa abrir espaço para a abordagem de todos os temas que compõem o ser humano de forma equilibrada, sem priorizar nenhum destes elementos em particular. A integração da transcendência na educação contribui para os alunos compreenderem o seu papel como cocriadores conscientes, parceiros num projeto comum que procura soluções para a evolução humana e cósmica. Esta visão exige do sistema educativo a sua abertura, que não se limita apenas aos métodos didáticos e cognitivos que utiliza atualmente, mas abre portas para novas abordagens e métodos que também procuram ajudar os alunos a desenvolverem-se, a transcenderem o seu estado atual para ascender a níveis ainda desconhecidos. Para facilitar o desenvolvimento de uma educação nestes termos, antes de tentar educar os alunos, é imprescindível investir na formação dos professores, para desenvolver neles a

predisposição para a abertura, que lhes permite ir além do medo da negação e de uma visão limitada sobre o mundo.

Apenas quando houver a predisposição para a abertura é que a educação pode contribuir para a tomada da consciência dos alunos sobre a sua natureza, sobre o facto de sermos seres inacabados e que procuramos a sabedoria que nos leva a transcender a realidade que nos é ensinada e contada. O papel da educação é precisamente contribuir para que as pessoas compreendam a sua capacidade de transcender em função de um sentido de vida e, a partir desta compreensão, contribuir para a transformação da realidade.

O ser humano é o único ser que questiona sobre o sentido da vida e, segundo Boff (2000), ele transcende tudo. Caminhar ao encontro do sentido da vida, significa que o aluno não se limita ou contenta com as explicações dadas pelos outros, mas procura encontrar as respostas através da descoberta na base da sua própria experiência. A educação não tem como função convencer os alunos a aceitarem um futuro já pré-estabelecido, mas, segundo Frankl (1989), deve procurar encaminhar os seres humanos em busca de soluções que procuram transformar a realidade, não na base de desejos egoístas que servem apenas a alguns indivíduos ou sociedades, mas que satisfazem as necessidades de todos os seres humanos que habitam o mesmo planeta. E, neste processo, o ser humano aprende *“to draw from the infinite potential of the source by choosing to follow a disciplined path toward self-realization and love, the most powerful energy in the universe”* (Jaworski, 2012). É neste sentido que Kant afirma que a educação deve garantir que os interesses das pessoas devem estar voltados *“ao bem universal”* e apenas a educação *“é que pode levar a humanidade a um estágio de Esclarecimento”* (Kant, 1974, p.100).

Nesse sentido, a educação surge como ferramenta de partilha de uma missão conjunta que é de interesse de todos, para a interpretação, reflexão e recriação de realidades, na qual o ser humano integra de novo todas as dimensões que o constituem e lhe dão sentido e vê-se como parte do todo, conforme referido por Leloup: *“Numa visão holística há esta abertura à altura e à profundidade, à luz e à sombra, mas há também esta abertura ao mundo, ao mundo racional, ao mundo científico, ao mundo mágico, ao mundo feminino”* (2000, p.77)

A abordagem de todas estas dimensões, como parte de um todo, transforma o ser humano num parceiro inseparável da evolução, num processo de cocriação de uma realidade que não conhece limites, e enriquece, ao mesmo tempo, o ser e o universo.

### **1.3. Consciência**

Apesar de ter sido um dos conceitos mais estudados e falados ao longo da história, do ponto de vista científico, a consciência continua a ser um dos fenómenos mais misteriosos, não sendo ainda possível chegar a um acordo sobre a sua definição, as suas características e a sua origem, conforme referido pelo filósofo americano *“Consciousness stands alone today as a topic that often leaves even the most sophisticated thinkers tongue-tied and confused”* (Dennet, 1991, p.26). E a consciência é também entendida de forma diferente entre as duas filosofias: ocidental e oriental.

No Ocidente, desde a antiguidade, a consciência foi entendida como um conceito metafísico, um fenómeno imaterial, cujo fim era compreender a essência das coisas, tendo permanecido esta perspetiva também na Idade Média, mas com um carácter mais religioso, associando-a com a natureza divina, devido à influência do cristianismo nesta época. Foi a partir da modernidade, com Descartes, que a consciência passa a ser vista apenas como uma parte do ser humano, separada do corpo, através da qual podia chegar-se à verdade. Descartes, cujo pensamento se sustenta no princípio *“cogito ergo sum”* (penso, logo existo), dividiu o ser humano em duas realidades: material ou substância corpórea e espiritual ou substância pensante. A primeira, segundo Descartes, ocupa lugar no espaço e não possui consciência e a segunda é a principal substância que define o homem, e constitui a consciência pura (Abagnano, 1982). Descartes entendia o corpo como uma máquina, independente da existência da consciência, mas considerava que havia uma interação entre as realidades, física e espiritual, que se tornava possível através da glândula pineal presente no cérebro e constituía a sede da nossa alma. Apesar disso, a glândula pineal não foi estudada pelos futuros investigadores,

justificada pela razão de não pertencer ao domínio das ciências naturais (Wallace, 2006).

Descartes abriu espaço para uma perspectiva dualista na história da filosofia, segundo a qual a razão prevalece e predomina sobre o sensível. Essa visão dualística do homem, que separou o corpo da consciência, influenciou consideravelmente o pensamento ocidental em áreas diversas como a filosofia, a ciência e a educação. A partir desta época, diferentes perspectivas começaram a aparecer, continuando ainda hoje a permanecer na ciência as mesmas dúvidas acerca da consciência que têm sido discutidas ao longo da história.

Hegel, um dos filósofos ocidentais que procurou compreender a consciência, define-a como o saber, o absoluto e a sua característica principal é de conhecer a verdade que está presente no conhecimento que acontece de forma natural (Hegel, 1946). Para Hegel, a consciência e a ciência tinham características semelhantes, no que diz respeito à descoberta da verdade. Por isso, Hegel considerava que a consciência existe para nós na forma de ciência, que tem o mesmo fim, ou seja, a procura da verdade, e que a define como sistema total do saber de si mesma da consciência. Dessa forma, a ciência define-se apenas mediante o processo do aparecer dessa verdade, processo este que se realiza em etapas. É importante realçar que esta observação de Hegel poderia ter mais sentido se a ciência, no estudo da verdade, não excluísse e rejeitasse os fenômenos não físicos, considerados “estranhos”, que não têm sido fáceis de compreender pelo uso do seu método. Assim, questiona-se se será correto concordar com Hegel quando afirma que a consciência existe na forma da ciência, se a primeira não conhece limites e contribui para nos transmitir a verdade e a segunda para descobrir esta verdade utiliza requisitos para a admissão (Maslow em Goswami, 1998). Isto é, o método científico considera real apenas o que é observável e sendo a consciência um dos fenômenos misteriosos que não encontra explicação recorrendo apenas aos cinco sentidos do ser humano, ela torna-se incompatível com os métodos utilizados pela própria ciência, acabando, por vezes, a própria ciência por negar a consciência. Neste caso, parece-nos ser mais correto afirmar que a ciência resulta como consequência da consciência.

Kant (1986) entende a consciência como a fonte da existência das leis universais que, por sua vez, são necessárias *a priori*, por não se fundamentarem na

experiência humana, que se caracteriza por muitos desejos contraditórios, mas que se descobrem como correspondentes à sua natureza. A consciência, para Kant, é uma percepção interna e transcendental que sustenta toda a nossa compreensão e para Rousseau ela representa “*a voz da natureza*” (1995, p.291) que se manifesta nos seres humanos, que diz respeito a uma “autoridade” interior, que permite a apreensão das leis da natureza, que é a origem das virtudes e da moral e nos ajuda a distinguir o certo do errado.

O nível mais alto da consciência, para Kant, é a autonomia, que disponibiliza meios e representa a própria liberdade e que, por sua vez, desenvolve em nós a capacidade de decidir o nosso próprio destino e está ligada ao conceito de *reino dos fins*. Trata-se de uma comunidade de seres racionais que estão unidos pelas mesmas leis e que se entreejudam (Kant, 2007). Num primeiro momento, o indivíduo tem obrigações morais para com ele próprio e, num segundo momento, tem responsabilidade para com os outros seres racionais, devendo assim contribuir para a realização de um reino de fins. Neste reino, os seres humanos não são orientados pelos impulsos sensíveis, mas pelas leis universais, aprovadas e desejadas por toda a vontade autónoma que representa o fundamento da dignidade da natureza humana. A vivência da liberdade, defendida por Kant, possibilita-nos a transcendência e a entrada numa dimensão em que a consciência se manifesta em toda a sua plenitude, sem limites, sem forma, sem tempo, sem espaço, e vivenciamos uma energia indivisível e poderosa, que se encontra em todo o universo, dentro e fora do corpo, conectando tudo e todos numa dimensão ainda impossível de explicar pelo uso dos métodos de que hoje a ciência dispõe.

Atualmente, as perspectivas filosóficas sobre a consciência sustentam-se na fenomenologia, que se baseia na descrição dos fenómenos conforme são experienciados pela consciência (Severino, 1992), a partir da própria experiência do sujeito, considerando que o processo de conhecimento decorre na inter-relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto. A fenomenologia defende a experiência como a fonte de todo o conhecimento que adquirimos no mundo, que embora esteja sempre acessível, apenas existe efetivamente para nós, quando lhe atribuímos um sentido. Ponty (1994), por exemplo, considera que a nossa compreensão do mundo constrói-se através da consciência, que busca através da sua essência um contacto mais direto e profundo com o próprio mundo. Essa

qualidade da consciência, segundo Ponty, torna-se possível através da motricidade<sup>23</sup>, que permite aos sujeitos compreenderem o sentido do mundo, quer do ponto de vista intelectual, quer como motor, confirmando, desta forma, a inseparabilidade entre os dois mundos: sensível e racional. Para Ponty, a consciência e o corpo não são separados, pelo contrário, estão dialeticamente relacionados numa linguagem sensível, que constitui a unidade humana, formando assim um sistema que se modifica como um todo (Merleau-Ponty, 1994). A fenomenologia de Ponty, a nosso ver, limita a relação da consciência e do corpo apenas às duas dimensões do ser humano, nomeadamente, a física e intelectual sobre a compreensão do mundo e do ser humano, negligenciando a compreensão que deriva da relação que tem na sua origem as experiências internas, do ponto de vista espiritual e emocional.

Watts (2002) refere que a ciência ocidental ainda não conseguiu desenvolver uma ciência da consciência que possibilite e revele a sua natureza, a sua origem e os seus potenciais. Watts também considera que, se um dia o Ocidente pretender desenvolver a ciência da consciência, deverá, antes de mais, desenvolver métodos e instrumentos para o seu estudo. Devido à limitação dos seus métodos, ainda no século XXI, a consciência e a sua natureza continuam a ser entendidos no Ocidente como assuntos metafísicos, negligenciado o seu carácter autotranscendente e a sua relação com o objeto. De qualquer forma, o facto de a ciência ainda não ter mostrado resultados satisfatórios em relação à consciência ou outros fenómenos imateriais, não significa que o mesmo se aplique em relação às diferentes tradições, que são mais antigas que a ciência. Conforme refere Braden (2016), a ciência é apenas uma língua recente para descrever o mundo, que tem apenas 400 anos e, apesar de representar um bom método, ela está ainda incompleta. No entanto, outras tradições milenares, muito mais antigas, que explicam o mundo de forma mais completa, não podem ser ignoradas.

Do ponto de vista da filosofia oriental, a principal característica da consciência, segundo Dalai Lama (2001), é a sua natureza subjetiva e experiencial, por isso quando se tenciona estudar a consciência é importante ter em consideração estas duas características. Os budistas consideram que a introspeção sobre os estados

---

<sup>23</sup> Competência ou conjunto das funções nervosas e/ou musculares que possibilitam os movimentos, nos seres humanos.

mentais oferece a possibilidade da observação da subjetividade, o que pode ser replicado e praticado, também, por outras pessoas. Os budistas acreditam ainda que os elevados estados da consciência são possíveis de serem testados e verificados pelos cientistas (Cho, 2014). William James (em Watts, 2002), também, enfatizou a importância do papel da introspeção nos estudos da consciência, embora reconhecendo a dificuldade para o desenvolvimento de tais métodos, que continua a ser um dos obstáculos da ciência para observar os processos e estados mentais da consciência. Por outro lado, a filosofia budista tem desenvolvido uma ciência da consciência que enfatiza uma abordagem introspectiva para o estudo da consciência e da mente, que se baseia na ciência contemplativa e representa uma investigação experiencial que iremos ver mais em detalhe no próximo capítulo.

Na filosofia budista, a consciência é conhecida com o termo *vijnana* ou *vinanna*, onde “*vi*” significa parcial ou dividido e “*jnana*” significa conhecer ou sabedoria, dizendo respeito a um fenômeno momentâneo de *awareness* (Rimpoche, 1994). Em português a palavra *awareness* é traduzida como consciência, mas existem diferenças entre os dois termos. A consciência é definida como um estado de *awareness*, que diz respeito à capacidade para sentir, para estar consciente sobre algo, objetos, pensamentos, emoções etc.

Awareness is primordial; it is the original state, beginningless, endless, uncaused, unsupported, without parts, without change. Consciousness is on contact, a reflection against a surface, a state of duality. There can be no consciousness without awareness, but there can be awareness without consciousness, as in deep sleep. Awareness is absolute, consciousness is relative to its content; consciousness is always of something. Consciousness is partial and changeful, awareness is total, changeless, calm and silent (Maharaj, 1988, p. 29).

Neste sentido optaremos por manter o termo em inglês *awareness*, para fazer a distinção entre os dois conceitos. De acordo com a filosofia budista é possível distinguir três dimensões de consciência. A primeira representa o estado natural do ser que se caracteriza com uma qualidade inata de alegria. Quando a atenção atinge um elevado estado de equilíbrio, livre de qualquer desejo, excitação ou descuido, conseguimos entrar no segundo estado a que chamam a *consciência substrato*, onde experienciamos um sentido de paz interior e bem-estar. Uma

condição necessária para conseguirmos penetrar no segundo nível de consciência, segundo Watts (2002), é o cultivo da plenitude da vida, que alimenta o equilíbrio mental e as relações harmoniosas com os outros seres e a natureza. Esta filosofia representa a essência da ética budista, que é o fundamento das práticas contemplativas. De qualquer forma, focar a atenção na consciência com um elevado grau de estabilidade e clareza, para os budistas, não é suficiente para libertar a mente de forma irreversível das aflições e instabilidades. Para atingir a liberdade, a pessoa deve penetrar na terceira e última dimensão da consciência, a *consciência primordial*, que é anterior à separação, pois não reconhece a diferença entre o sujeito e objeto, entre a mente e a matéria, entre a existência e não existência. Este estado é descrito, metaforicamente, como um vazio luminoso e ausente de qualquer tipo de desequilíbrio, que transcende a imaginação e representa o ponto culminante da busca da libertação do sofrimento e da busca epistêmica do conhecimento (Watts, 2002).

Para Krishnamurti, a consciência representa uma vasta herança social do indivíduo ao longo dos séculos, que se relaciona com a vontade de existir, a vontade da mudança, a vontade de ser. Por isso, considera que *"If I would bring about a fundamental revolution in myself, surely I must understand this total progress of consciousness"* (Krishnamurti, 2007, p.34). Para conseguir lidar com os problemas que surgem no processo da evolução do ser humano, será necessário compreender a consciência, mas num nível profundo, uma vez que uma mera compreensão superficial nunca poderá resolver o problema fundamental do ser humano, que é o sofrimento. Para isso, Krishnamurti considera que é importante compreender a consciência, não de acordo com aquilo que nos é explicado pela ciência, cultura ou religião, mas através da experiência direta de cada um do estado atual da consciência e do seu total conteúdo. Apenas este processo, segundo ele, permite-nos iniciar o progresso no nosso bem-estar, que significa progresso no processo total de ser (Krishnamurti, 1955).

Apesar das dificuldades da ciência para aceitar as perspectivas orientais sobre a consciência, ultimamente tem havido mais abertura para conhecer as tradições orientais, nomeadamente a filosofia indiana, para compreender a sua natureza, origem e potenciais. Existem também vários casos em que nos pensamentos de diferentes filósofos ou cientistas ocidentais podemos ver refletidos contributos de

outras filosofias, sem ser a ocidental, o pensamento dos quais reflete uma visão holística da consciência.

Chalmers (2010), por exemplo, considera a consciência um fenômeno extraordinário e multifacetado e apesar de se tratar do fenômeno mais misterioso no universo, sem a consciência nada teria sentido ou valor. Para entender a consciência, Chalmers considera necessário e importante estudar as leis fundamentais que a governam, isto é, as leis que ligam a consciência a outros fenômenos, como espaço, tempo, massa, entre outros processos físicos (Chalmers, 1997).

Grof (2012) tem entendido a consciência como o fundamento do ser, que está em tudo e nos permite dar bom uso às nossas intenções, sentimentos e emoções, que não se orientam nas necessidades egoístas, mas numa perspectiva que compreende o indivíduo como ligado com os outros seres e com o mundo que, aparentemente, identificamos como existente fora de nós. Por exemplo, o agir de uma pessoa está diretamente relacionado com a consciência. Quando nos referimos a uma pessoa que age moralmente, procuramos também afirmar que esta pessoa está a agir de acordo com a sua consciência, sendo capaz de distinguir o bem do mal ou o certo do errado.

Grof refere que, apesar de a neurociência ocidental considerar a consciência como produto de processos fisiológicos do cérebro, não existe nenhuma prova que valide esta tese, embora se verifique que ela *“permanece um dos principais mitos da ciência materialista ocidental e tem profunda influência em toda a nossa sociedade”* (Grof, 2012, p.228). Neste sentido, Chardin (1970) refere que a consciência representa uma emergência que resulta da complexidade das relações que uma entidade estabelece com outras à sua volta e permite-nos conhecer a realidade que se orienta pelas leis universais. Chardin considera o desenvolvimento da consciência como aquele em que mais precisamos de investir. O pensamento de Chardin reflete a perspectiva holística da consciência, considerando que, para o ser humano começar o caminho da iluminação, tem a necessidade de, em primeiro lugar, percorrer o caminho da análise. Chardin considera a época em que vivemos como sendo o início da “consciencialização”, ou seja, uma tomada profunda de consciência do ser humano, a respeito da vida, que ele chama o Ponto Ómega. Segundo Chardin, as consciências humanas encontram-se em constante

mudança, alterando-se a si mesmas e ao cosmos, constantemente, num meta-espço que desconhece o conceito de tempo. Esta evolução continua a acontecer e as pessoas conhecerão melhor a sua origem e o seu fim quando atingirem o Ponto Ómega, que é um lugar onde conseguimos encontrar a união, a consciência pura.

A complementaridade e a relação do pensamento que reflete ambas as filosofias, ocidental e oriental, é ainda mais evidente quando se trata de cientistas que têm estudado a consciência numa escala quântica. Do ponto de vista quântico, para Schroedinger, quando falamos da consciência trata-se de “(...) *um singular cujo plural não se conhece; que existe apenas uma coisa e o que se afigura uma pluralidade não passa de uma série de aspectos diferentes da mesma coisa, produzidos por uma ilusão*” (em Wilber, 1977, p.47). Para Wilber (1977), a consciência não é uma entidade separada do universo e abrange os dois, o sujeito e o objeto, e para a compreender é necessário estar em contacto com a nossa essência.

Quando descemos à própria base da nossa consciência, encontramos o universo — não o falso universo de objetos que estão lá, mas o verdadeiro universo que já não é imaginado como se estivesse dividido em sujeito e objeto (...). Caindo no mundo real, onde o observador é o observado, torna-se evidente que nós e o universo não somos, não fomos e nunca seremos, entidades separadas (Wilber, 1977, p. 83 - 84).

Cientistas de diversas áreas (Gerber, 1988; Lanza, 2014; Goswami, 1998) têm abraçado a Mecânica Quântica nas suas investigações, considerando a consciência como uma propriedade fundamental do universo e a criadora da vida e do universo material que se torna autoconsciente através de nós. Plank, um dos pioneiros da mecânica quântica, considerava a consciência como responsável e estando na origem de toda a criação.

I regard consciousness as fundamental. I regard matter as derivative from consciousness. We cannot get behind consciousness. Everything that we talk about, everything that we regard as existing, postulates consciousness (Planck em Tank, 2015, p. 1).

De acordo com alguns autores (Gerber, 1988; Lanza, 2014; Goswami, 1998; Wilber, 1977), a consciência é algo transcendental, está em tudo, fora do espaço-tempo, dentro e fora do corpo humano, é não local, assim como os objetos quânticos. Lanza (2014) afirma ainda que a consciência nunca morre, mesmo após a morte do corpo físico, pois ela existe fora dos constrangimentos causados pelo tempo e espaço.

Re e Ventura (2015) referem que diferentes culturas utilizam os estados de consciência para promover o processo de cura. Penrose e Hameroff desenvolveram um modelo teórico no qual a consciência emerge enquanto processo biofísico, atuando num nível subcelular e envolvendo as estruturas do citoesqueleto<sup>24</sup> (in Re e Ventura, 2015). Para Penrose e Hameroff, a consciência é uma propriedade fundamental do universo e reside nos microtúbulos dentro dos neurónios que, segundo os autores, seriam os principais locais do processamento quântico.

Um dos fatores que tem dificultado a compreensão e o consenso relativamente à definição da consciência é o fator crença. Uma mente que dá prioridade ao materialismo entra em conflito com o investimento que é necessário para compreender a consciência e para contribuir para o seu processo evolutivo (Campbell, 2005). Segundo Campbell (2005), a consciência e o mundo material estão interconectados e interdependentes num nível profundo. Os resultados no campo da mecânica quântica têm demonstrado que a consciência constitui um campo energético primário (Campbell, 2005; Gerber, 1988; Goswami 1998; Wilber 1979; Capra, 1989; Radin, 1989; Lanza, 2014; Einstein; 1949). De acordo com os princípios da mecânica quântica, a consciência controla os processos neurofisiológicos que ocorrem não só no cérebro, mas em todo o corpo físico (Goswami, 1998), atuando como um princípio que organiza a vida do ser humano e dá sentido à nossa existência (Portela, 2013).

Segundo o filósofo francês Lequier (1952), que também, alinha o seu pensamento com os princípios da filosofia quântica, a realidade objetiva existe em função da

---

<sup>24</sup> O citoesqueleto é uma estrutura dinâmica que está presente no citoplasma das células. Assemelha-se a uma rede e é formado por microtúbulos e microfilamentos constituídos de proteínas.

consciência, uma vez que tudo tem a origem na consciência. *“Eu remeto-me à consciência, submeto tudo, no que me respeita, à consciência, e submeto a própria ciência só a ela”* (em Abbagnano, 2017, p.143). Lequier entende a consciência não só em termos da consciência individual da pessoa, mas ligada a todo o universo, defendendo uma consciência cósmica que constitui o limite de tudo o que é possível. Para Lequier, a consciência é livre na escolha dos possíveis, sendo ela que abre espaço para receber o conhecimento e distinguir a verdade do erro.

Campbell considera a consciência um conceito muito difícil de ser entendido se tivermos em consideração a utilização do método científico porque, conforme foi visto, *“they deal almost exclusively with external actions designed to produce external results, they do not appreciate that internal results follow a different logic”* (Campbell, 2005, p.167). Este autor identifica quatro características-chave da consciência:

- i) autoconsciência (*self-awareness*), que se relaciona com a capacidade de sentir e experienciar, parcialmente, o estado de ser e de responder a algumas pressões exteriores e interiores;
- ii) capacidade para evoluir, procurando a utilização de recursos existentes para o desenvolvimento interior que nos leva a uma autmelhoria;
- iii) capacidade para a mudança intencional do nosso estado de ser em resposta a pressões e restrições associadas à evolução do processo;
- iv) inteligência (artificial ou natural), que é a capacidade da consciência armazenar e processar a informação que, por sua vez, possibilita o processo de aprendizagem.

Segundo Campbell é através do investimento que fazemos para a melhoria de todas as suas características que será possível uma melhoria da qualidade da consciência. Isto é, o investimento na melhoria de todas as características referidas acima, não significa apenas investir na realização intelectual, mas integra de forma inseparável o crescimento espiritual, que está relacionado com a mudança de atitude e desenvolvimento de valores relevantes para o nosso carácter, como a liberdade, a capacidade de amar, a compaixão, a tolerância, o altruísmo, a redução do ego, entre outros (Campbell, 2005). Campbell demonstrou que há uma relação direta entre o nível da consciência e os valores universais, isto é, quanto mais alto

o nível da consciência de uma pessoa, mais elevado é também o nível dos valores universais nessa pessoa. Quando a qualidade da consciência é baixa, a pessoa pode ser manipulada mais facilmente pelos outros (Campbell, 2005). Dito de outra forma, o aumento da qualidade da consciência está, diretamente, ligada com o aumento da qualidade de vida, mas esta qualidade não pode ser melhorada apenas através do investimento na nossa dimensão intelectual, o que significa mudar os comportamentos e as atitudes, superar os medos, reduzir o ego e melhorar a capacidade de amar. Quando as pessoas compreenderem esta relação, segundo Campbell, vão querer investir mais tempo e energia na direção da evolução da consciência.

A falta de um consenso relativamente à natureza da consciência entre as duas grandes filosofias, não só tem dificultado a sua compreensão, como tem criado um conflito interior no ser humano em relação à conexão que ele procura estabelecer com a natureza e os outros seres. Como resultado das diferentes perspetivas entre as duas filosofias e da falta de abertura para a aceitação de uma perspetiva complementar, a natureza da consciência continua a apresentar-se “*as mysterious today as they did five thousand years ago*” (Campbell, 2005, p.128).

Por isso, estes autores apontam para a necessidade e urgência de uma perspetiva que integre ambas as filosofias, onde a consciência é entendida como um conceito fundamental, que não acontece por acaso mas diz respeito à perceção da essência do ser, da plenitude da sua essência, que se revela quanto mais se penetra na sua profundidade (Ribeiro, 1991). A educação necessita de uma visão que ajuda os alunos e professores a compreenderem que é a consciência aquela que distingue uma máquina de um ser humano, representando a primeira algo produzido pelo segundo, o produtor. Nesta visão a consciência é sinónimo de liberdade, sendo ela que nos permite sairmos das relações causais e nos possibilita transcendermos o tempo e o espaço para nos podermos tornar semelhantes “*à própria força criadora do universo*” (Ribeiro, 1991, p. 140).

A visão holística e integral contribui para ajudar os alunos a compreenderem e a experienciarem a consciência e toda a complexidade e riqueza da sua natureza, considerando as experiências subjetivas e introspectivas como canais de interconexão entre todos os seres e a natureza, as quais levam o ser humano no caminho da evolução. É esta evolução que dá às pessoas a capacidade de se

transcenderem na direção de uma dimensão da consciência pura e limpa de qualquer impureza criada pelo ser humano, onde tudo é menos material, menos observável fisicamente, mas muito profundo na conexão da existência plena.

#### **1.4. Mente Humana**

A mente e a sua natureza, assim como a consciência, tem sido compreendida de forma diferente pelas duas grandes filosofias: ocidental e oriental<sup>25</sup>.

A ciência ocidental, com Descartes, não conseguiu desenvolver meios e métodos que permitissem um estudo mais aprofundado da mente, apenas deixou grande impacto e teve grande influência no pensamento ocidental que separou a mente humana do corpo e da natureza. A ciência ocidental, com as suas investigações com carácter objetivo e os métodos empíricos, tem compreendido a mente de forma mecânica, fundamentando-se na crença de que o controlo mecânico do corpo e do cérebro pode alterar o estado de bem-estar nas pessoas (Diddona, 2009).

O mundo ocidental, influenciado pelo dualismo cartesiano, desde o século XVII, subdividiu o ser humano em entidades separadas, tendo sido ignorada a interação entre a mente e o corpo (Kabat-Zinn, 1982). Re e Ventura (et al, 2015) referem que a mente pode influenciar o estado do corpo, constituindo um importante parceiro terapêutico.

Alguns autores (Kauffman, Loewenstein, Morowitz em Fleischman, 2009) têm explicado a mente como uma estrutura profunda que está organizada e amplificada pelo cérebro, mas que precede os humanos, a vida, ou a terra, excluindo o princípio que compreende a mente como “*the root of the organization of the universe*” (Fleischman, 2009, p.13) defendido pela filosofia indiana. Segundo esta filosofia, a união entre a mente e o corpo constitui o fundamento para a compreensão do ser humano, assim como da sua relação com o mundo. É essa união que dá origem a

---

<sup>25</sup> A Filosofia oriental referenciada, ao longo deste projeto, baseia-se principalmente nos ensinamentos da Filosofia Budista.

um ser pleno que está em constante interação com o seu mundo interior. De acordo com Kabat-Zinn (1982) é apenas o pensamento que separa a mente e o corpo. A necessidade de abrir portas para estudos na área da união mente-corpo tornou-se mais evidente, à medida que se verificaram diversas falhas no paradigma dualista. A evidência desta união torna-se mais clara se procuramos compreender as questões relacionadas com a saúde e a doença, as causas das quais, segundo Kabat-Zin (1982), não podem ser procuradas no corpo ou na mente, mas em ambas, pois ambas são extremamente interligadas (Didonna, 2009). Na filosofia indiana, a mente humana e a consciência são compreendidas como os fenómenos mais importantes para a investigação introspectiva e a fonte de todos os outros fenómenos (Walsh & Shapiro, 2006), tendo grande impacto na forma como compreendemos o mundo (Wallace, 1999). De acordo com a tradição budista “*All phenomena are preceded by the mind. When the mind is comprehended, all phenomena are comprehended (...) by bringing the mind under control, all things are brought under control*” (Santideva, em Wallace, 1999, p. 176; 185). De acordo com o budismo, a mente é real e vazia ao mesmo tempo: real no sentido que todas as experiências são basicamente a manifestação da mente e vazia no sentido “*that it is not a lasting, single, independent entity. It is instead a stream of fleeting, dependently arising moments of consciousness*” (Rimpoche, 1994, p. 39). Na filosofia Budista, a mente distingue-se da consciência pelo facto de a segunda (consciência) funcionar de forma integral com o sentido de *awareness* das experiências sensoriais, sendo, assim, a consciência sobre algo, como o som de um pássaro, o cheiro de uma flor, os pensamentos etc., enquanto que a participação da primeira (mente) é necessária para o acontecimento da experiência sensorial. Conforme refere Cho “*Our bodies may be bombarded with sensory stimuli, but only mind enables us to have conscious experience of them*” (2014, p. 427). A filosofia budista considera a disciplina da mente como o maior requisito para conseguirmos ter controlo sobre a nossa própria vida. Trata-se de uma tarefa muito difícil, conforme Wang Yang-Ming refere<sup>26</sup>, “*É fácil controlar bandidos nas montanhas, difícil é prender o ladrão que é a nossa mente*” (Yun, 2012, p. 154). Nesta filosofia, a mente é vista como a nossa natureza fundamental, como a sabedoria que contém em si todas as virtudes. Ela diz respeito à essência do

---

<sup>26</sup> Escritor e praticante budista do século XII.

pensamento, não nasce e nunca morre, ela não tem forma, tamanho, cheiro ou som, não pode ser tocada ou segurada e não é possível de localizar, pois ela *“está em todos os lugares, em todos os momentos, sem nenhuma exceção”* (Yun, 2012, p. 152). A mente estende-se no tempo e no espaço, numa relação contínua com o mundo que ela observa e para a compreender *“deve-se perceber que ela não é comprida nem curta, azul nem branca. Se quiser ver a mente, abra os olhos e veja a mente. Feche os olhos e também será possível vê-la, já que tudo é mente”* (Yun, 2012, p. 152).

De acordo com a filosofia budista existem três tipos de mente: i) a mente física, que reside no corpo e é aquela que herdamos dos nossos pais; ii) a mente condicional que reage às condições positivas e negativas a que nos sujeitamos em qualquer momento; iii) a mente espiritual, que transcende tudo, sem impedimento, sem nunca se transformar, constituindo a mente luminosa e única (Mestre Feng em Yun, 2012, p. 153). Apenas a mente espiritual não sofre nenhuma alteração, pois ela abriga a nossa existência. É ela que ajuda e ensina o corpo a crescer, e na qual experienciamos os estados mais elevados de consciência, é o conforto de uma vida com sentido (Mestre Feng em Yun, 2012). Quando o ser a compreende na sua totalidade, descobre que tudo é um, incluindo estados e sensações menos confortáveis como medos e ansiedade. Para compreender a mente, o mais importante é compreender o seu significado e não ficar preso apenas à palavra. Conforme mestre Hui Chung esclareceu a um dos seus alunos sobre a diferença entre a mente e a natureza humana:

No clima frio, a água transforma-se em gelo; no clima quente, o gelo transforma-se em água. Quando alguém está confuso, a ‘natureza’ congela e transforma-se em ‘mente’. No iluminado, a ‘mente’ dissolve-se na ‘natureza’. No seu nível mais fundamental, a mente e a natureza são uma só coisa. Elas aparentam ser diferentes pelo facto de nós as vermos sob uma perspetiva confusa ou iluminada (Yun, 2012, p.142).

Esta passagem reflete claramente como todo o entendimento que desenvolvemos acerca do mundo é fruto dos nossos pensamentos condicionados, das nossas perspetivas limitadas, tendo em consideração aquilo que mais nos influencia ou que deixamos influenciar-nos, tudo depende do nosso estado de consciência e da profundidade do mergulho que damos no interior à procura da nossa essência.

Segundo Krishnamurti (1955), apenas uma mente num estado sem esforço, desocupada, completamente vazia, pode ser pacífica. Para atingir o equilíbrio da mente, num nível profundo, é necessário o seu treino. Assim como compreendemos que para ter um corpo saudável precisamos de investir nele, treinando-o através de diferentes práticas desportivas, o treino da mente é essencial para conservar a energia que é imprescindível para a realização das nossas tarefas e atingir os objetivos da vida. Da mesma forma que um treino superficial do corpo não traria resultados satisfatórios para mantê-lo em forma, o treino superficial da mente também não é suficiente para atingir grandes mudanças. Neste sentido, apenas o treino da mente que procura penetrar os seus níveis mais profundos pode contribuir para a resolução dos problemas e permite-nos experienciar um estado novo da mente, que nos abre portas para uma experiência transcendente que é resultado de algo novo a entrar no ser, nunca antes sentido ou vivenciado nos estados comuns da mente.

No Ocidente, o sistema educativo tem apostado e investido no cultivo da memória e na aprendizagem de forma mecânica, que tem favorecido e contribuído para atingir resultados extraordinários do ponto de vista tecnológico. Mas o mesmo não podemos dizer dos resultados ao nível da mente e de outros fenómenos internos, não físicos. Para além do fator, já referido, relacionado com a prioridade dada aos bens físicos, que contribuem para o aumento dos bens materiais, comparativamente com os bens não físicos, o sistema educativo tem utilizado os mesmos métodos para a compreensão dos dois mundos do ser humano: o externo e o interno, não tendo conseguido, por isso, atingir resultados satisfatórios no que diz respeito à compreensão do mundo interior do ser humano. Ao contrário do que devia ser, a educação tem contribuído para o aumento da violência que, segundo Krishnamurti (1955), tem na sua origem o incentivo e a promoção da competição, da aquisição de bons resultados e da promoção do desejo. Todos estes fatores provocam violência, uma vez que são aqueles que nos impulsionam para virmos a ser “algo na vida”, para dominar ou para garantir a nossa segurança ou ainda para marcar alguma posição na sociedade. Esta realidade educativa está bem refletida no seguinte excerto de Russel, desde o início do século passado:

Quase toda educação tem uma motivação política: propõe-se a fortalecer algum grupo, nacional, religioso ou social na competição com

outros grupos. É esta motivação, o que principalmente determina que matérias são ensinadas, que conhecimento é oferecido e ocultado e que determina ademais que hábitos mentais se espera que os alunos cultivem. Praticamente nada se faz em função do desenvolvimento interior da mente e do espírito; com efeito, aqueles que receberam mais educação sofreram com frequência uma atrofia mental e espiritual (Russel em Dittberner, 2016, p.12).

Infelizmente, a tendência refletida na passagem de Russell, predomina ainda no sistema da educação atual, onde, por um lado, a educação continua a apostar nos métodos e conteúdos que privilegiam as dimensões ligadas com o mundo exterior dos alunos e, por outro, não é difícil testemunhar atitudes de muitos líderes e políticos que falam sobre a paz e a importância para a sua promoção, mas na verdade transformam a paz num produto económico negociável para o benefício de pessoas e organizações, que controlam todo o mundo e criam condições que causam divisão, o antagonismo ou a guerra. O documentário *“Thrive: What on Earth will it take”*, desenvolvido por Foster Gamble e produzido por Kimberly Karter Gamble<sup>27</sup>, alerta e sensibiliza as pessoas sobre o controlo que é exercido na sociedade por determinados indivíduos, famílias e grupos nos seus mais diversos setores, como a energia, alimentação, economia, saúde, educação, finanças, proibindo, por vezes, tentativas revolucionárias que procuram encontrar soluções para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, numa sociedade livre e democrática.

No que diz respeito à abordagem da mente, no mundo científico ocidental, ainda continua a predominar a crença de que a natureza da mente humana é instável e, por isso, nada pode ser feito para mudá-la. Apesar de ser verdade que uma mente que não tem disciplina tem a tendência de estar inquieta, há várias evidências que mostram que através do seu treino é possível mudar a sua natureza. Wallace (2006), no seu livro, *The Attention Revolution, Unlocking the Power of the Focused Mind*, demonstrou que não só é possível mudar a mente, como também é possível obter resultados bastante satisfatórios. A dificuldade principal para registar estes resultados relaciona-se com o facto de, por um lado, os cientistas para

---

<sup>27</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IEV5AFFcZ-s>

compreenderem a mente terem utilizado métodos objetivos e a ciência contemplativa, durante milénios, ter utilizado métodos subjetivos da própria pessoa para a sua compreensão, nomeadamente, a meditação<sup>28</sup>.

A abordagem da mente na educação contribui para que os alunos compreendam a importância do contacto com o mundo interior, abrindo-lhes caminho para a descoberta da verdade dos problemas, através da sua própria experiência genuína, que se inspira na união de dois mundos, interior e exterior. São abordagens que investem em práticas que procuram treinar a mente, começando primeiro com a compreensão da sua natureza, da sua origem e do seu potencial. Deixamos abaixo algumas metáforas atribuídas à mente que procuram revelar as suas diferentes características e assim contribuem para uma melhor reflexão sobre a sua natureza.

A mente corre como o vento, não pode ser alcançada.

A mente é como água corrente, sem começo nem fim.

A mente é uma chama que queima.

Apenas em condições adequadas;

Os seus pensamentos são como luz bruxuleante.

A mente, como a vastidão do espaço, contém todos os dharmas.

A mente é um macaco selvagem que cobiça os seis desejos.

A mente é um artista que pinta o seu próprio karma.

A mente é inquieta e flui para onde os seus problemas a levam.

A mente é um rei, senhor de todos os dharmas.

A mente é solitária; viaja sozinha, sem acompanhantes.

A mente é ressentida e pode causar infintos problemas.

A mente é um elefante enlouquecido, que espezinha as boas raízes.

A mente é como um anzol que foi engolido;

Perante o sofrimento ainda sonha com prazeres mundanos.

A mente é um sonho que sonha não ser um sonho (Yun, 2012, p.156).

O treino da mente desenvolve nos alunos a compreensão, a percepção, a capacidade para perseguir os seus objetivos e, mais do que tudo, permite-lhes experienciarem a liberdade, que é a fonte a partir da qual tudo nasce e onde a criatividade encontra todos os ingredientes para o seu florescimento. O

---

<sup>28</sup> A meditação será abordada nos últimos dois capítulos.

investimento no treino da mente permite aos alunos compreenderem que o conhecimento sobre a dimensão física e intelectual do ser humano não é suficiente para eles utilizarem todo o potencial, através do qual é possível atingir a autorrealização. Neste sentido, o estudo e o treino para atingir o equilíbrio da mente são fundamentais e são vistos com aspetos que ocupam um lugar primário na abordagem holística.

### **1.5. Criatividade**

To be is to become creative and bring forth the beautiful.

(John O'Donohue)

Nas últimas décadas, a criatividade tem vindo a ganhar, cada vez mais, relevância no mundo ocidental, justificada pela procura e necessidade da inovação contínua, assim como de novas respostas para melhor responder aos grandes desafios da vida atual, em várias esferas. Para além disso, a criatividade ocupa um lugar importante na comunidade, também, pelo contributo que traz na geração de novas formas de ver a vida, para a compreensão do próprio ser humano, do mundo e do cosmos, em geral. A criatividade é um fenómeno que tem produzido inovações importantes, ao longo da história humana, e tem sido o principal recurso que as pessoas têm utilizado para encontrar soluções para os problemas mais complexos que a humanidade tem enfrentado. Por vezes, a criatividade é conhecida com outros sinónimos: imaginação, inteligência, inovação, inspiração, talento ou visão. Vários autores consideram a criatividade como um atributo fundamental do ser humano que é necessário e imprescindível para conseguir encontrar respostas em relação às mudanças rápidas que o mundo enfrenta atualmente (Amabile, 2012; Craft, 2001; Feldman et al., 1994; Runco & Printzker, 1999).

A criatividade é definida e entendida de formas diferentes, sendo considerada, para alguns, como um tipo de experiência que permite às pessoas gerarem as suas ideias, inventar outras ideias novas, melhorar as ideias antigas e recombina-las as ideias já existentes de forma inovadora (Gallagher & Gallagher, 1994). Para outros é vista como um encontro do ser humano consciente com o seu mundo, ajudando a pessoa a trazer algo de novo ao ser (May, 1975), ou ainda como um processo

que possibilita a formulação de hipóteses, a sua avaliação e o seu teste após identificar os problemas, dificuldades ou lacunas na informação, comunicando por fim os resultados (Torrance, 1993). Gardner (1994) e Torrence (1993) descrevem a criatividade, essencialmente, como um tipo de solução de problemas que podem ser identificados em diferentes áreas, incluindo a educação.

A criatividade ajuda as pessoas a olhar para os problemas de forma diferente, deixando de utilizar a visão antiga e convencional e recorrendo às novas ideias, das quais surgem novas possibilidades e soluções (Sternberg & Williams, 2002) conseguindo, assim, resolver os problemas de forma mais eficaz.

As pessoas criativas apresentam algumas características comuns: são tolerantes, têm propósito, respeitam a diversidade e as minorias, gostam daquilo que fazem (Torrance, 1993), são autoconfiantes, assumem os riscos, têm energia e entusiasmo, são curiosas, brincalhonas, são intuitivas e lógicas, pessoas concentradas, não convencionais, apresentam capacidade de resistir às pressões, não são conformistas (Davis & Rimm, 1998), apresentam motivação intrínseca, vontade para ultrapassar os obstáculos (Lynch & Harris, 2001), têm ousadia e coragem, são livres, espontâneas, perspicazes, não julgam, apresentam maior capacidade de autorresponsabilidade e de autorrealização (Maslow, 1968). Segundo Maslow (1968), a criatividade não tem limites e é parte do ser pleno. Segundo Craft (2001) é possível distinguir dois tipos de criatividade:

1. elevada ou extraordinária, diz respeito à capacidade excepcional humana para criar, produzir ideias novas ou originais, novas visões e invenções, que apenas se expressa numa categoria distinta de pessoas, que apresentam talento extraordinário (Ryhammar & Brolin, 1999).
2. comum do quotidiano, reconhece que todas as pessoas são criativas e apresentam capacidade de gerar e estender as ideias, sugerir hipóteses, procurar resultados inovadores e alternativos, indo além daquilo que é óbvio, ou seja, ser original (Maslow, 1968; Craft, 2001). Este tipo de criatividade está presente em todas as pessoas, uma vez que existe uma predisposição no ser humano para criar algo ou gerar novas ideias.

Ao nosso ver, parecem existir fatores e práticas que podem contribuir para estimular a criatividade nas pessoas, sendo possível transitar da categoria da

criatividade comum para a extraordinária. Para isso, a criatividade precisa de ser entendida de forma correta para conseguirmos aumentar as nossas capacidades criativas e beneficiar de todos os seus potenciais e benefícios.

Vários autores (Maslow, 1968; Amabile, 2012; Pope, 2005) defendem que o potencial de criatividade é mais vasto do que se pode imaginar e não diz respeito apenas a um grupo reduzido de pessoas, ou seja, ela não é propriedade de ninguém, mas está disponível e pode ser acedida por todos, em todos os setores da vida. Isto é, todas as pessoas têm capacidades criativas que podem expressar de forma diferente (Pope, 2005).

As características acima referidas não são estáticas, mas podem ser desenvolvidas por qualquer pessoa. Amabile (2012) considera a criatividade uma capacidade humana universal que pode ser despertada e promovida ao longo da vida. Ela não acontece por acidente, mas está relacionada com as experiências vividas (Morin, 2001) e é um processo que requer preparação, disciplina e dedicação.

Segundo Carl Rogers (1961) existem três condições necessárias para as pessoas desenvolverem a criatividade:

1. Abertura para experienciar novas ideias, independentemente da opinião das outras pessoas, procurando-se a aceitação sem julgamento.
2. Motivação interna para desenvolver novas ideias que consideramos e acreditamos terem valor, independentemente da opinião dos outros.
3. Flexibilidade que exige a capacidade para encontrar instrumentos que nos ajudem a reformular e explorar as ideias, abrindo espaço para acolher uma variedade de possibilidades, independentemente de elas refletirem ou não a realidade.

Amabile (2012) acrescenta mais dois elementos relevantes que contribuem para o desenvolvimento da criatividade. O primeiro diz respeito ao papel e à importância da experiência do próprio indivíduo, que traz consigo características únicas de personalidade, vivências, disciplina, etc., que influenciam a capacidade para a abertura a possibilidades de novas ideias e perspetivas. Amabile (2012) considera que a criatividade de cada pessoa pode ficar afetada também pelo ambiente social no qual a pessoa está inserida. Nos ambientes onde há pressão, excesso de supervisão, competição, limitação nas escolhas, ou na presença da avaliação, a

criatividade pode estar condicionada. A criatividade de cada indivíduo pode estar condicionada também pela curiosidade, pelo interesse, pela procura de respostas e soluções que não dizem respeito apenas aos seus próprios interesses, mas aos interesses de todos. O segundo elemento, segundo Amabile (2012), diz respeito à necessidade do conhecimento das técnicas disponíveis e da sua prática, que contribuem para a promoção da criatividade. A relevância do conhecimento na promoção da criatividade é referida também por outros autores (Gallagher & Gallagher, 1994; Gardner, 1994), uma vez que a criatividade envolve a manipulação das ideias que partem de uma base de conhecimentos. Sem esta base não haveria nada para ser manipulado, ao mesmo tempo que é esta base que aumenta a capacidade das pessoas para pensar de forma criativa e resolver os problemas.

Alguns autores relacionam a criatividade com a inteligência (Good & Brophy, 1995), que é entendida como um elemento que facilita o desenvolvimento e a organização de uma base de conhecimento, assim como o surgimento de novas ideias ou recuperação de ideias já existentes, manipulando-as para dar lugar a novas ideias mais interessantes (Feldhusen, 2005). Apesar da necessidade da inteligência para realizações criativas, estudos têm demonstrado que as pessoas muito inteligentes não são, obrigatoriamente, pessoas muito criativas. No estudo realizado por Gloton & Clero (1974) não foi identificada alguma correlação direta entre a criatividade e a inteligência. Os mesmos autores observaram que existem vários indivíduos que são muito criativos, mas que apresentam um Quociente de Inteligência abaixo da média, assim como existem pessoas com um Quociente de Inteligência elevado, mas sem capacidades criativas. Desta forma, estes autores demonstram não haver alguma dependência entre a criatividade e o nível de inteligência, embora reconhece-se que não é fácil desenhar uma linha que separa a criatividade da inteligência, particularmente, quando estas são utilizadas para a resolução dos problemas, sendo que ambas têm demonstrado contribuir e trazer resultados satisfatórios para este efeito.

Embora a inteligência, assim como o conhecimento, possa contribuir para a promoção da criatividade<sup>29</sup>, é relevante referir que esta contribuição pode ter efeitos em dois sentidos: contribuindo para trazer benefícios às pessoas e à natureza ou, pelo contrário, podendo causar sofrimento ou destruição. Trazendo aqui dois simples exemplos, para cada um dos casos, o desenvolvimento rápido das tecnologias tem contribuído, por um lado, para reduzir as distâncias, contactando mais facilmente as pessoas e aumentando a possibilidade de adquirir mais facilmente o conhecimento mas, por outro, tem sido este mesmo fator que tem colocado em risco os recursos naturais e a vida no planeta.

Neste sentido, apesar de a inteligência e o conhecimento serem fatores que contribuem para a promoção da criatividade, ambos tornam-se muito redutores na ausência da ética e moralidade, que dá ao ser humano a capacidade de utilizar o seu potencial e os recursos que dispõe com sabedoria, que lhe permite, também, utilizar ambas - a inteligência e o conhecimento - para o bem comum. Isto é, a inteligência e o conhecimento não devem ser utilizados como processos que se desenvolvem de fora para dentro, recorrendo às fontes externas, como acontece, em geral, na educação tradicional, mas sim através do contacto que se estabelece com o mundo interior, guiados pela consciência.

A criatividade é compreendida como a força primária da natureza (Cropley, 2011), como um processo dinâmico do universo (Henning, 2005), que consiste na tridimensionalidade entre a pessoa, natureza e cosmos (Clark, 2001) e como um dos aspetos da espiritualidade (Corry, et al, 2015). Segundo Bohm (1968) e Krishnamurti (1955), os processos criativos estão diretamente relacionadas com o treino da mente. Para Bohm (1968), a criatividade é impossível de ser definida, pois diz respeito a uma experiência subjetiva vivida de forma particular por cada indivíduo. Segundo ele, a criatividade emerge não como resultado de um esforço para atingir determinados objetivos, mas como um subproduto da mente que respeita a sua forma normal de funcionamento. Esta é a única forma, segundo Bohm (1968), de entender a criatividade, uma vez que qualquer esforço através de ações ou exercícios para a sua promoção, significa negar a natureza daquilo que

---

<sup>29</sup> Esta forma de ver a criatividade diz respeito ao sentido mais comum da sua compreensão no mundo ocidental, pois a criatividade não é vista, em geral, como uma experiência espiritual e transcendental e, por isso, também como inseparável da moralidade.

a pessoa procura realizar. Desta forma, em vez de seguir modelos ou padrões já pré-estabelecidos que, para Bohm, significa apenas perda de tempo, a criatividade apenas pode ser entendida tendo em consideração a experiência da própria pessoa. A criatividade não é semelhante a outros processos que podem ser desenvolvidos ou promovidos de forma mecânica, do ponto de vista verbal e intelectual apenas, seguindo certas técnicas ou métodos mas, segundo Bohm (1968), deve ser vista e experienciada no seu sentido mais profundo, percorrendo o interior do ser. Quanto mais fundo conseguirmos penetrar no nosso mundo interior, mais perto conseguimos chegar da nossa essência, que representa a fonte onde toda a criatividade nasce e floresce. Apesar de se tratar de um processo muito difícil, conforme Bohm também defende, esta é a única maneira de uma pessoa compreender-se a si própria, experienciando a verdadeira natureza do processo criativo.

Krishnamurti (1955) define a criatividade como a capacidade extraordinária do ser humano que ganha expressão e é possível de surgir quando conseguimos libertar a mente de qualquer frustração ou desilusão. Assim, apenas quando a mente se encontra num estado sem esforço, livre de qualquer opinião ou impressão, de qualquer conflito, inveja ou comparação, é que a criatividade pode despertar-se no ser. Isto acontece quando o ser humano consegue compreender a sua própria existência e aquilo que representa, a totalidade dos conteúdos de toda humanidade. Este é o caminho que abre espaço para uma criatividade intemporal e eterna e, segundo Krishnamurti, dá sentido à vida, libertando da influência de qualquer crença, cultura ou tradição.

O entendimento dos modelos orientais da criatividade ajuda a completar os modelos ocidentais, principalmente para fins educativos, embora seja importante recordar que, estes últimos, por vezes, são bastante simplificados e sujeitos, frequentemente, a influências estereotipadas.

Segundo Seltzer & Bentley (1999), a promoção da criatividade deve fazer parte dos programas educativos, através de práticas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade criativa nos alunos. Para estes autores, quatro qualidades-chave são necessárias para a promoção da criatividade no contexto escolar (Seltzer & Bentley, 1999):

1. Capacidade de identificar e resolver novos problemas, sem esperar que os outros os resolvam;
2. Capacidade para transferir o conhecimento de um contexto para outro, contribuindo para a resolução de questões ou problemas;
3. Acreditar que a aprendizagem é um processo incremental, e é através de várias tentativas que, eventualmente, é possível chegar ao sucesso;
4. Capacidade para o foco da atenção, para conseguir a realização dos objetivos.

De acordo com a UNESCO (2016), o incentivo da criatividade desde cedo nas crianças é uma das melhores garantias para o seu crescimento num ambiente saudável, de autoestima e de respeito mútuo, para a construção de uma cultura de paz. A necessidade de uma revolução criativa começa com o próprio indivíduo que aprende as formas que promovem a criatividade, apoiando-se nos catalisadores que provocam mudança.

Se a criatividade tem tanta importância para responder aos desafios da vida, e se, conforme vimos, a sua promoção é possível, por que razão o sistema de educação não tem demonstrado soluções para a sua promoção mas, pelo contrário, tem contribuído para a redução da capacidade criativa investindo, ainda, na conformidade e na imitação na aprendizagem?

Meador e Runco (in Sharp, 2004) têm mostrado que as crianças apresentam capacidades criativas mais elevadas antes de entrarem para o jardim-de-infância, capacidades estas que começam a reduzir-se a partir dos cinco e seis anos. Runco, que tem desenvolvido estudos longitudinais sobre a criatividade, considera que uma criança que apresenta níveis elevados de criatividade quando é pequena, pode ou não conservar estas capacidades quando crescer, pelo facto de que certos traços e talentos nas pessoas são influenciados pelo ambiente e pelas oportunidades na vida de cada indivíduo (Sharp, 2004).

A promoção da criatividade é importante e imprescindível, não apenas para os alunos e para as suas vidas futuras, mas para toda a comunidade, em geral, pois se trata de uma componente essencial que contribui para atingir a plenitude humana. Para atingir o potencial máximo da criatividade é necessário criar

ambientes adequados, livres de qualquer pressão exterior e interior, conforme defendem Gloton & Clero (1997).

De forma a contribuir para a promoção da criatividade no ambiente escolar, é imprescindível dar ao aluno o espaço e o tempo necessários para desenvolverem uma resposta criativa em relação a um determinado assunto ou situação. Na educação tradicional, os alunos estão sobrecarregados com trabalhos de casa e preparação para os testes, o que se baseia na prática da memória, causando um enorme stresse e preocupação, não deixando espaço para o contacto com o seu mundo interior, onde podem ir buscar os ingredientes para alimentar as suas capacidades criativas. Por outro lado, nos ambientes escolares, é muito frequentes os professores criticarem e considerarem bons alunos aqueles que agem em conformidade com o modelo tradicional de ensino (Craft 2001), desvalorizando e prejudicando muitos outros, que não apresentam as mesmas características, mas que têm, de igual modo, capacidade para atingir as metas escolares. É também frequente os professores interferirem antes do tempo no processo criativo dos alunos, interrompendo ou até destruindo as suas capacidades para conseguirem trabalhar respeitando as suas próprias ideias.

Desta forma, é muito importante dar espaço e criar ambientes e contextos que contribuem para promover nos alunos a autoestima e a autoconfiança, de forma a permitir a cada um deles o crescimento num ambiente seguro, sem estarem sujeitos a críticas constantes. O papel do professor, que inclui a sua atitude, o envolvimento, as estratégias que utiliza e a relação que estabelece com os alunos, ocupa um lugar central na promoção da criatividade no ambiente escolar. Por isso, o professor deve caracterizar-se pela sua sensibilidade, pensamento crítico, flexível, intuitivo e criativo, focando-se na promoção das potencialidades humanas, nos aspetos espirituais, transcendentais e transpessoais, envolvendo-se ativamente e criativamente no mundo, questionando-o e integrando-se como um cidadão global (Yus, 2002).

A promoção da criatividade nos alunos constitui uma ferramenta imprescindível, que lhes será muito útil não só no contexto escolar, mas ao longo das suas vidas, na medida que os capacita e os prepara para encontrar soluções para os desafios que virão a enfrentar no futuro.

## 1.6. Intuição

No dicionário Priberam, a intuição é definida como uma percepção instintiva, conhecimento imediato e pressentimento da verdade. A definição mais comum da intuição relaciona-se com a capacidade de ver de forma rápida, aquilo que não é, claramente, visível para outros, num determinado momento.

Para Noddings & Shore (1984), a intuição é uma forma de saber e Bruner (1977) define-a como o ato de entender o sentido, o significado ou a estrutura de um problema ou situação, sem recorrer ao uso de métodos analíticos. Para Johnson (s.d), a intuição diz respeito a um conhecimento imediato que não está relacionado com a lógica ou o conhecimento em si, mas é algo que passa da esfera daquilo que consideramos como conhecido ou previsível, para algo totalmente diferente que, nem sempre, é possível de ser explicado.

Bergson (2006) considera que há duas maneiras de conhecer uma coisa, que são muito diferentes uma da outra.

A primeira implica que rodeemos a coisa; a segunda, que entremos nela. A primeira depende do ponto de vista em que nos colocamos e dos símbolos pelos quais nos exprimimos. A segunda não se prende a nenhum ponto de vista e não se apoia em nenhum símbolo (Bergson, 2006, p. 183).

Esta segunda forma de conhecimento, Bergson chama de intuição, dizendo respeito à nossa dimensão mais subtil e, para a compreender, é necessário penetrarmos dentro “*do domínio dos sentidos e da consciência*” (2006, p.147). Quanto mais entrarmos neste domínio, dentro de nós mesmos, de acordo com Bergson, mais forte será a nossa intuição. Assim como Bergson, para Torres (2006), a intuição diz respeito a um nível subtil e abstrato e possibilita a compreensão que a natureza interna é idêntica à natureza externa, permitindo-nos testemunhar a consciência como a manifestação das Leis Universais. Segundo Gardner (1994), intuição significa contemplar o inteligível, a essência das coisas, ao contrário daquilo que nos é transmitido pela educação tradicional, dominada pelo racionalismo e lógica, que restringiu o conceito de intelectual separando-o das emoções, sentimento, espiritualidade (Torres, 2006). Conforme referido por Weil “*Pensamento, inteligência e raciocínio são instrumentos preciosos e indispensáveis*

à existência quotidiana e à evolução mental. Mas são, também, obstáculos para a evolução em direção à visão holística (2007, p.76). Rohr (2013) também considera que a intuição não pode ser explicada na base do pensamento racional e diz respeito a uma das alternativas através da qual criamos acesso para a espiritualidade, mesmo que seja apenas algo momentâneo e parcial.

Apesar das grandes vantagens e das novas perspectivas que a intuição pode trazer, abrindo horizontes para considerar outras formas de olhar sobre o ser humano e a humanidade em geral, uma das dificuldades que explica a falta de interesse e atenção dada à intuição, relaciona-se com o facto de esta não ser fácil de quantificar, conforme Johnson (s.d) refere *“If it cannot be captured in a box and measured some feel that it does not exist”* (p.8).

Segundo Bruner (1977), embora a intuição tenha sido bastante negligenciada, ela constitui a característica fundamental do ser humano e influencia a qualidade dos nossos pensamentos, não apenas do ponto de vista académico mas, também, nas nossas vidas quotidianas. Segundo Kripke, as pessoas *“who think the notion of accidental property unintuitive, have intuition reversed”* (Kripke, 1970, p.266).

Conforme referimos, a intuição está mais ligada ao hemisfério direito do cérebro, que ajuda na tomada de decisões e na resolução de problemas, observando-os no seu todo. Para Weston (1984), a intuição não é ilógica, mas é uma extensão dos processos que têm a sua origem nos pensamentos lógicos, onde os passos não são visíveis mas encontram-se escondidos na nossa parte subconsciente. As experiências, o conhecimento, o treino pelos quais passamos durante a vida são parte importante do processo intuitivo e, apesar de não conseguirmos explicar como e porquê, ajudam-nos a chegar a determinadas conclusões do ponto de vista racional.

O pensamento intuitivo distingue-se do pensamento analítico, na medida que o último envolve a razão dedutiva e coisas mais concretas. O pensamento analítico acontece passo a passo, sendo os passos explícitos e possíveis de serem explicados e reportados às outras pessoas. Ao contrário, o pensamento intuitivo não funciona através da definição de passos de forma cuidadosa, ou bem explicados, ou baseando-se na percepção implícita do problema em geral. As

respostas que resultam do pensamento intuitivo, dificilmente, encontram explicação.

Usually intuitive thinking rests on familiarity with the domain of knowledge involved and with its structure, which makes it possible for the thinker to leap about, skipping steps and employing shortcuts in a manner that requires a later rechecking of conclusions by more analytic means, whether deductive or inductive (Bruner, 1977, p.58).

Bruner considera que existe uma complementaridade entre o pensamento intuitivo e analítico, na medida que, através do pensamento intuitivo a pessoa consegue obter e descobrir soluções para problemas que não seriam possíveis de obter através do pensamento analítico, mas é através deste último que é possível formalizar os problemas.

Devido à escassa investigação sobre o pensamento intuitivo e à limitação do método científico para estudar fenómenos não físicos, ainda não é fácil explicar a sua natureza ou conseguir provar ou reconhecer se as soluções para um determinado problema são de natureza intuitiva ou não.

A questão se a intuição funciona ou não, ou se dá ou não bons resultados, não depende da intuição em si, mas, conforme refere Bruner (1977), depende dos métodos que se usam para provar a sua validade. De qualquer forma é fácil de perceber que é através da intuição que conseguimos produzir hipóteses e tentativas de conhecimento, a partir das quais torna-se possível fazer combinações de ideias, antes de serem testadas e compreendidas como parte da realidade.

O desenvolvimento de instrumentos e métodos para a medição e verificação do pensamento intuitivo pode ser importante para o nosso conhecimento mas, ao mesmo tempo, é muito difícil e pode constituir grandes riscos, na medida em que se trata de procedimentos que procuram exteriorizar a compreensão da intuição, parte da nossa dimensão interna, correndo o risco de limitar o seu sentido ou reduzi-la a algo que ela não é.

Por isso, antes de considerar os métodos ou instrumentos que queremos adotar como adequados, é importante ter em consideração o rigor dos resultados. Por outro lado, é também importante ter em consideração que o uso da linguagem pode reduzir, também, a profundidade do sentido da intuição que tem a sua origem nas

profundezas do nosso ser. Tais procedimentos, que têm como foco o interior do ser humano, devem também considerar os fatores que se relacionam com as diferenças que caracterizam as pessoas, no que diz respeito ao uso da intuição, associados à sua predisposição para deixar a intuição expressar-se.

Apesar das dificuldades, a intuição tem despertado cada vez mais interesse do ponto de vista científico, caminhando, gradualmente, de uma categoria mística para uma categoria científica (Johnson, s.d). Segundo Fleischman (2009), a intuição coloca-nos em contacto com realidades que vão além dos pensamentos em si e, para Torres (2006), ela acontece num estado de não pensamento, quando experienciamos a manifestação da inteligência pura, que ultrapassa a razão e o conhecimento. Fernando Pessoa considerava o estado de não-pensamento como as suas “*horas mais felizes*” (em Borges, 2017, p.34), sinónimo de amar e estar de acordo com o mundo. Pelo contrário, pensar, para Pessoa, significa errar e não compreender: “*Tal como as palavras falham ao pretender expressar qualquer pensamento, assim falham os pensamentos quando querem exprimir qualquer realidade*” (em Borges, 2017, p.57-58). É a partir do estado de não-pensamento que o indivíduo pode alcançar a plenitude do ser apresentando níveis cada vez mais elevados de consciência nas relações que estabelece no dia-a-dia.

A intuição é reconhecida como um estado de não-pensamento, também, na filosofia budista, representando a origem da sabedoria (*paññā*). Desta forma, os budistas consideram que a sabedoria não nasce da análise, mas da intuição. Assim a sabedoria intuitiva, na filosofia budista, diz respeito à sabedoria original que nasce da concentração profunda, “*without knowing and yet knowing everything*” (Kung, 2001, p. 16). A diferença entre a sabedoria e a sabedoria intuitiva, na filosofia budista, é que a primeira recorre ao conhecimento e a segunda acontece sem saber. “*Wisdom is the knowledge of things and the realization of truth. Intuitive wisdom, our original wisdom, is that which can free people from worries and afflictions*” (Kung, 2001, p. 16). A sabedoria intuitiva é a realização da verdade que nos liberta das preocupações, aflições e sofrimento, é aquela que nos leva a caminho da felicidade. Ela faz parte de cada um, apenas precisa de ser utilizada e treinada para atingir o seu máximo potencial. A intuição é aquela que nos ajuda a conhecer os limites e dar bom uso ao nosso corpo (Sumedho, 2004).

A perspectiva da educação holística alinha-se com a perspectiva budista e procura integrar a intuição numa perspectiva de transcendência humana (Torres, 2006). Se tivermos em consideração que o objetivo da educação é contribuir para ajudar os alunos a atingir o seu pleno potencial, a intuição contribui para alcançar este objetivo, na medida em que contribui para a autorrealização e o desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano.

O sistema educativo, infelizmente, não tem valorizado a intuição. A cultura ocidental, que se fundamenta na lógica e razão para o desenvolvimento das suas teorias, da resolução de problemas e da tomada de decisões, não deixou espaço para a promoção da intuição na educação (Miller, 2000). Neste sentido, apesar de Einstein considerar que “*The intuitive mind is a sacred gift and the rational mind is a faithful servant*”, a educação contemporânea tem contribuído para a criação de uma sociedade “*that honours the servant and has forgotten the gift*” (Einstein, in Johnson, s.d. p.5).

Apesar da importância do conhecimento e da lógica, eles não podem ser considerados como suficientes para o cumprimento do objetivo da educação. A intuição contribui para criar novas ideias e soluções, para testar a adequação das ideias já existentes, abrindo espaço para a compreensão do conhecimento de uma nova forma. Estudos realizados no campo da intuição (Johnson, s.d; Bruner, 1977) têm demonstrado que a intuição contribui, também, para a melhoria do conhecimento racional. Segundo Bruner (1977), as pessoas que são familiares com a intuição, têm demonstrado resultados positivos quando envolvidos em decisões ou soluções de problemas.

A promoção da intuição nos alunos é um processo difícil, se tivermos em consideração os métodos adotados pelo sistema atual de ensino. Conservar e promover a capacidade intuitiva nos alunos que já apresentam níveis ativos e elevados de intuição constitui, também, uma tarefa não menos difícil, no sentido de conseguirem manter a confiança e desenvolver a sua autoconfiança, se nunca viram antes o uso efetivo deste pensamento da parte dos professores ou de outras pessoas mais velhas. É frequente testemunhar casos em que os alunos com capacidades intuitivas e que cometem algum erro, sofrem consequências graves e, por vezes, são ridicularizados, colocando assim em causa a sua capacidade e a possibilidade para mostrar resultados satisfatórios. Como resultado, os alunos são

incentivados a optarem e seguirem os procedimentos analíticos, mesmo nos casos em que este pode não ser o mais apropriado. Bruner (1977) afirma, ainda, que há várias situações nas escolas em que os alunos com pensamentos intuitivos são castigados e a própria intuição é associada a uma forma de preguiça.

On these grounds, one may wonder whether the present system of rewards and punishments as seen by pupils in school actually tends to inhibit the use of intuitive thinking. The assignment of grades in school typically emphasizes the acquisition of factual knowledge, primarily because that is what is most easily evaluated; moreover, it tends to emphasize the correct answer, since it is the correct answer on the straightforward examination that can be graded as "correct" (Bruner, 1977, p.66).

Promover a intuição na educação não significa simplesmente desenvolver nos alunos a capacidade para tentarem adivinhar as coisas, mas trata-se de um processo que precisa de ser acompanhado e sujeito a confirmações e verificações, sempre que for necessário. Neste sentido, os alunos precisam de treino e prática para reconhecer a importância da intuição e para conseguirem distinguir as características da intuição, de forma a perceber se uma resposta tem a magnitude correta ou se é possível ser considerada como válida. Para isso ser possível, é importante ter em consideração que a penalização ou ridicularização, não só não promovem a capacidade intuitiva, mas contribuem para a sua restrição nos alunos que mostram mais abertura neste sentido, assim como podem bloquear esta capacidade em vez de incentivar as pessoas no seu progresso. É importante que os alunos conheçam as vantagens das diferentes alternativas de conhecimento para poderem fazer escolhas mais adequadas em diferentes momentos da vida, enquanto alunos e no futuro.

A promoção da capacidade intuitiva exige, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da autoconfiança e da coragem, na medida que os alunos com capacidade intuitiva elevada, na procura de soluções, podem cometer erros, assim como pode acontecer com qualquer pessoa noutras áreas. O pensamento intuitivo requer boa vontade para os alunos poderem fazer erros honestos, esforçando-se para a resolução do problema. Se os alunos se mostrarem inseguros e desconfiantes, a sua capacidade intuitiva também ficará reduzida, uma vez que eles começam a

questionar o rigor da intuição. Bruner (1977) considera relevante ter em consideração dois tipos de autoconfiança. Uma que se relaciona com o tipo de personalidade da pessoa e a outra com o conhecimento sobre um determinado assunto. Sendo que o objetivo da educação não é produzir “*self-confident fools*” (Bruner, 1977, p.65), os professores devem ajudar os alunos para não desenvolver o primeiro tipo de autoconfiança, sem promover o segundo.

A promoção da intuição requer da parte do professor alguma sensibilidade para conseguir distinguir “*an intuitive mistake an interestingly wrong leap from a stupid or ignorant mistake*” (Bruner, 1977, p.68), assim como requer o seu acompanhamento, a abertura e humildade para aprovar ou corrigir os alunos, ou mesmo para aprender com eles, uma vez que não são poucos os casos em que os alunos apresentam capacidades mais elevadas para compreender o fenómeno da intuição do que os seus professores, apesar da dificuldade que podem enfrentar na sua explicação. É frequente testemunhar casos em que os alunos com capacidades intuitivas superiores para resolver problemas enfrentam várias dificuldades, uma vez que os professores não conseguem explicar ou não se sentem capacitados para poderem avaliar, corrigir ou reconhecer este potencial nos seus alunos que, por sua vez, acabam por sofrer com a falta de consideração e de reconhecimento (Bruner, 1977).

Segundo Waks (2006), o desenvolvimento da intuição no processo educativo e o reconhecimento da capacidade intuitiva nos alunos torna-se possível quando os professores conseguem sentir-se livres dos constrangimentos institucionais, permitindo que os alunos não se vejam apenas como recetores passivos das instruções, mas incentivando neles a interação e participação ativa no processo de aprendizagem. Os professores, por sua vez, para além de serem facilitadores de diálogo, também devem fazer “*intuitive conjectures, (...) bringing unpredicted facts into the educational situation, setting problems for teaching which go beyond curriculum guides and explicit objectives*” (Waks, 2006, p. 386).

A forma mais eficaz para a promoção da intuição na educação, segundo Bruner, poderia ser através da combinação da intuição com outros tipos de procedimentos. Neste caso, é importante compreender se esta combinação pode ser desenvolvida utilizando o mesmo método de ensino. Para isso, é importante e útil testar os métodos que promovem a intuição em diferentes áreas de conhecimento.

In a culture such as ours, where there is so much pressure toward uniformity of taste in our mass media of communication, so much fear of idiosyncratic style, indeed a certain suspicion of the idea of style altogether, it becomes the more important to nurture confident intuition in the realm of literature and the arts. Yet one finds a virtual vacuum of research on this topic in educational literature (Bruner, 1977, p. 67).

Desta forma torna-se evidente a importância da integração, nos programas educativos, de métodos que ajudem a medir a ocorrência da capacidade intuitiva, assim como se torna necessário o reconhecimento das limitações apresentadas pelo corpo docente em relação à capacidade para promover esta competência nos alunos. Slater (2009) considera relevante a introdução de práticas e exercícios para a promoção da natureza intuitiva nos alunos, que devem ser desenvolvidos num ambiente livre.

Assim, a educação deve ajudar os alunos, não só para eles não perderem as capacidades intuitivas, mas incentivá-los para aprofundarem as experiências intuitivas, desenvolvendo o interesse para compreenderem mais fundo a origem e a natureza da intuição, envolvendo-os em experiências que recorrem à intuição enquanto componente essencial para a resolução de problemas. As dificuldades que este processo implica não são motivo para desencorajar os professores sobre a promoção da intuição na educação. Pelo contrário, podem contribuir para aumentar a sua motivação encaminhando-os para encontrar soluções e adotar procedimentos para conseguir ultrapassar as dificuldades.

Conforme referimos, ainda existem poucos estudos e investigações sobre a intuição e ainda menos sobre a promoção da intuição através da educação. Uma visão holística e integral da educação constitui um grande desafio neste processo e necessita da colaboração da ciência, para não excluir a intuição das suas áreas de análise e contribuir para as pessoas compreenderem o potencial que nela se encontra quando esta é entendida e desenvolvida de forma correta. Assim, é muito importante que novas investigações possam ser desenvolvidas para desvendar o mistério do fenómeno da intuição e integrar a intuição na educação enquanto parte inseparável do ser humano.

## Capítulo VI – Meditação

### 1. Ciência Contemplativa – Combinação entre Conhecimento e Experiência

Após a abordagem dos conteúdos e temas principais que constituem o fundamento teórico deste trabalho, procuramos com este capítulo completar a proposta teórica no âmbito da filosofia da educação com a componente prática, que contribui para a sua viabilização e experiência, quer do ponto de vista dos professores, quer dos seus estudantes. É apenas através da união entre a esfera teórica e experiências práticas que a educação pode cumprir o seu propósito. Conforme defendido por Dewey (1979), para que os conteúdos abordados na educação possam ser assimilados de forma mais fácil é importante fazer a sua associação com a prática realizada pelos alunos, defendendo assim a união entre a teoria e a prática para estimular os estudantes a construir o conhecimento de forma mais fluida e a preparar-se para responder aos desafios da vida e, para isso, é importante que a educação, a experiência e a vida estejam entrelaçadas.

A filosofia da educação que propomos vem tirar a fronteira que divide a teoria da prática na educação atual, englobando num único conceito a presença de ambas, vendo-as como complementares e não como conceitos contraditórios.

Tendo em consideração que grande parte dos temas e fenómenos da educação que aqui abordamos se relacionam com o nosso mundo interior e são parte da experiência interna da realidade, conforme Schmidt & Walach (2014) defendem, a ciência contemplativa<sup>30</sup> é considerada como a mais apropriada para nos dar respostas aos desafios de uma filosofia da educação inclusiva e integradora da multidimensionalidade humana. A ciência contemplativa representa o caminho para entrar em contacto com, e compreender, o nosso mundo interior, enquanto estrutura fundamental da realidade que nos permite irmos além dos acordos sociais de natureza puramente política, económica ou ideológica, os quais têm um carácter

---

<sup>30</sup> Ciência contemplativa é um termo utilizado por Alan Wallace, um cientista que viveu e estudou tanto no Ocidente como no Oriente e autor norte-americano de várias obras que se focam na relação entre a ciência e a filosofia Budista, onde discute temas relacionadas com os modos de vida contemplativa, filosófica e científica, entre Ocidente e Oriente. É fundador da Instituto para Estudos da Consciência em Santa Bárbara.

muito frágil, e recuperar a nossa natureza plena (Schmidt & Walach, 2014), a qual é verdadeiramente estruturante para um projeto de vida realizado.

A ciência contemplativa representa a ponte entre os estudos empíricos da ciência e os estudos subjetivos e experimentais através da contemplação, isto é, representa uma reconciliação ou até uma integração entre os princípios contemplativos e a ciência. Wallace (2007) considera que, da mesma forma que os cientistas fazem observações e conduzem experiências com a ajuda da tecnologia, os praticantes da contemplação têm testado as suas próprias teorias, há muito tempo, com a ajuda de capacidades meditativas de observação e experiência, altamente desenvolvidas. A ciência contemplativa contribui para ultrapassar as dificuldades e as limitações da ciência clássica na compreensão e explicação dos fenómenos mentais, na base de fenómenos neurais. A ciência contemplativa contribui para o enriquecimento da ciência e permite um conhecimento mais profundo dos fenómenos mentais, incluindo uma ampla gama dos estados de consciência e os efeitos dos desequilíbrios volitivos, cognitivos, afetivos e da atenção. Todos estes desequilíbrios, segundo Wallace (2007), levam, em geral, a uma insatisfação espiritual que é mais evidente numa cultura de consumo que se sustenta na visão reducionista da ciência. Neste sentido, Wallace considera a ciência contemplativa como a solução para a crise espiritual que o mundo enfrenta hoje.

A ciência contemplativa oferece uma perspetiva inovadora e representa um potencial importante no processo de aquisição de conhecimento através da experiência direta, tendo mostrado resultados na melhoria da capacidade de introspeção, do foco da atenção e regulação emocional que, por sua vez, contribuem para expandir a nossa capacidade de conseguir o bem-estar genuíno. A ciência contemplativa cria uma ligação entre o mundo material e a esfera da subconsciência, que transcende a compreensão científica tradicional sobre o ser. Ela tem trazido resultados importantes, também, para a comunidade científica no que diz respeito aos estudos e investigações sobre os contributos que as práticas meditativas trazem às pessoas. O número de investigadores e de laboratórios que têm estudado o impacto da meditação nos praticantes regulares, assim como os primeiros efeitos nos principiantes, tem vindo a aumentar cada vez mais. De

qualquer forma, é importante realçar que, para que os resultados possam ser válidos para questões teóricas normativas, é importante o uso correto das práticas.

Se o objetivo da educação é preparar a criança para atingir o seu potencial pleno, é importante não dissociar a educação da ciência contemplativa, tendo mostrado esta última resultados muito satisfatórios para alcançar esse fim. Segundo Cumstock (2015), estes resultados têm sido uma prova tão válida, do ponto de vista experimental, como a verificação experimental da queda de objetos para a lei da gravidade.

A ciência contemplativa foca-se na investigação das capacidades, processos e estados essenciais da mente, que se modificam pelas práticas contemplativas (Wallace, 2007). As práticas contemplativas dizem respeito a uma variedade de métodos que usam a abordagem indutiva em vez de dedutiva e procuram treinar a mente cultivando a capacidade para uma concentração profunda, presente e consciente. A concentração significa focar a mente para ter acesso e conseguir ouvir a voz interna, limpando-a de qualquer conflito exterior e dos desejos (Krishnamurti, 1955). O potencial das práticas contemplativas é que podem trabalhar diferentes características do ser humano, cujo fim é contribuir para a promoção da dimensão espiritual e dos seus elementos que se manifestam nas pessoas na forma dos valores universais, como bondade, compaixão, amor altruísta, paz, interdependência, entre outros (Duerr, 2004).

As práticas contemplativas podem incluir diversas formas de concentração, relaxamento, oração e meditação, embora o termo contemplativo, de acordo com Wallace (2007) seja, frequentemente, associado à área da investigação da meditação. Neste projeto procuraremos focar-nos nas práticas meditativas que dizem respeito à percepção silenciosa da realidade e que nos permitem treinar e desenvolver uma visão pura da mente. O silêncio, que é inseparável da meditação, constitui a dimensão mais profunda e interna do ser. Segundo Panikkar, o silêncio é "*a sede da verdade humana*" (Panikkar, 2007, p.55). Ele não tem forma e é o lugar onde a consciência se abriga. Ele é a inteligência em si e abre espaço para diversas oportunidades. É no silêncio que podemos transcender e encontrar a nossa essência, a fonte da nossa criatividade, a ausência de pensamentos, a intuição e a sabedoria que nos permitem conhecer a verdadeira realidade.

As práticas contemplativas contribuem para atingir o profundo silêncio, criando condições para, antes de mais, silenciar o corpo, para depois silenciar a mente. Quando atingimos a dimensão mais profunda do silêncio, a mente consegue transcender o pensamento, que “é o ruído do passado” (Krishnamurti, 1955) invalidando e transformando, assim, a famosa frase de Descartes: “*penso, logo existo*” para “*penso, logo não existo*” (Crema, 2006 p.116) se o nosso objetivo é tranquilizar a mente.

As práticas contemplativas, de acordo com Freire, significam “*essentiality of to be with*” (em Bai, et al, p.10), sendo elas que alimentam a espiritualidade através da contemplação:

(...) “da maravilha e do mistério do universo”; da “promoção do processo de criação de significado”; da conceção de “unidade da natureza e da humanidade”; “de um mito cultural que sirva de base para a fé na capacidade humana de participar de um mundo de justiça, compaixão”; além “do cuidado com o outro, amor e felicidade”, “de ideais de comunidade e interdependência”, “de atitudes de indignação e responsabilidade diante da injustiça, da indignidade, da violência e da opressão” (O’Sullivan, em Oliveira, 2012, p. 40-41).

Segundo Wallace (2007), as práticas contemplativas, nomeadamente as Budistas, têm um grande potencial de unir a ciência e a religião, contribuindo para um progresso mais eficaz da humanidade na direção da felicidade e da verdade autênticas. Segundo Hart (2004), a contemplação é uma forma de acalmar e mudar o hábito da mente para cultivar uma capacidade de consciência profunda, concentração e percepção. As mudanças registadas nas últimas décadas, como resultado da influência das práticas contemplativas, são conhecidas como a revolução silenciosa (Zajonc, em Cumstock, 2015).

As práticas contemplativas constituem um complemento imprescindível para a melhoria das estratégias de educação e cumprimento da sua missão. Neste sentido, os estudos contemplativos incluem os esforços que procuram trazer as práticas contemplativas para a educação. As práticas contemplativas são milenares e incluem a meditação e práticas como ioga, dança, visualização, conto de histórias, entre outras (Stueckemann, 2013). Neste projeto optaremos por nos

concentrar na meditação por ser aquela que consideramos ter um corpus de investigação significativo, por um lado, e um grande potencial de transferibilidade para a filosofia da educação, por outro.

Embora meditar seja importante, não é possível desenvolver uma disciplina meditativa sem, primeiro, compreender o que é a meditação. Sem esta compreensão, continuaremos a ficar presos apenas numa mera técnica e nas suas principais posturas, como focar na respiração, estar sentado mantendo determinada postura ou tentar silenciar a mente, sendo que nenhum destes fatores é tão importante comparado com a própria essência da meditação. Conforme Krishnamurti refere *“If you do not know what meditation is, it is like having a flower without scent. Meditation is the perfume of life; it has immense beauty. It opens doors that the mind can never open; it goes to depths that the merely cultured mind can never touch”* (1955, p.79). Assim, apenas quando conseguirmos compreender o que é a meditação é que podemos afirmar que estamos a meditar.

## **2. O que é Meditação?**

All humanity's miseries derive from not being able to sit quietly in a room alone. (Blaise Pascal, em Didonna, 2009)

A meditação é considerada uma forma de arte e o método mais antigo para conseguir tranquilizar a mente e treinar o relaxamento do corpo. Na sua essência, diz respeito ao treino sistemático da atenção e ao desenvolvimento da capacidade de concentração, contribuindo para o enriquecimento da nossa perceção da realidade (Goleman, 1999).

O significado da meditação não pode ser simplificado nas explicações de outras pessoas ou na forma como os dicionários a definem, mas representa o caminho para a descoberta e a experiência de um estado puro da mente, que coloca de parte todas as informações secundárias que nos são dadas e no qual toda a experiência é compreendida e não acumulada como se fosse um armazém. Por isso, não é a palavra “meditação” em si que se procura realçar neste trabalho, pois a palavra em si, conforme Yun refere, é como *“um dedo a apontar para a Lua, e*

*não a Lua em si*" (2012, p. 23). O mais importante é a sua essência, que transcende a própria palavra.

Falar sobre a meditação, em geral, e procurar defini-la, não é uma tarefa fácil. Aliás, para alguns autores, a meditação é considerada como impossível de ser definida (Schmidt & Walach, 2014). Algumas razões que podem estar na origem desta dificuldade de imprecisão e inadequação de uma definição estarão relacionadas com:

1. A diversidade e complexidade das práticas que fazem parte do conceito da meditação. As práticas meditativas são muito diversas e, para fins empíricos, é importante reconhecer que existem várias diferenças que caracterizam cada uma delas, sendo também diferentes os impactos e os resultados obtidos. Da mesma forma que o desporto inclui varias modalidades desportivas, e sabemos que todas as modalidades são diferentes umas das outras, o mesmo podemos dizer, também, da meditação (Goleman & Davidson, 2017; Schmidt & Walach, 2014).
2. As instruções que são dadas pelos instrutores acerca da forma como meditar são muito diferentes e condicionam a sua disciplina, principalmente nas pessoas que não têm experiência meditativa. Quando a orientação é muito superficial ou se desvia do propósito da prática, isso pode ter consequências contrárias àquele que é o seu objetivo (Schmidt & Walach, 2014).
3. O tempo e regularidade da prática condicionam os resultados que obtemos e a forma como nos relacionamos ou compreendemos a meditação, isto é, quanto maior e mais regular for a prática meditativa, melhores serão os seus impactos e benefícios na pessoa (Gross, 2002).
4. Os resultados obtidos através das diversas práticas são diferentes, realçando aqui a importância da *individualidade* em relação ao estado de meditação e à experiência dos meditadores. Isto é, a experiência interna dos meditadores varia de pessoa para pessoa, assim como variam, também, os resultados que as pessoas procuram atingir através da meditação (Krishnamurti, 1955). Algumas pessoas sentem resultados mais imediatos que os outros (Olendzki, 2009) não devendo, por isso, os resultados serem comparados em termos gerais com a experiência dos outros, conforme

acontece com as abordagens empíricas, em geral, onde a recolha de dados se aplica a todos e assim as estatísticas das pessoas que meditam são computadorizadas e comparadas (Schmidt & Walach, 2014), podendo não refletir o verdadeiro resultado obtido por cada pessoa. Os efeitos estão relacionados com diferentes fatores, como a capacidade de cada um para conseguir o relaxamento do corpo, o estado da sua saúde, problemas relacionados com assuntos emocionais e, de forma geral, do ponto de vista da filosofia budista, com o comportamento ético (Olendzki, 2009). Desta forma, a meditação não pode ser entendida como uma fórmula mágica sem haver o empenho necessário da parte de cada um para obter os benefícios traduzidos numa vida plena, pacífica e sábia. Nos casos em que as pessoas se mostram conturbadas, os resultados podem ser contrários, abrindo lugar para conflitos e ausência da tranquilidade (Weil, 2007).

Devido a estas dificuldades, o termo "meditação" tem sido, frequentemente, definido de forma imprecisa e bastante redutora no que diz respeito ao seu significado, contribuindo, por vezes, para uma banalização e má informação sobre os seus objetivos. Há também casos em que algumas definições complicam tanto o conceito da meditação que, conforme Weil (2007) refere, torna a sua prática um método quase impossível de ser adotado por novas pessoas. Gandhi dizia que se a meditação for compreendida corretamente, constitui o instrumento mais potente da ação (em Campbell, 2005, p.147).

Apesar das dificuldades e das diferenças que caracterizam as várias práticas meditativas, é possível identificar algumas características comuns relacionadas com os impactos que elas produzem nas pessoas, nomeadamente:

- i) treinam a mente e a consciência da pessoa, focando-a e sintonizando-a com as experiências no presente (Shapiro; Brown; Astin; 2011; Tolle, 1997);
- ii) transformam a perceção (Goleman, 1999) e autorregulam a atenção, abrindo espaço para a consciência, sem procurar qualquer interpretação (Krishnamurti, 1955);
- iii) melhoram os estados cognitivos e emocionais, comportamentais e psicológicos, cujo fim é eliminar o sofrimento provocado por um

- conjunto de fatores que afetam os estados mentais de uma pessoa, mas que são passíveis de serem corrigidos (Gethin, 1998);
- iv) desenvolvem a paz interior e fornecem uma oportunidade para a conexão entre a mente e o corpo, entre os seres humanos e entre estes e a natureza (Duerr, 2004);
  - v) criam acesso para entrar em contacto com a fonte da sabedoria (Goleman, 1988).

A meditação representa um património da humanidade (Vigne, 2010) e é uma necessidade interna de cada um para conseguir beneficiar de todas as potencialidades humanas. Wilber (2007) define a meditação como “*o paradigma por excelência, testado pelo tempo, para dar à luz e iluminar aqueles domínios – domínios que, no âmbito de seus horizontes atuados, revelam o que os praticantes invariavelmente reportam ser ocasiões mais profundas e mais significativas*” (Wilber, 2007, p.24).

A meditação, segundo Weil (2007), é o método ideal para superar o domínio da razão e integrar de forma harmoniosa o pensamento nas outras formas de energia, criando acesso a uma “*sabedoria espiritual profunda (...) transversal a todas as tradições espirituais, sapienciais e religiosas*” (Borges 2015, p.21).

A meditação dá acesso às pessoas a conhecerem o estado fundamental da consciência que, de acordo com os budistas tibetanos, representa um estado de espírito a partir do qual emergem todos os fluxos de pensamento conscientes (Wallace, 2007).

A meditação é a paz interior e a fonte de energia (Goleman, 1999), a forma de estar em contacto com a nossa essência, possibilitando a compreensão e a experiência de uma realidade maior, de estarmos interligados com o Todo, através do qual podemos experienciar os valores universais, como humildade, admiração, apreciação, compaixão (Nozawa, em Miller et al, 2005; Maslow, 2013). A meditação é a forma de atingir aquele estado, que Maslow denominou como “*peak-experiences*”, que acontecem quando a pessoa se sente “*no auge de seus poderes, usando todas as suas capacidades da melhor e da mais completa forma*” (Maslow, 2013, p. 32).

A meditação pode, também, ser compreendida como a ciência da purificação e do treino da mente direcionando-nos para o objetivo de compreender a natureza da experiência humana, que nos ajuda a perceber que as causas internas do sofrimento humano podem ser observadas, compreendidas e curadas e que o sofrimento e o bem-estar estão relacionados com fatores interdependentes (Olendzki, 2009).

Assim como o conhecimento é alimento do intelecto, a música é alimento das emoções, o entretenimento é alimento para a mente, a meditação é o alimento que nutre a alma ou espírito. A meditação é uma viagem que nos leva do barulho para o silêncio, do movimento para a quietude. É o caminho que possibilita a transformação do conhecimento em sabedoria. É a conexão com o mundo interior, com a essência, com a energia universal, é o instrumento que nos coloca em contacto com a consciência, que direciona os seres humanos para o caminho da autorrealização, é o meio que nos afasta das projeções negativas da mente e o caminho de busca da totalidade do potencial humano.

Se tivermos em consideração os princípios ocidentais, para Weil (2007), a meditação significa não fazer nada. Na verdade, o que Weil quer dizer é que meditação significa fazer o contrário daquilo que a cultura ocidental nos condicionou a fazer – viver uma vida orientada para o mundo exterior, – tendo sido este o fator principal da separação da pessoa do resto do mundo. Assim, a meditação que, aparentemente, nos leva a um estado de inatividade, orienta-nos para um caminho introspectivo, que nos dá acesso a uma abertura sobre tudo o que se passa no nosso mundo interno.

As vantagens que obtemos através da experiência meditativa são inúmeras. Goleman (1999) considera que o efeito mais importante da meditação, muito provavelmente, é a paz interior e que uma prática regular diária contribui para deixar de lado as preocupações do dia-a-dia, através da redução do stresse, do aumento da tranquilidade da mente e do acumular da energia para melhor enfrentar os desafios futuros (Goleman, 1999).

É importante realçar que as práticas meditativas não são, necessariamente, práticas religiosas per si, mesmo nas suas tradições (Fields, 2001), e sobre isso

basta ter em consideração as práticas do yoga e da meditação que estão a ser utilizadas no Ocidente.

Conforme já referimos, a meditação abrange uma grande variedade de práticas. Não é a intenção ou o objetivo deste projeto fazer referência ou abordar as diferentes práticas meditativas, uma vez que não é o âmbito ou objeto deste trabalho, assim como não pretendemos demonstrar que as práticas a que aqui fazemos referência são mais eficazes que as outras. O mais importante na reflexão sobre as práticas meditativas, sob o olhar do objeto deste trabalho é, a nosso ver, a aferição sobre os efeitos que elas produzem nas pessoas tendo em consideração os resultados que elas procuram atingir. Os seres humanos têm hábitos, culturas, percepções e visões muito diferentes e, neste sentido, a relevância da grande diversidade das práticas meditativas reside, a nosso ver, na diversidade das opções de escolha que contribuem para o desenvolvimento da paz interior e superar as fronteiras que separam o ser das outras pessoas e do mundo. Mas para isso é importante lembrar que, assim como no desporto, onde os resultados finais variam de acordo com o empenho da pessoa, também na meditação os resultados e os benefícios dependem do empenho, treino e disciplina de cada um.

Neste trabalho iremos abordar a prática de meditação Vipassana, por ser aquela que melhor conhecemos, à qual temos dedicado estudo e experiência direta. A meditação Vipassana faz parte do grupo de práticas que tem origem na tradição budista e nos é cada vez mais familiar. Tratam-se de práticas meditativas, ou também conhecidas como de Mindfulness, que estão a ser cada vez mais adotadas pela cultura ocidental e sobre as quais iremos falar no ponto que se segue.

## **2.1. Conceito de Mindfulness**

*Mindfulness*, ou atenção plena, é uma palavra que inclui todo um conjunto de métodos que ajudam a treinar a mente e que é a base de qualquer prática meditativa, uma vez que está refletida em todas elas e é o fator-chave para obter os benefícios da meditação. Podemos, assim, considerar que *Mindfulness* é parte integrante e cruza-se também com várias práticas meditativas.

Apesar da sua popularidade não existe nenhuma definição clara e consistente do conceito *Mindfulness*, havendo diferenças entre as definições que encontramos na literatura contemporânea e nos livros antigos, de onde vem a sua origem. Para compreender melhor este conceito iremos procurar o seu sentido nas duas filosofias oriental (definição antiga) e ocidental (definição moderna).

A origem do *Mindfulness* está na filosofia budista, no sânscrito antigo e escrito na língua Pali, que é o primeiro registo existente dos ensinamentos de Buda. Na filosofia budista, *Mindfulness* aparece relacionado com o caminho para a liberdade, o qual é essencial para a consciência, na qual se fundamenta o comportamento ético. A ausência de *Mindfulness*, de acordo com Bhikkhu (2005), destrói o fundamento para uma vida moral. O sentido mais antigo de *Mindfulness* relaciona-se com a memória, uma prática que procura lembrar os ensinamentos do Buddha Gautama, que representam o fundamento para a compreensão intelectual do *dhamma* (Verdade), para ter em mente e aplicar ao longo da vida. *Mindfulness* procura focar a consciência no momento presente, preparando-a e transformando-a, de uma consciência comum para níveis elevados da consciência, o que na tradição budista é conhecido como *samadhi*. *Mindfulness* prepara a mente dando-lhe todos os ingredientes para a compreensão da impermanência e da causalidade (Bhikkhu, 2005).

No Ocidente, a palavra *Mindfulness* foi utilizada pela primeira vez na obra de Thomas William Rhys Davids (1843 – 1922), um estudioso britânico da Universidade de Londres e Manchester, que, em 1881, fundou “*The Pali Text Society*”, uma sociedade académica que tinha por objetivo alimentar e promover o estudo dos textos escritos na língua Pali. Durante a leitura dos textos, Davids descobriu que a palavra *sati*, que aparecia várias vezes, não tinha uma palavra equivalente na língua inglesa para a poder traduzir. Apesar disso, inspirado na oração tradicional anglicana “*ever mindful of the needs of others*” (Cumstock, 2015, p. 46), que se utilizava durante as refeições, Davids inventou uma nova palavra, *mindfulness*, transformando o adjetivo *mindful* para o nome *Mindfulness*, para transmitir o seu sentido original, que dizia respeito à memória aplicada ao momento presente.

Atualmente, na sociedade moderna, *Mindfulness* diz respeito a uma qualidade da consciência e estar *mindful* significa estar atento, consciente e alerta. Kabat-Zinn

foi uma das primeiras pessoas que contribuiu para tornar familiar a palavra *Mindfulness*. Kabat-Zinn (2005) que, desde 1979, desenvolveu o programa *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)*,<sup>31</sup> tem definido o *Mindfulness* como o cultivo da consciência sem julgamento, prestando atenção de uma forma específica, no momento presente, de forma não-reativa e o mais aberta possível. Segundo ele, o *Mindfulness* pode ser desenvolvido de forma: i) intencional, conhecido, neste caso, como *Mindfulness deliberado*, que diz respeito ao *Mindfulness* enquanto prática; ii) espontâneo ou *Mindfulness sem esforço* que, frequentemente, é resultado do primeiro (*Mindfulness deliberado*), que diz respeito ao aumento da qualidade da consciência. No seu livro *Full Catastrophe Living* (2005), Kabat-Zinn identifica sete pilares que fundamentam a prática de *Mindfulness*:

1. Ter uma atitude de não julgamento, que consiste em deixar as reações comuns da mente, relacionadas com os sentimentos agradáveis ou desagradáveis, ficando apenas com a experiência do pensamento em si.
2. Desenvolver uma atitude paciente, isto é, não se preocupar ou esforçar sobre os objetivos e fins externos, que podem obscurecer a nossa percepção do momento presente.
3. Não permitir que as experiências do passado influenciem os pensamentos e percepções do momento presente, cultivando uma atitude de observar as coisas como se fosse a primeira vez, ficando alerta para a possibilidade de experiências imprevistas.
4. Ter confiança nos nossos próprios pensamentos, sentimentos, experiências, procurando equilibrar o conhecimento e os ensinamentos com a nossa própria visão do mundo.
5. Ter uma atitude sem-esforço, dando atenção a tudo que acontece à nossa volta, que representa o único fim. Segundo Kabat-Zinn, *Mindfulness* não tem outros objetivos além de si e, por isso, não pode ser sujeito a críticas ou

---

<sup>31</sup> Kabat-Zinn é atualmente professor de medicina na Universidade de Massachusetts - Amherst, e o programa *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)* diz respeito a uma intervenção médica para o tratamento de dores crônicas e desordem emocional e comportamental. O programa tem sido parte de vários estudos, a maioria dos quais tem provado a sua eficácia no que diz respeito ao alívio da dor, stresse e outras doenças. Este programa tem servido como fundação para outros programas incluindo the *Mindfulness-Based Cognitive Therapy Program (MBCT)*, para o tratamento de problemas de foro mental.

revisões “*We are simply paying attention to anything that is happening and this is the only end*” (2005, p.26).

6. Ter uma atitude de aceitação, que significa ter a vontade para ver as coisas conforme elas são e não como gostaríamos que elas fossem.
7. Ter uma atitude de deixar ir, isto é, ter a capacidade de observar os pensamentos e ideias que aparecem e desaparecem, sem ficarmos presos a elas.

Tendo em consideração as diferentes definições que encontramos hoje no Ocidente, podemos resumir como características comuns das práticas meditativas: a atenção consciente da experiência no momento presente (Brown & Ryan, 2003), que aceita tudo sem julgar e sem reagir (Thich Nhat Hahn em Hyland, 2009; Kabat-Zinn, 1994), compreendendo o contexto em que uma pessoa atua, a partir da observação dos estímulos e a partir de múltiplas perspectivas, aceitando diferentes pontos de vista e capacidades de responder ao ambiente de forma eficaz e apropriada (Langer, 2000); a influência recíproca, harmonia e integração entre a mente e o corpo, focando o momento presente, sem julgamento, sem reação, contribuindo para uma redução geral dos sofrimentos e aumento do bem-estar (Goleman, 1999; Germer, et al, 2005); o envolvimento da atitude compassiva em relação a nós mesmos e ao sofrimento de outras pessoas (Gilbert, 2005); a auto-observação da mente e compreensão da sua natureza (Dalai Lama, et al, 1991); a capacidade de direcionar a atenção na esfera emocional e a promoção das relações que se sustentam no princípio da interdependência (Didonna, 2009); o aumento da consciência que permite distanciar-se das experiências sensoriais e inconscientes (Walsh, 2016) que trazem resultados importantes em relação à utilização dos recursos internos para o bem-estar.

A prática regular de *Mindfulness* proporciona tranquilidade e ajuda a descontração, reduz a tensão muscular, reduz problemas do foro psicológico, estados de nervosismo ou tensão, combate a insônia, aumenta a criatividade, contribuindo para um corpo e mente saudáveis (Weil, 2007).

Os autores Brown & Ryan (2003) têm desenvolvido vários instrumentos para a medição dos impactos que as práticas meditativas têm provocado nas pessoas e que têm sido utilizados em várias investigações, como: o Índice de Sensibilidade da Ansiedade (ASI), que procura prever os ataques de pânico, o stress pós-

traumático e desordens de ansiedade, a Escala de Níveis da Consciência Emocional (LEAS) para a medição da consciência emocional, e a Escala da Consciência de Atenção Plena (MAAS).

As práticas meditativas têm, segundo alguns autores, contribuído para a aproximação do Ocidente e Oriente, na medida em que têm servido como um ponto de convergência na construção de um diálogo que se tem tornado mais evidente nas últimas duas décadas (Didona, 2009).

## **2.2. Meditação e Ciência**

Nas últimas décadas tem-se verificado no Ocidente um aumento do interesse na meditação, relacionado com o facto de já se considerar possível perceber, objetivamente, o que é a meditação e quais os seus efeitos (Taylor et al, 1997, p.6). Para além das investigações desenvolvidas no âmbito da ciência, o aumento do interesse na meditação justifica-se, também, pela presença de outros fatores que têm vindo a caracterizar o mundo ocidental, principalmente, nas últimas décadas. Um destes fatores diz respeito ao aumento constante do individualismo que tem resultado num isolamento crescente das pessoas, distanciando-as dos outros seres e da natureza em si. É muito comum testemunharmos hoje, no Ocidente, atitudes de pessoas que consideram que os problemas da sociedade relacionam-se com os comportamentos e atitudes dos outros e, por isso, procuram a mudança e a resolução dos problemas, não dentro, mas fora. Esta atitude tem alimentado um comportamento individualista que tem as suas origens na Revolução Francesa, dificultando a procura e o desenvolvimento de soluções que procuram servir o bem comum (Vigne, 2010). Para isso, conforme Dalai Lama (2001) refere, o mais importante não é as pessoas acreditarem, apenas, que é possível construir uma sociedade melhor, mas expressar-se essa crença nas ações e no investimento que cada um poderá dar à promoção do bem e ao trazer alegria às outras pessoas. Pelo contrário, segundo Vigne (2010), o individualismo, ou a ideia de o indivíduo considerar ter direitos ilimitados, representa uma nova crença religiosa que não deve ser promovida.

Um outro fator diz respeito ao registo de um número, cada vez maior, de pessoas que questionam o estilo de vida na sociedade ocidental e as suas falhas nas respostas que procuram em relação a alguns dos problemas principais da sociedade atual, como o stresse, ansiedade e depressão, que resultam num descontentamento geral da população (Schmidt & Walach, 2014). O aumento do interesse das práticas meditativas relaciona-se, também, com a necessidade da ciência ocidental procurar conhecimento baseado nas evidências, integrando, desta forma, ao método científico, as práticas que promovem características inatas da natureza humana que são fundamentais para o conhecimento do ser humano (Didonna, 2009).

O potencial impacto e os benefícios da investigação sobre a meditação podem trazer resultados importantes, assim como podem mudar a ciência (Schmidt & Walach, 2014), na medida em que trazem contributos para debater, criticamente, os pressupostos da própria ciência no Ocidente. A ciência constitui o paradigma predominante na criação de significado na sociedade moderna e, qualquer mudança no campo científico resultará, também, em mudanças sociais. Têm sido estes fatores que têm tornado o tema da meditação cada vez mais popular e, frequentemente, presente nos debates públicos. Os resultados da investigação científica sobre os efeitos da meditação têm provocado mudanças na sociedade ocidental, visíveis na introdução de programas relacionados com a meditação em várias esferas, como o trabalho, a saúde, a escola, entre outros. A meditação tem mostrado não ser apenas uma simples área de investigação, mas constitui um desafio para a prática científica atual e é um dos campos mais inspiradores da ciência e da sociedade em geral.

A crescente popularização da meditação que temos vindo a registar no Ocidente, pode contribuir e servir como uma ferramenta de apoio, também, no processo da autorregulação e da transformação da sociedade ocidental (Duerr, 2004). No entanto, é preciso compreender que os contributos podem não ser os mesmos ou até podem falhar, se a intenção da ciência é utilizar a meditação para obter benefícios materialistas refletidos, por exemplo, no aumento da produtividade económica, para conseguir mudanças nos aspetos exteriores ou ao nível de capacidades paranormais (Duerr, 2004). A forma como utilizamos as práticas meditativas condiciona, também, os resultados que obtemos. É preciso ter em

atenção que para obter resultados satisfatórios através das práticas meditativas, não basta ficar-se sentado à espera que «o tempo passe e o milagre aconteça», conforme Campbell refere "*You must realize that you cannot modify being merely by taking physical action within the local physical reality*" (Campbell, 2005, p.169), mas é necessário que haja um compromisso da parte de cada pessoa, uma disciplina e regularidade na prática.

É importante realçar que a investigação das práticas meditativas não segue os mesmos critérios da investigação das outras áreas científicas. A diferença é que os estudos sobre a meditação não podem estar ausentes da experiência dos cientistas. Em 1992, quando os neurocientistas ocidentais procuraram estudar os efeitos das práticas meditativas avançadas nos monges tibetanos e explicaram qual seria o método a utilizar para examinar os efeitos comportamentais e neurais da meditação, um dos monges respondeu: "*If you really want to understand the effects of meditation, I'll be glad to teach you. Only through your own firsthand experience will you truly know the effects of such practice*" (Wallace, 2006, p. 10).

Assim como acontece com diferentes áreas científicas que, para produzir resultados e atingir o seu fim, desenvolvem e utilizam instrumentos próprios, como o uso do telescópio na astronomia ou do microscópio na biologia, a meditação é o instrumento utilizado pela ciência contemplativa para o estudo do mundo interno humano. Para desenvolver instrumentos eficazes, seja qual for a área científica, os investigadores devem, antes de mais, saber calibrá-lo e aprender sobre como utilizá-lo. Neste sentido, o principal instrumento para compreender a meditação é a experiência dos investigadores. Da mesma forma que, se utilizarmos o microscópio para observar o universo, ou o telescópio para observar as moléculas, tal não traria nenhum resultado, o mistério e as dúvidas sobre o mundo interior, a nosso ver, permanecem e relacionam-se com a utilização de instrumentos inadequados pela ciência moderna para a sua compreensão.

No Ocidente, ainda, é possível encontrar vários cientistas que dedicam as suas investigações ao estudo da mente e do corpo humano e que nunca tiveram contacto com qualquer prática de meditação. Este método não tem sido utilizado para compreender a natureza interior do ser humano, o que pode ser um dos fatores principais que explica as dificuldades enfrentadas na compreensão das realidades mais subtis da mente. Na verdade, para muitos dos cientistas, a

realidade sutil não existe, pois nunca foi experienciada. Da mesma forma que seria impossível obter conhecimento sobre a fisiologia do corpo humano, sobre os planetas e o universo ou sobre a existência do mundo microbiológico, sem o uso dos instrumentos corretos, os atrasos e as dificuldades enfrentadas pela ciência ocidental para explicar alguns fenômenos ainda considerados inexplicáveis da mente e da consciência, relacionam-se com a falta de utilização dos meios adequados, assim como com a falta de conhecimento sobre as técnicas de relaxamento da mente, que possibilitam a observação da sua natureza subjacente. Conforme Ricard procura enfatizar, é possível aceitar o ceticismo dos cientistas, mas não é possível aceitar a falta de interesse para verificar e validar as diferentes abordagens que contribuem para um melhor conhecimento do ser humano (Ricard, em Vigne 2010).

No entanto, a eficácia da meditação em relação à compreensão do mundo interior e sutil do ser humano, tem sido revelada por outros investigadores que, por considerarem não ser possível investigar a meditação sem primeiro a experimentar, têm optado por meditar (Schmidt & Walach, 2014). Da mesma forma que não é possível explicar aos outros qual é o sabor do chocolate sem cada um experimentá-lo primeiro, a meditação não pode ser compreendida com clareza sem primeiro experimentar e sentir os seus efeitos. Desta forma, os investigadores que têm mostrado interesse em compreender a meditação, têm-na considerado como um objeto de investigação inseparável da própria experiência dos cientistas. As práticas meditativas permitem, assim, aos próprios investigadores sentirem e promoverem os efeitos da meditação a partir da experiência interna de cada um, refletida nos resultados obtidos no treino da mente e as suas consequências no corpo, permitindo-lhes desenvolverem, mais facilmente, novos métodos mais adequados e que vão ao encontro das necessidades de cada pessoa. Vários autores, que têm utilizado a meditação, têm-na definido como o melhor instrumento para a exploração da mente e da consciência, considerando-a como um genuíno "cerebroscópio" (Vigne, 2010).

Neste sentido, um dos grandes contributos que a investigação sobre a meditação tem trazido para o paradigma científico é a importância que deve ser dada à experiência. A ciência ocidental tem desvalorizado a experiência interna subjetiva e tem favorecido as experiências que acontecem fora da pessoa para a produção

do conhecimento, ou seja, na recolha da informação sobre o mundo recorre-se a fontes externas. Esta prática tem influenciado também a forma como a mente e a consciência têm sido compreendidas no Ocidente, vistas como entidades dependentes e derivadas de sistemas fisiológicos, neste caso, do cérebro (Walach 2007).

Outro fator que dificulta a integração das experiências internas para fins científicos, relaciona-se com o facto de que nem todos os resultados obtidos através das experiências internas podem ser credíveis. Isto porque as abordagens internas precisam também de ser cultivadas e, para isso, necessitam de algum treino para permitir que as pessoas consigam uma atenção mais regular e estável para observar os próprios processos internos. Da mesma forma que não é possível ser músico sem uma prática séria, também não é possível observar as atividades mentais internas, sem um treino regular da meditação. Estudos efetuados com praticantes regulares e com muita experiência de meditação têm contribuído para a medição dos impactos que a meditação traz à mente, ao corpo e, de uma forma geral, ao bem-estar dos indivíduos (Lutz et al. 2007 em Schmidt & Walach, 2014).

Segundo Schmidt & Walach (2014), a experiência interna não pode ser ignorada ou considerada inútil, uma vez que ela produz o conhecimento que é resultado da própria consciência, que possibilita o funcionamento de um sistema rico e complexo e que não é possível ser encontrado ou produzido recorrendo a métodos externos. Para considerar credível o conhecimento que é originado através da experiência interna, segundo estes mesmos autores, seriam necessárias, no mínimo, duas coisas:

- Uma ontologia própria que não é contrária ao corpus do conhecimento científico atual, mas que abre as portas e recorre à consciência para a compreensão da realidade, recorrendo às experiências internas;
- Uma epistemologia que nos revela quando é que a experiência interna nos pode dar, verdadeiramente, alguma visão sobre a realidade.

A meditação, por vezes, tem sido criticada pelo facto de levar a pessoa ao fecho ou isolamento no seu próprio mundo interior, cortando a conexão e interesse com outros assuntos mais vastos, de carácter social ou político. Esta forma de compreender os impactos da meditação, segundo Brazier (2003), está longe de ser

verdade, uma vez que, qualquer mudança social no mundo não seria possível sem haver primeiro a mudança do próprio indivíduo através da compreensão do sentido da sua existência e interconexão com os outros seres, sobre os quais as práticas meditativas apresentam possíveis soluções e ocupam um lugar de destaque no aumento da autorreflexão que cria condições para o acontecimento da mudança.

O filósofo Hoyt Edge (em Schmidt & Walach, 2014) tem recordado que ambas a ciência e a meditação procuram servir as pessoas e, para esse fim, utilizam abordagens diferentes. A ciência utiliza abordagens de carácter externo, racional e lógico e a meditação, que se fundamenta na dimensão espiritual do indivíduo, procura abordagens internas que estão em ressonância com o mundo, baseando-se na experiência e na transformação do funcionamento da mente. A ciência contribui para o desenvolvimento da inteligência intelectual humana disponibilizando às pessoas, cada vez mais, conhecimento sobre o mundo; e a meditação permite o desenvolvimento da inteligência emocional e espiritual e possibilita o uso do potencial máximo do conhecimento transformando-o em sabedoria de viver. Por outro lado, a ciência pode dar um contributo importante em trazer as pessoas mais perto da meditação, dando-lhes mais informação sobre a forma de uso e o contexto das práticas meditativas e, a meditação, por sua vez, pode dar um contributo importante para a ciência aprofundar o conhecimento sobre o mundo interior do ser. É nesta complementaridade, e na partilha de um relacionamento robusto, que uma filosofia da educação integradora e reconciliadora se sustenta, mostrando que é possível beneficiar das diferenças entre as abordagens ocidentais e orientais, e desenvolver uma abordagem completa sobre o ser humano e sobre o mundo. A abordagem colaborativa abre espaço para muitas descobertas (Vigne, 2010) e para uma visão mais completa do desenvolvimento humano (Wilber, Engler & Brown, 1986) em que, apesar das diferenças que caracterizam o Ocidente e o Oriente, ambos procuram o bem-estar humano em todos os seus componentes e nas formas de superar o sofrimento.

### **2.3. Ética, Moralidade e Virtudes na Meditação**

Durante muito tempo, os ocidentais suspeitavam da meditação e consideravam-na um aspeto esotérico, associada a imagens de misticismo fraudulento (Kabat-Zinn, 1994), uma vez que, tendo em consideração a utilização dos métodos científicos, as práticas meditativas não mostravam trazer resultados imediatos na prática (Miller, 1997). Em parte, isso deveu-se à falta de informação e à ignorância cultural e conceptual sobre as práticas meditativas, que mais tarde começaram a ser consideradas e a fazer parte das investigações científicas, em várias áreas.

As práticas meditativas começaram a transitar para o Ocidente na década de setenta. No âmbito do serviço da ONG “Corpos da Paz”, alguns jovens ocidentais viajaram para a Ásia, onde entraram em contacto com professores de meditação, através dos quais aprenderam e começaram a praticá-la. No seu regresso ao Ocidente, alguns deles levaram a experiência e começaram a ensinar a meditação também no Ocidente. Durante este processo de transição da meditação, do Oriente para o Ocidente, alguns professores simplificaram metodologias e deixaram de fora muitos elementos importantes da prática tradicional da meditação budista, para tornar esta prática mais aceitável e atraente para a cultura ocidental (Shapiro & Walsh, 1984). Segundo Fronsdal (2002), esta simplicidade contribuiu para o aumento da popularidade das práticas meditativas, podendo torná-las acessíveis para as pessoas com ou sem interesse no Budismo em si. No entanto, este processo negligenciava o aspeto ético e espiritual da prática de meditação, correndo o risco de limitar e reduzir a compreensão completa do seu potencial (Kabat-Zinn, 1994).

Neste sentido, à medida que a meditação penetrava, cada vez mais, na vida do Ocidente em diferentes contextos, como na ciência, educação, saúde, trabalho, etc., para além dos impactos que provocava nestes setores, estava também sujeita a alterações provocadas pela própria cultura capitalista materialista e de consumo, o que modificava a própria prática (Bai, et al, 2014). Por isso, é importante ter em consideração o risco de degeneração ou perda do poder da meditação, nomeadamente na sua dimensão ética e espiritual, uma vez que a sua negação ou mesmo simplificação resulta na perda da sua complexidade e multidimensionalidade.

Do ponto de vista da filosofia budista, existe uma relação evidente entre a meditação e a ética que apenas pode ser compreendida e experienciada por uma mente calma e tranquila. Ética é um fundamento importante para o desenvolvimento transpessoal e as práticas meditativas compreendem a ética, não em termos de uma moralidade convencional, mas como uma disciplina essencial para o treino da mente. Os comportamentos não éticos estimulam e reforçam os fatores que contribuem para a promoção de fatores mentais destrutivos, como a ganância e raiva. Os comportamentos éticos contribuem para evitar os fatores destrutivos e cultivam a bondade, compaixão e calma (Radhi, 2002).

A meditação tem implicações importantes em termos éticos, também pelo efeito transformador que traz nos relacionamentos que a pessoa estabelece, consigo próprio, com os outros seres e com o mundo. Conforme refere Feldman (1998) *“Meditation is a path not only of inner change, but a path that enables us to touch our relationships and the world around us with compassion, care and peace”* (p. 7). Desta forma, a meditação é considerada um instrumento que contribui para o desenvolvimento da percepção e do carácter da pessoa que, por sua vez, motivam um comportamento ético. Por isso, a prática meditativa, no Oriente, é inseparável da sua componente ética e o progresso numa das áreas produz resultados e exerce influência sobre a outra. Segundo Kornfield (1993), para desenvolver as práticas meditativas é absolutamente necessário estabelecer uma base para a conduta ética nas nossas vidas (Fronsdal, 2002). Os comportamentos éticos dizem respeito ao cultivo de valores universais, assim como ao reconhecimento da interdependência entre todas as pessoas e entre estas e a natureza (Saddhabhaya, 2014).

Os resultados obtidos por cada uma das pessoas que praticam meditação, como a capacidade para conseguir a concentração da mente, o relaxamento do corpo, o estado de saúde e redução de problemas relacionados com assuntos emocionais, estão relacionados com o comportamento ético (Olendzki, 2009). Assim, a experiência meditativa pode trazer vários benefícios, mas se as pessoas levam uma vida dominada por ações não éticas, os resultados da meditação podem trazer desconforto, uma vez que a meditação *“will shine a light on one’s inner landscape whatever that landscape may look like”* (Saddhabhaya, 2014). De acordo com a filosofia budista, a ética diz respeito a uma forma inteligente de comportamento, ou

seja, ser ético é sinónimo de ser inteligente. Se adotamos uma vida conduzida pela ética abrimos espaço para o cultivo da consciência que, por sua vez, constitui a condição básica para evoluirmos e sentirmos os benefícios da meditação.

A ética é parte integrante da meditação e as virtudes, conhecidas na filosofia budista como *paramitas* (perfeições), que incluem generosidade, moralidade, paciência, diligência, concentração e sabedoria, são consideradas como “*o fio da navalha entre este mundo e tudo o que transcende*” (Yun, 2012, p. 203). O seu significado diz respeito à completude, realização, transcendência, verdade e perfeição. Na tradição budista, a evolução moral diz respeito à condição necessária e básica para sentir os efeitos da meditação e atingir o estado máximo da consciência, que é o *nirvana*<sup>32</sup>.

Se aqueles que procuram o caminho para a iluminação se apoiarem na ação moral e com base nela fizerem rápido progresso no autoaperfeiçoamento, pouco importará onde morem ou quem sejam, pois com certeza alcançarão o nirvana. Quem tiver olhos para ver, verá a vastidão do nirvana se seguir este método, porque a consciência iluminada está fundamentada no comportamento moral (Yun, 2012, p. 183).

A moralidade é o ponto de partida para o crescimento espiritual. Ela baseia-se no reconhecimento de que o individualismo não é supremo e que o indivíduo deve aprender a respeitar os direitos e necessidades dos outros seres. Embora, por vezes, seja confundida e considerada por alguns como uma restrição da liberdade, esta visão não corresponde e está longe de ser verdade, pois a moralidade, de acordo com os budistas, liberta-nos das ilusões e é uma oportunidade para uma vida mais sublime. A moralidade é essencial para o crescimento do ser humano e para a evolução da nossa consciência. Quanto mais elevada for a nossa natureza moral, maior será o potencial para o desenvolvimento do nosso carácter (Fronsdal,

---

<sup>32</sup> De acordo com Bhikkhu Bodhi (2000), o nirvana significa um estado de perfeita felicidade, paz, liberdade interior e um despertar e compreensão pleno. Segundo a filosofia budista, o nirvana é uma verdade absoluta, é “*a extinção de todas as impurezas (...) a libertação de todos os níveis de existência ilusórios*” (Yun, 2012, p.171-172). O nirvana “*é a pura natureza interior e o corpo da verdade*” e representa “*um estado de consciência tão amplo e elevado, tão além da forma comum de pensamento, que a nossa mente não pode concebê-lo*” (Yun, 2012, p.174 e 184). O nirvana é ter compaixão e amor infinito pela totalidade dos seres.

2002). As práticas meditativas não contribuem para o favorecimento dos bens individuais que não se harmonizam com os bens universais, ou de uma cultura ou sociedade em detrimento das outras, ou da natureza. Apenas através do conhecimento e da prática correta da meditação é possível sentir todos os efeitos que facilitam o desenvolvimento da plenitude humana e evitar conclusões erradas que consideram as práticas meditativas inúteis ou que servem apenas para alguns (Campbell, 2005).

#### **2.4. Meditação para uma Educação Inclusiva e Integradora**

Para explicar melhor a importância que a meditação tem para a educação é importante lembrar que as prioridades do processo de ensino, quando a criança entra na escola, são aprender a ler, a escrever e a fazer cálculo. A escola não tem contribuído e ajudado a criança a compreender a sua natureza, ou seja, de se autoconhecer. Este autoconhecimento, que não tem demonstrado ser da responsabilidade da educação formal dada na escola, vai contra o objetivo da educação que pode ser entendido de três formas:

- i) Na relação com as outras pessoas, possível de ser promovido através da organização de atividades e debates que acontecem em colaboração com os outros. O desporto e outras atividades desenvolvidas em grupo podem ajudar as crianças a compreender a importância que as outras pessoas têm nas suas vidas. Mas para viver em conjunto com os outros, elas compreendem que é necessário aceitar certas regras de convivência, que podem ser aplicadas em vários contextos, como o familiar, escolar ou comunitário. Desta forma, as crianças compreendem a importância e a necessidade de pertencer a algo maior e, para isso, devem respeitar as regras enquanto membros que beneficiam todos os restantes.
- ii) Na relação que se estabelece com a natureza, percecionada através das necessidades físicas das pessoas que podem ser garantidas pela compreensão do mundo físico que nos rodeia. As crianças podem ser ensinadas a compreender a natureza e as suas regras de

funcionamento, através do processo da descoberta, que se baseia nas suas próprias experiências diretas e da interação que estabelecem com ela, como plantando árvores, contribuindo e acompanhando o crescimento dos animais, cozinhando alimentos e realizando outros trabalhos artesanais.

- iii) Na relação com o próprio ser, aprendendo a relacionar-se consigo mesmo, através da compreensão do seu mundo interior, onde podem descobrir e perceber as suas características humanas. Para facilitar este processo, as práticas meditativas têm-se mostrado eficazes na medida que ajudam as pessoas a fazer uma autoanálise através do treino das suas mentes. A meditação contribui para as pessoas se autoconhecerem melhor utilizando a sua própria experiência, evitando serem enganados ou se definirem na base das opiniões ou características atribuídas pelas outras pessoas (Wisadavet, 2003).

Apesar de as práticas meditativas terem origem nas tradições orientais, elas têm mostrado serem acessíveis e beneficiarem todas as pessoas que as praticam, independentemente da origem, cultura, religião ou ideologia (Wallace, 2006).

Tendo em consideração as características e todos os aspetos que aqui foram abordados torna-se praticamente desnecessário referir que as práticas meditativas desempenham um papel imprescindível na promoção de uma educação integradora da multidimensionalidade humana. Isto é, numa filosofia da educação que busque os ensinamentos de ambas as filosofias, ocidental e oriental, da ciência e da religião, assim como integrar de igual modo a vertente teórica e prática, sabendo que o objetivo da teoria é para ser posta em prática (Freire, 1980), as práticas meditativas ocupam um lugar imprescindível na união de várias vertentes, dando lugar a uma ação criadora e modificadora da realidade.

A meditação tem-se assumido como uma das técnicas mais eficazes para a promoção de uma educação integradora, também, na medida em que ajuda a definir e orientar a vida humana (Emavardhana & Tori, 1997), que inclui todas as dimensões do indivíduo integral, ao contrário das práticas educativas tradicionais que têm apostado no desenvolvimento dos aspetos intelectuais dos alunos. Através da meditação, os estudantes ficam dotados com ferramentas básicas e necessárias

para a sua evolução espiritual, que se fundamenta na interconexão entre todos os seres e entre estes e a natureza, seguindo caminhos que os levam a transcender a compreensão limitada da sua existência, desenvolvendo todos os potenciais que são a sua parte inerente e libertando-os dos obstáculos interiores. Através da meditação, os alunos aprendem de uma forma multidimensional, não negando os aspetos afetivos e emocionais, enquanto parte do seu todo, aumentando a autoconsciência, a receptividade à aprendizagem e o domínio da informação, integrando os seus sentidos internos com a aprendizagem (Colleene & Krishnamurti, 1981; Gilman, 1984).

A meditação desperta nos alunos a dimensão interior, que não pode ser procurada fora do ser humano, mas nas maiores profundezas da sua existência (Schmidt & Walach, 2014), contribuindo para aumentar a sua capacidade para se expressarem e concretizarem os seus sonhos, desenvolvendo um estado de consciência plena e livre. Uma prática regular da meditação na educação desenvolve nos estudantes uma atitude compassiva e uma sensação de liberdade, onde não há espaço para atitudes egocêntricas ou perspectivas convencionais. É esta a liberdade de que vários autores falaram e que defenderam, ao longo da história, e que vimos refletida nas diferentes perspectivas da filosofia da educação, que permite aos estudantes ouvirem a sua voz interior e atuar de acordo com as suas orientações, expressando *“on the outside what is happening inside”* (Gardner em Pearson, 1998, p.2). Apesar da sua importância, este processo tem-se revelado difícil de se concretizar, não por causa da falta de meios, mas pelo facto de os próprios professores não terem conseguido desenvolver esta liberdade neles próprios (Crema, 2006).

Vários investigadores de diferentes áreas, no Ocidente (Kabat-Zinn, 1994; Watson, Batchelor, & Claxton, 2000), têm descoberto a utilidade e o poder da meditação na educação (Emavardhana & Tori, 1997), na medida em que as práticas meditativas facilitam uma experiência de aprendizagem integrada, em vez de uma aprendizagem fraturada produzida pela pedagogia ocidental, e que tem consequências menos satisfatórias, a longo prazo, para a experiência da vida pessoal e social.

Apesar de os agentes educativos e responsáveis políticos no setor da educação concordarem sobre a importância da abordagem de assuntos como a reflexão, emoções, bem-estar, consciência, mente e outros temas de carácter espiritual, na

prática estes assuntos não se refletem nas prioridades dos programas educativos e curriculares. Esta afirmação baseia-se nos critérios prioritários que são utilizados para a medição dos resultados escolares, que se sustentam na avaliação de assuntos relacionados com o desenvolvimento de competências técnicas, capacidades ou o conhecimento curricular em geral, ficando fora destes critérios os resultados de carácter espiritual. Um dos fatores principais que estão na origem e explicam as frequentes queixas dos professores, relacionadas com a falta de tempo, cansaço, fadiga, stresse, justifica-se pela quantidade, cada vez maior, da preparação de documentos necessários para o processo de avaliação, não sobrando mais tempo e deixando para trás outros assuntos de carácter espiritual, assim como alunos que precisam de atenção e dedicação.

A meditação constitui, assim, uma ferramenta de apoio que pode facilitar a conciliação entre as metas consideradas prioritárias com os temas de foro emocional e espiritual. A meditação capacita os alunos com uma nova visão acerca deles próprios, da sua existência, tornando-os capazes de respeitar e seguir a sua própria visão para a autorrealização, processo este que tem ficado ausente das práticas educativas. As experiências, as necessidades e as preocupações das crianças, raramente estão refletidas no domínio da educação. A meditação é uma estratégia-chave que desenvolve nos alunos o reconhecimento, a autoconfiança e confiança nos outros e a convicção sobre a importância da sua voz e do seu potencial, levando a um caminho de autorreflexão sobre a sua experiência, sem ficarem presos à ansiedade e a preconceitos. A integração da reflexão dos alunos na prática educativa é um processo essencial para aumentar a compreensão interpessoal, facilitar a comunicação e melhorar a relação entre alunos e professores. De acordo com Hyland (2009) a prática meditativa apoia os alunos no processo do crescimento pessoal, incluindo a promoção da autoestima e da inteligência emocional, que constituem objetivos importantes do ponto de vista educativo e uma forma eficaz para uma aprendizagem genuína e profunda.

Assim como acontece na sociedade em geral, também no contexto escolar os alunos apresentam características diferentes em relação às suas identidades, necessidades e histórias de vida e que, frequentemente, transformam-se em preconceitos, desigualdades ou exclusão social, quando se desviam do modelo estabelecido e exigido pelo “*mainstream*” (Miller, 2009, p. 293) da vida moderna. A

meditação permite aos professores conhecerem melhor os seus alunos, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, o que, ao mesmo tempo, contribui para a melhoria dos resultados, quer do ponto de vista cognitivo, quer no domínio das atitudes e valores (Erricker & Erricker, 2001), podendo assim transformar as pessoas *“to be fully human and to bring peace to their inner and outer world, and to history”* (Won Hyo em Miller et al, 2005, p. 115). A meditação coloca os estudantes em contacto com as maiores profundezas da consciência, contribuindo para os libertar dos medos, sofrimentos e preocupações, levando-os a um caminho de transformação (Thich Nhat Hanh, 1987).

O interesse nas práticas meditativas tem vindo a aumentar nos ambientes escolares, uma vez que vários agentes educativos e alunos que praticam a meditação já sentiram os seus efeitos e têm recomendado a sua prática, também, aos colegas (Sarath 2003). Embora o treino da mente seja considerado como uma das tarefas da educação formal, este treino, em geral, é feito através da aprendizagem de diferentes materiais e disciplinas. Este conhecimento que os estudantes adquirem nas escolas, apesar da sua relevância, não tem contribuído, obrigatoriamente, para o treino das suas mentes. Este facto é fácil de ser testemunhado se tivermos em consideração as dificuldades que enfrentam os estudantes para se focarem nos seus estudos ou, mesmo, quando lhes é pedido para realizarem uma determinada tarefa, reconhecendo que a maior dificuldade vem dos pensamentos que dominam ou incomodam as suas mentes. Apesar de compreenderem e saberem que os vários pensamentos não ajudam e, por vezes, nem refletem a verdade, os professores sentem-se incapacitados para ajudar os alunos para reduzirem o seu fluxo. A meditação tem-se revelado uma prática que desenvolve nos alunos o foco da mente nas tarefas que precisam de desempenhar (Radhi, 2002). Estudos efetuados com estudantes que praticam meditação tem demonstrado evidências empíricas em relação ao impacto da meditação na capacidade de concentração, na motivação e dedicação, na realização académica (Benson & Klipper, 1976), no desempenho escolar, no comportamento, na capacidade de cooperação, na redução e neutralização do défice de atenção, da hiperatividade e de problemas diversos no âmbito escolar (Benson & Klipper, 1976).

Vários estudos efetuados com estudantes do ensino superior têm demonstrado evidências em relação ao impacto que a meditação tem na redução do stresse, depressão, ansiedade e no aumento do bem-estar (Shapiro, Brown, Astin, 2011). A meditação ajuda os alunos a transformar as emoções destrutivas, como o ódio, medo, raiva e nervosismo, em emoções construtivas, como a alegria, felicidade, amor altruísta e gratidão, que conduzem à paz e que revelam que a paz interior, social ou planetária não é passível de ser construída se testemunharmos sofrimentos à nossa volta. Conforme questiona Weil, *“Afina, o que é a paz de espírito senão um estado de harmonia e plenitude, no qual os sentimentos de alegria e amor podem expressar-se livremente?”* (2007, p. 69)

Garbarino (1999), que tem trabalhado com jovens problemáticos, mostrou que a meditação ajuda os adolescentes na medida em que os deixa mais à vontade e contribui para se sentirem mais livres para contar a sua própria história, sem preocupações ou receios em relação aos comportamentos estereotipados ou ao que os outros pensam. Ao exercitar a meditação, de acordo com Bowra (1949), os alunos transformam-se em cocriadores, transitando de observadores passivos para agentes ativos. Outros estudos efetuados com alunos em escolas públicas, que têm usado a meditação três ou mais vezes por semana, têm demonstrado 25% menos casos de comportamento disruptivo que nos alunos de outras escolas, assim como uma pontuação mais elevada nas competências relacionadas com a leitura, escrita e comunicação oral (Gilman, 1984).

Os estudos realizados por William Mikulas (1981), na Universidade da Flórida Ocidental, revelaram que as práticas meditativas contribuem positivamente para o aumento do foco da atenção nos estudantes, concentração e vigilância, sendo assim possível compreender a meditação numa perspetiva cognitivo-comportamental (Miller et al, 2005).

A meditação pode ser vista como uma ferramenta cada vez mais necessária para equilibrar a vida multiatarefada e acelerada dos professores e estudantes no Ocidente, podendo ser considerada como um complemento para o sistema atual de educação atingir os seus objetivos e uma forma de acalmar e abrandar o ritmo da vida.

As práticas meditativas contribuem, também, para os estudantes focarem a atenção no momento presente, não se prendendo ao passado e não antecipando os problemas do futuro, uma competência reconhecida desde o tempo da Grécia antiga. Focar no presente, livrando-se do passado e do futuro, constitui, de acordo com Tolle *“o mais poderoso dos instrumentos de transformação”* (Tolle, 1997, p.65) e uma ferramenta muito eficaz para várias formas de aprendizagem. A meditação contribui para um maior envolvimento, interesse, motivação e autorresponsabilidade em todas as tarefas escolares (Langer, 2000; Hyland, 2009). Quanto maior for a experiência dos estudantes nas práticas meditativas, maior será, também, a sua capacidade para se concentrar no presente, observando de forma consciente o que se passa em cada momento e considerando alternativas que servem não apenas o bem de cada indivíduo visto de forma isolada, mas inserido num bem maior, comum a todas as pessoas.

O impacto das práticas meditativas sobre o desenvolvimento do foco da atenção no presente seria muito mais eficaz se as práticas meditativas começassem a ser implementadas nas faixas etárias mais baixas. Por isso, Tolle apela para que a introdução das práticas meditativas na educação possa ser vista como uma das primeiras coisas que as crianças devem praticar na escola, contribuindo para estarem presentes *“como observador do que acontece dentro de si – e ‘compreendê-lo-á’ experimentando-o”* (Tolle, 1997, p.65).

Se substituirmos a palavra “meditação” por “educação” na frase abaixo de Krishnamurti, parece-nos que ela não só não perde o sentido, mas, pelo contrário, reforça ainda mais a forte ligação e a complementaridade que existe entre a educação e a meditação (Erricker & Erricker, 2001).

What is important in meditation is the quality of mind and heart (...)  
meditation is not a means to an end, it is both the means and the end (...). If there is no meditation, then you are like a blind man in a world of great beauty, light and colour (Krishnamurti, 1973, p.14).

Conforme Peters (2008) afirma, o potencial da meditação não tem fim e é passível de ser adaptado para qualquer conteúdo e para estudantes de idades diferentes e, se for utilizada de uma forma correta, esta técnica permite a abertura da mente que

facilita o processo de aprendizagem, assim como a aceitação e o respeito pelas diferenças.

Todos os exemplos que aqui referimos demonstram a importância e os benefícios que a meditação traz na promoção de uma educação inclusiva e integradora deixando de nos orientarmos pelos princípios do reducionismo racionalista, e levando-nos ao contacto com os ensinamentos de várias culturas e tradições espirituais mais antigas, criando condições que facilitam o desenvolvimento de seres humanos plenos (Crema, 2006).

Apesar de ainda existir a necessidade de desenvolvimento de mais investigação sobre a forma de integrar a meditação na prática educativa, os resultados obtidos através de diferentes estudos têm demonstrado que as práticas meditativas constituem uma ferramenta muito eficaz para a aprendizagem em diferentes níveis e devem ser consideradas como um aspeto fundamental da prática educativa (Colleene & Krishnamurti, 1981). Neste sentido, a utilização da meditação na promoção de um debate educativo, social e comunitário eficaz torna-se imprescindível para a promoção de uma educação integradora, uma vez que ambas procuram contribuir para o ser humano atingir o seu potencial pleno, enquanto garantia para a sua felicidade e bem-estar. Nos pontos que se seguem procuraremos compreender os impactos que a meditação tem nas componentes de uma educação inclusiva e integradora, assim como o seu carácter transdisciplinar.

## **2.5. Meditação na Filosofia da Educação**

A meditação tem-se espalhado em várias disciplinas, incluindo a Filosofia da Educação e o número de investigadores e outros intelectuais que estudam os seus impactos tem vindo a aumentar. Repetti (2010), no seu artigo, *The Case for a Contemplative Philosophy of Education*, considera a pedagogia contemplativa como uma filosofia da educação.

A importância da meditação na filosofia está refletida e pode ser encontrada desde o tempo de Estoicismo (Comstock, 2015). Para vários estoicos como Epiteto, Marco Aurélio e Séneca, a filosofia, mais do que uma disciplina académica, era

compreendida como uma forma de viver e ser filósofo significava viver filosoficamente, ou seja, envolver-se num “conjunto de práticas pelas quais o indivíduo pode adquirir, assimilar e transformar a verdade num permanente princípio de ação” (Foucault, 2004, p. 344). Estas práticas eram conhecidas como *askésis*, que, segundo Hadot (1995), significa “exercícios espirituais” e, segundo Foucault (2004), diziam respeito às “práticas do self”. Para ambos estes autores, Hadot (1995) e Foucault (2004), as práticas espirituais começam desde o tempo da Grécia antiga. Levy (et al, 2012) refere que as práticas contemplativas e a sua pedagogia ocupavam um papel central na Filosofia e aprendizagem Grega e Romana. Segundo Levy, (et al, 2012), a filosofia não era vista apenas como uma disciplina teórica, mas como um método para treinar as pessoas a olhar o mundo de várias perspetivas e, para isso, as aulas incluíam a leitura de exercícios, a meditação, o exame da consciência e a contemplação da natureza. A prática espiritual, que Sócrates utilizava, por exemplo, era falar com os outros sobre as coisas importantes da vida, utilizando para isso o diálogo como forma de autoconhecer-se e cuidar de si próprio e dos outros, encorajando as outras pessoas a fazer o mesmo (Comstock, 2015).

Epiteto considerava que no interior do homem encontra-se um tesouro que, se fosse cuidado, nada poderia derrotá-lo. Ele acreditava que o valor das coisas estava no interior do ser humano, dependendo o seu cuidado de cada pessoa e não do mundo exterior. Neste sentido, o mais importante para Epiteto é que o homem aprenda a cuidar daquilo que tem de ser cuidado, referindo-se às coisas que são livres de qualquer impedimento possível do exterior. Para este fim, Epiteto ensinava a *ataraxia*, que dizia respeito a uma prática que procurava treinar as pessoas para evitar as perturbações que têm origem em diferentes preocupações, as quais não deveriam ser considerados como assuntos que pertençam e devam ser resolvidos pela divindade. A *ataraxia* consistia no foco de toda a energia mental para melhorar as coisas que dependiam do ser humano. Para Epiteto, para viver uma filosofia estoica, as pessoas deveriam conciliar dois adversários, os caprichos pessoais com a vida, tal como ela é, para conseguirem evitar as perturbações e absorver-se no estado de espírito *ataráxico* (Rodrigues, 2010).

A ausência de qualquer perturbação (*ataraxia*), para Epiteto, resultava da relação harmoniosa entre os interesses pessoais e a natureza ou o Cosmos. Epiteto falava

também da importância do foco no momento presente, que significava aceitar as coisas como se apresentam no presente, uma vez que, para ele, todas as ocorrências que não dependessem do homem, aconteciam por uma vontade maior. Assim, é apenas a relação harmônica entre a vontade pessoal e a vontade do Todo que, segundo Epiteto, produziria bons resultados, pois significava agir de acordo com a vontade da natureza. Nestas condições a pessoa reunia condições para afirmar o que Agripino dizia: “*Eu não venho a ser impedimento para mim mesmo*” (Rodrigues, 2010, p.146). A semelhança da filosofia de Epiteto com as práticas meditativas é, escusado será de dizer, impressionante.

Um outro filósofo estoico, o Imperador romano Marco Aurélio, deixou escrita uma coleção de obras que hoje estão publicadas sob o título *Meditações*. Esta coleção consiste numa série de notas escritas sobre e para si mesmo, que dizem respeito a aspetos que ele, e qualquer pessoa, devia lembrar-se e exercer para viver de forma filosófica. Segundo Hadot (1995), a prática de escrita e leitura destas notas dizia respeito a um exercício espiritual, que procurava treinar a disciplina, adaptando as suas percepções sobre as coisas que encontrava no dia-a-dia.

Muitas das notas na obra de Aurélio, *Meditações*, dizem respeito à importância da atenção, que aparece com significados diferentes. Um destes significados relaciona-se com a atenção apropriada que significa ver o mundo à luz dos princípios centrais do estoicismo, isto é, compreender a diferença entre aquilo que depende de nós e daquilo que não depende. Assim como Epiteto, Aurélio defendia que focar naquilo que não depende de nós significava “*to set ourselves up for unhappiness*” (Comstock, 2015, p.52). O outro significado da atenção dizia respeito a uma qualidade mental caracterizada pela vigilância consistente e pela presença constante da mente, ou seja, consistia na melhoria da consciência para se focar no momento presente. Em ambos os sentidos da atenção, Aurélio inclui uma prática que chamou “*delimiting the present*” (Hadot, 1995, p. 227), que significa direcionar, intencionalmente, a atenção, longe do passado e do futuro, concentrando-se naquilo que está a acontecer no momento presente, conforme podemos ver refletida na passagem abaixo retirada do livro *Meditações*.

Everywhere and at all times, it is up to you to rejoice piously at what is occurring *at the present moment*, to conduct yourself with justice towards the people who are *present here and now*, and to apply rule of

discernment to your *present* representations, so that nothing slips in that is not objective. (Hadot em Comstock, 2015, p. 52)

Aurélio refere três diferentes aspetos do momento presente: i) aquilo que está a acontecer à própria pessoa no momento presente; ii) a sua própria conduta no momento presente e, iii) a representação (*phantasia*) que está a ter no momento presente, como por exemplo, a impressão imediata sobre as coisas, que pode corresponder ou não ao estado real das coisas. Aurélio considerava que todos os aspetos do momento presente dependiam da própria pessoa, independentemente do tempo ou do lugar onde a pessoa vive e a prática era entendida como necessária para desenvolver a concentração e para dar orientação para a pessoa focar-se no momento presente, ou seja, dizia respeito a uma prática meditativa.

De acordo com os estoicos, o momento presente é o único momento que depende de nós. “*We cannot change the past and we do not know what will happen in the future, but we do have control over our perceptions of things*” (Cumstock, 2015, p.53). Além disso, focar-se no momento presente, para os estoicos, significava libertar-se das paixões que estão ligadas aos acontecimentos do passado ou daquilo que esperamos que poderá acontecer no futuro, ou seja, nada do que está sob o nosso controlo. Neste sentido, os estoicos consideravam como suficiente o desenvolvimento do foco no momento presente para garantir a felicidade.

A importância da atenção, conforme foi evidenciado, ultrapassa as fronteiras entre as religiões e as culturas, e demonstra a sua importância e intemporalidade, sendo que várias pessoas e culturas, em diferentes alturas da história, têm reconhecido a importância e os benefícios que traz a capacidade da pessoa prestar atenção ao momento presente e à percepção da mente.

## **2.6. Meditação e Atenção**

Um dos elementos-chave da meditação é o desenvolvimento do foco da atenção, que culmina quando a atenção permanece e é sustentável, sem esforço, durante algum tempo. James (1890) define a atenção como a tomada de posse da mente, de forma clara e vívida, que tem como essência o foco, a concentração e a consciência. A atenção é o estado oposto à confusão, cansaço ou dispersão.

Segundo James (1890) o nosso conhecimento sobre a atenção é básico e intuitivo e, em geral, todas as pessoas sabem o que é a atenção e os benefícios que o seu treino traz para a pessoa.

Existe uma relação direta entre o foco da atenção e o equilíbrio mental, sendo que quanto mais elevado for o foco da atenção, maior será, também, o equilíbrio mental e a facilidade na realização das tarefas nas quais estamos envolvidos. Pelo contrário, uma pessoa que tem falta de atenção caracteriza-se por registrar uma mente agitada que apresenta dificuldades na realização de tarefas de forma adequada, ou uma capacidade reduzida de saber ouvir, estudar, trabalhar ou relaxar (Wallace, 2006).

O treino da atenção está fortemente ligado com a aprendizagem que nos leva à coordenação dos processos mentais e ajuda os alunos a eliminarem concepções erradas e inúteis sobre a natureza do ser (Hyland, 2009). A dificuldade no foco da atenção é sentida por grande parte das pessoas no Ocidente e representa, ao mesmo tempo, um dos problemas principais identificados nos alunos no Ocidente que, atualmente, é conhecido e associado com problemas relacionados com o déficit de atenção ou a hiperatividade. Ambos estes problemas são resultados de uma mente agitada, não treinada e desequilibrada, causando um grande sofrimento mental nas pessoas que apresentam estas tendências, caracterizando-se a hiperatividade pela excitação, agitação ou distração e o déficit de atenção pelo cansaço, insensibilidade ou um estado de letargia.

Estes problemas, na maioria dos casos, continuam a ser tratados recorrendo ao uso de medicamentos, nomeadamente a Ritalina, a venda do qual tem vindo a aumentar no Ocidente. Segundo Wallace (2006), este tipo de tratamento apenas beneficia as farmacêuticas, uma vez que apresenta vários efeitos secundários, na medida que torna as pessoas mais dependentes dos medicamentos e menos confiantes e capazes de ultrapassar as dificuldades sem recorrer a ajuda externa. A cultura ocidental tem apresentado uma atitude contraditória em relação aos problemas relacionados com a atenção, sendo que, por um lado, proclama um afastamento e o perigo do uso das drogas, mas em relação ao tratamento dos problemas relacionados com a atenção, a mensagem tem sido “*Go for the quick fix*” (Wallace, 2006, p. 16). Apesar da importância e ajuda que os medicamentos podem trazer no combate de várias doenças, é importante saber e compreender

que, principalmente no que diz respeito aos problemas relacionados com a atenção, eles não curam a doença, mas apenas suprimem os sintomas, causando ainda outros efeitos secundários que podem levar ao vício ou dependência para o resto da vida (Wallace, 2006; Cumstock, 2015).

A atenção afeta também a forma como compreendemos a realidade. O filósofo americano William James, há mais de um século, dizia *“My experience is what I agree to attend to”* (James, 1890, p.915). Isto é, o paradigma que cada um de nós desenvolve sobre a realidade e a forma como compreendemos o mundo, relaciona-se com a atenção e a importância que damos às coisas ou fenómenos que acontecem à nossa volta, os quais exercem uma influência forte nas nossas vidas. Em relação ao resto das coisas ou fenómenos, que menos têm recebido a nossa atenção, estes, simplesmente, não ficam registados como existentes nas nossas vidas e não estão incluídos na “nossa” realidade, apesar de isso não significar que eles se tornem inexistentes.

Mesmo em relação à forma como compreendemos quem somos, ou as outras pessoas, esta compreensão relaciona-se com as escolhas e as experiências às quais mais atenção temos dado durante a nossa vida, conforme afirma Wallace *“The reality that appears to us is not so much what’s out there as it is those aspects of the world we have focused on”* (2006, p.18).

Uma outra característica da atenção é ser, também, muito seletiva. Uma pessoa que dá mais importância às coisas materiais tem a tendência de dar mais atenção aos objetos e acontecimentos físicos, visíveis, ignorando os fenómenos não físicos, ou considerando-os, mesmo, como inexistentes. Por outro lado, as pessoas com um nível espiritual mais elevado consideram os fenómenos não físicos, como a consciência, a mente, os valores ou o livre arbítrio, como muito mais reais que os objetos físicos.

Segundo Wallace (2006), a atenção tem um impacto importante, também, na formação do carácter e no comportamento ético. O treino da atenção oferece mais oportunidades para ultrapassar as tentações negativas, assim como, cria condições e torna mais evidente a nossa capacidade criativa, ao contrário da mente agitada que pode contribuir para a redução do seu potencial criativo. Segundo

Wallace (2006), se focarmos a nossa atenção na vontade, podemos escolher o universo no qual queremos habitar.

Tendo em consideração a importância da atenção na educação é difícil compreender por que razão a atenção tem sido marginalizada na sociedade ocidental. James (1890) considera a educação que investe na atenção como a educação “*par excellence*”. A existência de pouca investigação no campo da atenção, segundo Wallace (2006), pode ser explicada pela crença comum do Ocidente, que pressupõe que os níveis da atenção são inflexíveis. Esta forma limitada de compreender os fenómenos mentais pode relacionar-se com a falta de equilíbrio da mente que, num estado de agitação e desequilíbrio, não permite a descoberta da profundidade da consciência humana (Wallace, 2006).

As práticas meditativas têm trazido resultados muito importantes no que diz respeito ao prolongamento da consciência da nossa respiração que é a ferramenta que mais conecta o corpo e a mente. É difícil não reparar que os estados de tranquilidade, agitação, stresse ou angústia, provocados pelos nossos pensamentos, memórias, preocupações, medos, etc., afetam, de forma direta e rápida, a nossa respiração, cuja irregularidade afeta também os nossos estados emocionais. Desta forma, o treino da atenção é importante e contribui para o desenvolvimento da estabilidade do nosso corpo, conforme refere Wallace: “*mental imbalances are closely related to the body, and especially the breath*” (Wallace, 2006, p.16). Krishnamurti (1955) refere que na atenção não há divisão, distração, esforço ou conflito. Segundo ele, é apenas a meditação que pode ser a fonte do autoconhecimento, que é descoberto em cada momento e permite que a mente ultrapasse todas as condições impostas pelos estímulos externos. Assim, a prática da meditação é uma ferramenta que contribui para o aumento das nossas capacidades internas de forma a fazer face às influências, que podem vir a ser causadas pela vida moderna, pelos media e outros meios de comunicação.

As práticas meditativas têm, em geral, duas características comuns (Deikman, 1982) que se relacionam com: i) o treino da atenção, que diz respeito ao processo do foco da atenção de forma consciente, proporcionando uma grande sensibilidade numa gama limitada de experiência; ii) o treino de *awareness* que, segundo Westen (1999) representa o radar do fundo da consciência, que monitoriza de forma contínua o ambiente interno e externo. A *awareness* pode distinguir-se em relação

à atenção, segundo Westen (1999) pelo facto de uma pessoa poder estar consciente (*aware*) dos estímulos, mas sem serem estes o centro da atenção. De qualquer forma, ambas, a *awareness* e a atenção, estão interligadas, de tal forma que a atenção é um processo que tira, de forma contínua, questões para fora da *awareness*, mantendo-as em foco por períodos variados de tempo (Westen, 1999).

## **2.7. Meditação, Consciência e Mente**

Vários estudos têm demonstrado que a meditação induz estados diferenciados da consciência ocupando assim um papel importante no campo da investigação experimental (Ahuja, 2014; Varela, Thompson, & Rosch, 1993). Estes estados tornam-se mais frequentes no caso dos praticantes experientes, ou seja, que meditam com mais regularidade e atingem resultados mais profundos (Goleman, 1988). Isto é, quanto mais longa e regular for a experiência meditativa, maior é também o nível de consciência.

Os avanços nas investigações sobre os estudos da consciência têm possibilitado estudar a consciência das pessoas que meditam através da utilização de ferramentas psicométricas. Brazdau (2013) desenvolveu novos conceitos para investigar a consciência enquanto variável, nomeadamente a *Teoria do Quociente da Consciência*, que diz respeito ao nível geral da consciência da pessoa durante o dia, em condições regulares e que, do ponto de vista psicológico, é conhecida como desenvolvimento pessoal e, o *Inventário do Quociente da Consciência* que se refere à avaliação da frequência dos comportamentos e o uso das leis universais, que são indicadores para as experiências conscientes (Brazdau, 2013). Os resultados destes estudos têm demonstrado que as práticas meditativas aumentam a consciência nas pessoas e deixam consequências em todas as dimensões da consciência, com impactos mais imediatos na autoconsciência e na sua dimensão social, tornando assim as pessoas mais conscientes sobre eles próprios e aproximando-se mais facilmente dos outros. Quanto mais longa e regular for a experiência meditativa, maior o nível de consciência. Segundo Brown & Ryan (2003), a meditação é, inerentemente, um estado de consciência. A meditação

promove o bem-estar físico e mental, contribui para o desenvolvimento de emoções positivas e pode alterar a vida das pessoas (Brown & Ryan, 2003).

O interesse científico pela meditação tem influenciado a ciência cognitiva para aceitar e integrar a consciência e as experiências subjetivas, enquanto objeto valioso da investigação científica (Braboszcz, Hahusseau, Delorme, 2010).

As práticas meditativas têm demonstrado dar contributos importantes para o fortalecimento da união entre a mente e o corpo (Didonna, 2009), assim como ajudam a compreender que a mente e a fisiologia humana estão, estreitamente, ligadas (Pinto, 2011). A meditação cria acesso à comunicação interior através da qual é possível integrar o poder da mente relaxada na cura do corpo.

Na filosofia budista, a mente é por vezes comparada a um espelho de água cuja natureza é límpida e pura e só se turva quando o sedimento da ilusão é remexido no seu fundo. A meditação é vista como uma forma de deixar este sedimento assentar e quando isso ocorre tudo se torna claro. Esta clareza mental pode ser alcançada, não apenas quando a pessoa está sentada, mas em qualquer situação (Yun, 2012, p. 16).

Krishnamurti (1955) referia que a grande parte dos nossos problemas não pode ser resolvido sem a compreensão do funcionamento da mente, não do ponto de vista intelectual, mas através da tomada da consciência do seu total funcionamento, para encontrar formas de a libertar de todos os condicionamentos, que podem ter, ou não, origem religiosa. Os condicionamentos da mente, que referimos, não incluem fatores que afetam a mente num nível superficial como a linguagem, gestos ou costumes, mas pertencem a um nível mais profundo relacionado com a atenção e a sua importância.

A disciplina da mente, isto é, a libertação dos seus condicionamentos que se relacionam com várias influências que recebemos da cultura, sociedade, ideologia, dogmas, tradição, educação, etc., não é um processo fácil e, no início, pode parecer ainda mais difícil devido à sua natureza transitória e flutuante. São vários os obstáculos que dificultam a disciplina da mente.

Um dos obstáculos diz respeito ao desejo ou, por outras palavras, ao impulso dos sentidos que estimulam a mente, de igual modo, como se fosse "*the eye wants to see forms, the ear is eager to hear sounds, and so on for the other senses, including*

*the mind liking to think the thoughts that please it in one way or another*" (Olendzki, 2009, p. 39). Trata-se de um sentimento sutil que acontece devido às nossas percepções, contactos ou sensações. A tendência de querer atrair sempre o que nos agrada, o prazer, a alegria ou de rejeitar aquilo que nos causa dor ou sofrimento, segundo Krishnamurti (1955), não é um processo que acontece fora da mente. Esta tendência do desejo, de atrair e rejeitar, diz respeito a dois fenómenos com naturezas contrárias, que causam efeitos opostos na mente, "*pulling and pushing the mind and senses from one object to another in ways that make it difficult to settle down*" (Olendzki, 2009, p.39).

Se o desejo não for bem compreendido pode causar conflito e contradições. A questão principal não é de livrarmos a mente dos desejos, mas de compreender a natureza do desejo. Se a mente compreender o desejo sem procurar rejeitar ou escolher, Krishnamurti refere que é possível compreendermos que a própria mente é o desejo, ou seja, a mente não está separada do desejo. Quando isso acontece, a mente torna-se calma. Mesmo que os desejos apareçam, eles deixam de ter impacto na mente. Por estar viva, a mente pode reagir, mas esta reação é superficial, pois o desejo não está enraizado e, desta forma, não cria problemas. Compreender este processo dos desejos, ou seja, compreender a sua natureza, apenas é possível quando deixarmos de lado qualquer julgamento ou rejeição, que significa não alimentar o solo para eles se enraizarem, abrindo espaço para a libertação das contradições que dão origem à dualidade, pois "*Only the mind that is not occupied with desire can understand desire*" (Krishnamurti, 1955).

Outros obstáculos, no processo da disciplina da mente, dizem respeito a dois fenómenos que causam, de igual modo, contradição na mente, nomeadamente, a inquietude e indolência. O primeiro relaciona-se com a presença de uma grande quantidade de energia, que causa irrequietação da mente, dirigindo-a sem parar de um objeto para o outro. Isto acontece quando a mente não está calma e relaxada. O segundo, a indolência, significa a ausência ou a presença de pouca energia na mente. Este fator contribui para um estado da mente dominado pela inatividade, sono ou preguiça. Para evitar este estado é necessário estimular a mente no sentido de aumentar o seu interesse e o entusiasmo. O objetivo é atingir um estado em que a mente "*should be calm without being sluggish and alert without being restless*" (Olendzki, 2009, p.39).

Os pensamentos são um outro obstáculo que se manifesta na forma de dúvidas em relação à nossa capacidade para progredirmos ou evoluirmos. No Ocidente, é muito comum recorrer aos pensamentos quando procuramos encontrar soluções para os problemas que afetam o ser humano. Isto relaciona-se com a tendência de considerar o fenómeno de pensar um processo natural, isto é, quanto mais pensarmos melhor será, acreditando no seu poder mágico. Segundo Diddona (2009), esta forma de pensar cria um dos apegos mais fortes e enraizados, que diz respeito ao apego ao pensamento por causa do pensamento, que significa depender da conversa mental ou irrequietação constante que caracteriza as nossas mentes.

Conforme referimos também no caso do desejo, aquilo que pretendemos dizer aqui não é um imperativo de nos livrarmos dos pensamentos, mas antes de compreender a sua natureza. Os pensamentos começam a um nível mais profundo das nossas mentes e, se não os compreendermos, eles podem espalhar-se de forma rápida na mente, até um nível no qual a mente torna-se mais difícil de ser disciplinada. Desta forma, a sua influência pode atingir níveis mais profundos transformando-se em sentimentos, emoções ou crenças, tornando-se, assim, parte das nossas memórias que, por sua vez, constroem a nossa personalidade. Ao conhecer a sua natureza e ao deixar de se identificar com os pensamentos, podemos-nos livrar de todo este processo, uma vez que a mente compreende que os pensamentos não são concretos e não têm substância e que a sua verdadeira natureza não tem, necessariamente, a ver com a realidade (Diddona, 2009).

Krishnamurti dizia que controlar o pensamento das distrações alheias, e não o pensamento em si, provoca um consumo de energia desnecessário, uma vez que *“Dissipation of energy arises from the friction between the controller and the object he wishes to control”* (1955, p. 80).

Os obstáculos que referimos acima dificultam o processo do foco ou da disciplina da mente. Os resultados obtidos no campo da meditação têm mostrado que a sua prática permite evitar ou pôr de parte estes obstáculos, que são como as ondas criadas pelo vento na superfície da água que, pouco a pouco, começam a desvanecer e, neste caso, a mente, assim como a água, torna-se de novo limpa e brilhante (Olendzki, 2009, p.40).

A prática regular da meditação contribui para a libertação de todos estes obstáculos e dos problemas que enfrentamos nas nossas vidas em diferentes esferas e que, segundo Krishnamurti (1955), são projeções de uma mente condicionada. Através da observação e aceitação, a meditação contribui para nos tornarmos conscientes da existência dos fluxos contínuos da mente, ajudando-nos a compreender, intelectualmente e espiritualmente, a forma como todos estes obstáculos funcionam, permitindo deixarmos de nos identificar com eles, de não lhes dar a importância que costumamos atribuir-lhes, frequentemente (Kabat-Zinn, 1994).

A meditação não pretende alterar os conteúdos de nossa mente, mas procura treiná-la, abrindo espaço para o desenvolvimento da intuição, através da qual se reduz, progressivamente, o poder das projeções negativas da mente e dos conteúdos cognitivos e emocionais que afetam o nosso bem-estar (Didonna, 2009). Para Won Hyo, a meditação facilita também a interligação entre a mente e o coração, tendo criado a ideia da *One Heart-Mind* (Miller et al, 2005, p.234).

Segundo Krishnamurti (1955), apenas o conhecimento e a compreensão do ser e da sua natureza permite a compreensão de todo este processo, num nível mais profundo, o que apenas é possível quando nos livrarmos de todos os dogmas, tradições, crenças, medos e opiniões. Tal permite-nos atingir um estado no qual conseguimos “ver” o ser conforme ele é e a mente não procura saber mais, pois não há mais nada a procurar.

Quanto menos a mente se identifica com estes obstáculos, mais a nossa consciência evolui, gradualmente, e a nossa tranquilidade e a capacidade de concentração também aumentam (Patañjali 1989, em Didonna, 2009). A mente não diz respeito, apenas, à consciência num nível superficial, ou seja, ocupada com as atividades do quotidiano, mas inclui, também, as camadas mais profundas da subconsciência, na qual se armazenam todos os acontecimentos do passado. Isto é, a compreensão deste processo apenas é possível quando há compreensão da mente consciente e subconsciente nas atividades do quotidiano (Krishnamurti, 1955).

A prática regular da meditação contribui para o aumento da qualidade da mente, que apresenta níveis mais elevados na medida em que, independentemente do que acontece à volta, consiga manter o foco e não ficar distraída. Quando atinge

este ponto, a mente ultrapassa os obstáculos acima referidos, abrindo espaço para atingir a plenitude. Para chegar a este ponto, ou seja, para conseguir a disciplina e a purificação da mente, segundo Olendzki (2009), a pessoa passa por quatro fases.

1. Na primeira fase, a pessoa é dominada por um prazer físico e, aparentemente, por uma alegria mental. Este estágio envolve as funções conceptuais ou discursivas normais da mente que pode sentir alguma concentração, mantendo a capacidade de verbalizar e direcionar o pensamento à vontade. Nesta fase, o bem-estar relaciona-se mais com o corpo do que com a sensibilidade sensorial.
2. Na segunda fase, a concentração da mente aumenta e as suas funções conceptuais e discursivas diminuem, ou podem mesmo deixar de existir. A alegria da mente permanece, como resultado da sua concentração, mas não num nível profundo, uma vez que a mente atinge os seus níveis mais profundos quando apresenta uma forte clareza interna, quando cessam a verbalização e a nossa identificação com os fatores ou símbolos externos, o que ainda não acontece nesta fase.
3. Nesta fase, a sensação da alegria, obtida nas duas primeiras fases, diminui e passa a ser substituída por uma sensação de felicidade e bem-estar, num nível mais subtil.
4. Na última fase, todos os sentimentos relacionados com o prazer são substituídos pelo estado da equanimidade, que diz respeito a um equilíbrio profundo de mente que ultrapassa todos os obstáculos que impossibilitam a disciplina da mente. Nesta fase, a mente atinge um estado puro, estável e maleável apresentando várias formas de funcionamento que não são comuns nas fases anteriores *“like gold purified in a crucible, it becomes malleable and can be turned with great effect to a number of non-ordinary modes of functioning”* (Olendzki, 2009, p. 41).

Os estados da mente e do corpo não são aleatórios, ou seja, não se sujeitam ao acaso, como estamos habituados a pensar, mas são consequências e reações a fatores relacionados com os hábitos, reflexos ou atitudes inconscientes. Quando os condicionamentos da mente estão enraizadas na ganância, no ódio e na ilusão, destruimos o nosso bem-estar e ficamos sujeitos a mais sofrimento em relação a

nós mesmos, mas também na relação que estabelecemos com os outros. A meditação coloca-nos em contacto com a consciência, evitando esta possível tendência da mente, através da sua concentração e disciplina. À medida que a mente ganha mais concentração, conforme referimos, ela torna-se mais poderosa e ganha a capacidade de explorar os estados mais profundos da consciência, o que nos permite experienciar e devolvermos o sentido original da vida integrada num todo inseparável (Olendzki, 2009).

Neste estado, em que a mente fica totalmente calma e livre, surge na pessoa a criatividade que possibilita a experiência verdadeira da realidade e diz respeito a um estado que, segundo Krishnamurti (1955), é intemporal e real. A meditação tem mostrado trazer resultados positivos na melhoria e aumento da criatividade e das emoções positivas, em geral. A meditação constitui o caminho para conseguir a libertação da mente, que nos ajuda a compreender que as formas das coisas ou fenómenos que percebemos e que, aparentemente, são bem delimitadas e reais, na verdade não possuem qualquer realidade substancial e intrínseca, sendo como as bolas de sabão que, apesar de claramente aparentes, são desprovidas de substância interna, sendo interiormente vazias e ocas, sem limites substanciais e, por isso, interdependentes e impermanentes.

Todo este processo não pode ser considerado apenas uma tarefa da aprendizagem intelectual que somente tem relevância num determinado nível. Este estado não é possível de ser compreendido apenas do ponto de vista teórico, mas sim através da sua integração com a própria experiência dos alunos (Wisadavet, 2003)

## **2.8. Transdisciplinaridade da Meditação**

A meditação está a expandir-se de forma muito rápida na sociedade ocidental em diferentes áreas profissionais, incluindo a educação, saúde, negócio, direito, política, prisões, assim como tem sido utilizada para o tratamento de diferentes doenças, resolução de problemas no campo intelectual, psicológico, distúrbios psiquiátricos, autoestima, autorrealização, criatividade, entre outros (Taylor et al, 1997). Desta forma, a meditação não está associada a uma área científica

específica, manifestada nas diferentes investigações e estudos que foram e continuam a ser realizados em áreas que incluem diferentes disciplinas como a psicologia, a neurociência, a filosofia, a biologia, os estudos culturais, entre outros. O carácter transdisciplinar é um dos fatores mais importantes e que torna a meditação uma prática muito adequada para a promoção de uma educação integradora. As práticas meditativas têm mostrado resultados satisfatórios na qualidade do trabalho, nas relações interpessoais, familiares e na tomada de decisões (Duerr, 2004). Na década de 80 e 90, a meditação começou a ser introduzida, também, nas áreas de negócio e nas organizações não-governamentais que, inspirados em estudos que associavam a meditação, a redução do stresse e o aumento da satisfação dos trabalhadores, começaram a mostrar interesse na sua promoção nos ambientes de trabalho (Duerr, 2004). Estes resultados demonstraram trazer outros benefícios, do ponto de vista profissional, relacionados com o aumento do compromisso com o trabalho, a melhoria da comunicação, a capacidade de lidar com os desafios organizacionais, aumento da motivação e a melhoria da qualidade de vida, através da mudança de procedimentos, relações e práticas no local de trabalho (Schmidt & Walach, 2014), tratando-se de fatores que condicionam o nível de produtividade.

### **2.8.1. Meditação na Psicologia**

Do ponto de vista psicológico, Deurr (2004) ressalta que a meditação é uma das formas de disciplina psicológica mais utilizadas, duradouras e pesquisadas em todo o mundo. Nos últimos 20 anos, houve um aumento bastante significativo nas intervenções clínicas que utilizam a meditação, especialmente sob a forma de *Mindfulness*. Vários estudos têm sido desenvolvidos que procuram investigar as possíveis implicações da meditação no tratamento de distúrbios psicológicos e as práticas meditativas têm sido encontradas e utilizadas na maioria dos métodos psicoterapêuticos ocidentais (Didonna, 2009).

A meditação contribui para a transformação das emoções negativas, que aumentam o risco de doenças graves, em emoções positivas, através da mudança da perspetiva (Langer, 2000), promovendo o bem-estar físico e mental e

contribuindo para o desenvolvimento da memória e o nível de autoconsciência (Brown & Ryan, 2003; Chambers et al., 2008). Assagioli (1982) adotou as práticas meditativas com o objetivo de desenvolver no indivíduo a percepção consciente de impulsos e das emoções inconscientes, transformando-as de modo construtivo. Do ponto de vista dos relacionamentos, a meditação estimula uma relação genuína e empática (Walsh, 2016), reduz a reatividade defensiva e aprofunda os laços nos casais e membros da família (Nhat Hahn, 1987).

Vários cientistas, que tentaram compreender e exercer as práticas meditativas, conseguiram sentir os seus efeitos num nível mais profundo e começaram a cultivar um estilo de vida que lhes permite prevenir vários problemas, que na linguagem ocidental são considerados como "doenças mentais" (Didonna, 2009). A saúde mental é definida pela ciência ocidental como a ausência de patologias psiquiátricas, que é sinónimo da normalidade da vida. Na psicologia budista, esta normalidade diz respeito apenas ao ponto de partida para praticar os princípios que nos levam à ausência de sofrimento e inquietude mental (Didonna, 2009).

Quando se trata da cura das doenças, no Ocidente, incluindo aquelas de foro mental, procura-se focar quase exclusivamente nos sintomas externos, físicos, procurando assim a eliminação destes problemas que se manifestam no corpo. Os problemas não são procurados num nível mais profundo, de forma a encontrar a sua origem, isto é, não é dada relevância à compreensão das experiências e do funcionamento interno dos indivíduos. É esta forma de observar a doença que faz com que os médicos e psicólogos, no Ocidente, tendam a ignorar a dimensão interior da pessoa que, de acordo com Didonna (2009), diz respeito a processos anteriores da manifestação da doença no corpo físico. Assim, a doença no Ocidente é vista como algo que nos invade e, como tal, é combatida pelo uso de meios externos que, muitas vezes, são bastante invasivos. No Ocidente, segundo Goleman (2003), os medicamentos apresentam a solução mais comum para lidar com as emoções destrutivas, que causam sofrimento significativo em nós mesmos e nos outros. Apesar dos benefícios que os medicamentos podem trazer, em vários contextos e para muitas pessoas, é importante ter em consideração que estes não podem trazer a paz interior (Didonna, 2009).

Neste sentido, as práticas meditativas representam meios alternativos, pacíficos e não invasivos, principalmente no que diz respeito aos problemas que têm a origem

na mente. As práticas meditativas ajudam as pessoas a perceber que existe uma forte relação entre a mente e o corpo e as mudanças, quer na mente ou no corpo, têm influência recíproca um sobre o outro.

A meditação tem trazido contributos na redução do stresse e ansiedade (Grossman, et al, 2004), na quietude da mente, no foco de atenção, na redução do uso de medicamentos, na melhoria da tomada de decisões, no equilíbrio, na calma e na tranquilidade, na forma de lidar melhor com frustrações. As práticas meditativas têm sido utilizadas para aumentar uma perspetiva positiva sobre a vida, abrindo canais internos de informação, assim como têm servido como fonte de inspiração e criatividade (Goleman, 1988).

De uma forma geral, a meditação constitui uma ferramenta muito útil à Psicologia, contribuindo para um desenvolvimento psicológico saudável. À medida que as práticas meditativas contribuem para o aumento do foco da atenção, Goleman (1999) verificou que a meditação contribui para aperfeiçoar a capacidade da pessoa para captar do ambiente fenómenos mais subtis e prestar atenção ao que está acontecer à nossa volta, em vez de deixar a mente dispersar-se. A pessoa que medita regularmente estabelece uma relação de maior empatia e compaixão com os outros, pois o foco da atenção contribui para aumentar a capacidade de compreender os outros, conseguindo captar melhor as mensagens que eles procuram transmitir.

As práticas meditativas estão, também, a ser usadas nas prisões, nas negociações sobre a paz e com pessoas em áreas desfavorecidas em todo o mundo, para aumentar as terapias da saúde mental e física e como meio para encontrar respostas nas reformas políticas e ambientais, na forma de lidar melhor com o stresse, no tratamento de dores crónicas e na resolução de situações mais voláteis (Garfinkel, 2006).

### **2.8.2. Meditação na Medicina**

No campo da medicina, estudos têm demonstrado que a meditação tem trazido benefícios para a saúde, contribuindo para a redução do stresse e para ajudar a suportar melhor ou evitar a dor (Brown & Ryan, 2003; Murphy, Donovan, & Taylor,

1997). De uma forma geral, as pessoas que sofrem de dores agudas entram num ciclo vicioso, uma vez que as dores crónicas levam a contração muscular que, por sua vez, piora a percepção dolorosa. A meditação permite às pessoas aprenderem a olhar para os aspetos mais positivos da vida, em vez de focar a atenção na dor e na doença. Um estudo levado a cabo por Massion, Teas, Hebert, Wertheimer & Kabat-Zinn (1995), onde foi estudado o nível de melatonina<sup>33</sup> revelou que os praticantes da meditação apresentam níveis elevados desta hormona e demonstrou que existe uma relação direta entre o contexto psicossocial e o seu nível de produção. De acordo com estes autores, a *“Meditação pode ser relevante no tratamento de certos tipos de cancro, especialmente da mama e da próstata”* (em Taylor et al, 1997, p.12).

À medida que a meditação proporciona ao corpo um repouso profundo, contribui também para a liberação de endorfinas, uma hormona do bem-estar relacionada com a melhoria da memória, do humor e do sistema imunológico, defendendo o corpo de várias doenças, aumento da resistência, da disposição física e mental, bloqueio de lesões dos vasos sanguíneos, hipertensão, aliviando vários tipos de dores, entre outros efeitos.

Benson tem utilizado a meditação para tratar a ansiedade, depressão, pressão arterial, batimento cardíaco irregular, raiva excessiva, insónia e infertilidade. Tem usado também as práticas meditativas como técnicas para acalmar as pessoas traumatizadas pela perda de algum familiar ou os diagnosticados com cancro ou outras doenças graves (Benson & Klipper, 1976; Goleman, 1999).

Ao contrário de outros tipos de tratamento utilizados em contexto clínico, é importante esclarecer que a meditação não constitui nenhuma medicação passiva. Os pacientes que aprendem a meditar, não só adotam uma prática que ajuda a melhorar a atenção mas, na grande parte dos casos, aprofundam a dimensão intelectual que os ajuda a refletir e reorientar as suas vidas (Diddona, 2009).

Para além do tratamento dos pacientes, alguns médicos têm reconhecido o contributo das práticas meditativas, também, no treino dos médicos, assim como na relação entre estes e os pacientes o que, cada vez mais, é considerado um fator

---

<sup>33</sup> Melatonina é uma hormona que é produzida na glândula pineal e contribui para combater as células cancerígenas inibindo o seu crescimento. É conhecida por ser fotossensível e é produzida em maiores quantidades no corpo durante a noite.

crítico no bem-estar. A meditação permite que os médicos “*listen attentively to patients’ distress, recognize their own errors, refine their technical skills, make evidence-based decisions, and clarify their values so that they can act with compassion, technical competence, presence, and insight*” (Epstein em Duerr, 2004)

Estudos efetuados com estudantes de medicina demonstraram que aqueles que praticavam meditação apresentavam níveis reduzidos de ansiedade, depressão e tensão, em relação aos colegas que não praticam e mostraram um nível elevado de empatia e de experiências espirituais (Shapiro et al. 1998 em Duerr, 2004).

No campo da medicina narrativa, a pediatra Sayantani DasGupta (em Charon, 2007) tem procurado nos ensinamentos budistas relacionados com as práticas meditativas princípios para descrever a postura do médico perante os seus pacientes, mostrando “*narratively competent attention to patients, embracing patients as teachers*” (em Charon, 2007, p. 1266), reconhecendo, deste modo, a necessidade de o médico ser um aprendiz eterno “*who always begin to know how to listen to, and surrender to, the other*” (em Charon, 2007, p. 1266).

As práticas meditativas são consideradas como eficazes e têm muito para ensinar à medicina narrativa sobre a obtenção e o uso da atenção, que deve começar entrando na presença da pessoa doente e absorvendo aquilo que pode ser aprendido sobre a situação da pessoa (Charon, 2007). Carel (1990), na procura de encontrar resposta para a pergunta se é possível estar doente e ser feliz ao mesmo tempo, na base da qual desenvolveu o conceito “*saúde dentro da doença*” (2010, p.669), afirmou que focar-se no momento presente enriquece a vida e constitui o “*therapeutic value for the dying*”. Segundo Carel, lembrar o passado pode ser doloroso para a pessoa doente e pensar no futuro pode induzir um estado de ansiedade. Neste mesmo sentido, Carel refere que a mudança das atitudes em relação ao tempo, mortalidade e bem-estar são essenciais para que “*the good life is compatible with illness*” (em Journal Compilation, 2010, p.670).

Estudos desenvolvidos por Benson & Klipper (1976) e Kabat-Zinn (1994) abriram espaço e criaram condições para a aplicação da meditação no campo da medicina, trazendo resultados importantes sobre os potenciais benefícios que a meditação pode trazer à saúde. Nas últimas décadas, algumas investigações científicas, que

têm utilizado os instrumentos e as tecnologias ocidentais, demonstraram que a meditação praticada por monges budistas pode modificar a atividade cerebral, assim como pode trazer resultados positivos em relação à saúde do indivíduo, quer do ponto de vista mental, quer do físico (Didonna, 2009; Benson & Klipper, 1976). Segundo Duerr (2004), *“It is perhaps not surprising that healthcare has been the first and, in many ways, still the most effective vehicle for introducing a larger segment of the public to contemplative practices outside of a religious or spiritual context”* (Duerr, 2004).

A introdução da meditação na medicina trouxe contributos para o desenvolvimento da medicina integrativa, um novo ramo da medicina, que procura integrar abordagens alternativas e convencionais e considera, não apenas os sintomas físicos no tratamento da doença, mas também aqueles psicológicos, sociais e espirituais. Neste processo, a medicina integrativa recorre a diferentes práticas meditativas, as quais são componentes importantes dos seus programas. Um exemplo disso é o programa *Treino do Cultivo da Compaixão*, desenvolvido pelo Centro para a Investigação da Compaixão e Altruismo e Educação da Universidade de Stanford, que combina as práticas contemplativas com a psicologia contemporânea e investigação científica. Trata-se de um programa educativo que procura desenvolver a resiliência e a interconexão entre as pessoas, isto é, para a promoção do bem-estar, em geral. Este programa demonstrou que uma atitude compassiva pode reduzir bastante o sofrimento das pessoas em situações difíceis e pode servir como um recurso pessoal profundo nas situações de stresse<sup>34</sup>.

### **2.8.3. Meditação e Neurociência**

Estudos efetuados no campo da neurociência têm demonstrado que é possível comprovar as mudanças estruturais no cérebro das pessoas que meditam com regularidade. A meditação afeta a parte cortical grossa<sup>35</sup> das áreas cerebrais, como

---

<sup>34</sup> Disponível em <http://ccare.stanford.edu/education/about-compassion-cultivation-training-cct/>

<sup>35</sup> Córtex diz respeito à camada externa do cérebro, a substância cinzenta do cérebro que é, também, conhecida como manta cerebral.

a ínsula<sup>36</sup> anterior direita, responsável por questões relacionadas com o autoconhecimento e as emoções (Lazar et al., 2005), córtex cingulano anterior (Grant et al., 2010) e córtex pré-frontal (Lazar et al., 2005), que têm um papel fundamental nos fenômenos relacionados com a memória, a atenção, o pensamento e a consciência (Grant et al., 2010). Sendo que todas elas, a atenção, a regulação da emoção e a consciência interoceptiva estão envolvidas na percepção da dor, esta evidência “*provides support for the hypothesis that neuroplastic changes may account for the altered pain sensitivity of meditators*” (Langer, et al, 2014, p.1021).

Através do uso de eletroencefalograma (EEG)<sup>37</sup>, investigações (Lutz, et al, 2008) têm demonstrado que a prática da meditação contribui para a melhoria da atenção, concentração e o controle de impulsos. Pelo contrário, as pessoas que não praticam meditação despendem, em geral, mais esforço do cérebro em tarefas que exigem atenção. Praticamente todos os benefícios da meditação estão relacionados com a promoção da neuroplasticidade, que diz respeito à capacidade da adaptação do cérebro para dar resposta a uma tarefa, quer estruturalmente, quer funcionalmente (Davidson et al, 2003). Neste sentido, à medida que as práticas meditativas contribuem para o treino da mente, elas podem, também, remodelar o cérebro (Goleman & Davidson, 2017; Wallace, 2006).

Um dos pontos mais importantes da ligação entre a meditação e a neurociência é a ênfase na compreensão da natureza do ser. Segundo Davidson et al. (2003), a meditação ativa áreas cerebrais que influenciam o bem-estar e a estabilidade da pessoa e, para Koenig, McCullough & Larson (2001), a meditação contribui também para a redução da ansiedade e permite que a pessoa tenha uma visão mais ampla no processo da tomada de decisões. Segundo Koenig, a meditação ativa o sistema límbico, que diz respeito a um conjunto de estruturas cerebrais interconectadas e relacionadas com o processo emocional, atenção, memória e aprendizagem (Carlson, 2002). A ativação do sistema límbico ajuda a pessoa a evitar os possíveis desequilíbrios do foro emocional, contribuindo para um maior equilíbrio, quer do

---

<sup>36</sup> Ínsula, ou conhecida como o lobo da ínsula, diz respeito a um dos cinco lobos cerebrais, quatro dos quais (frontal, temporal, parietal e occipital) cobrem a superfície do cérebro. A ínsula é o único lobo que se encontra escondido na superfície lateral do cérebro.

<sup>37</sup> Eletroencefalograma (EEG) é um método de monitorização eletrofisiológico para registrar a atividade elétrica do cérebro, através da utilização de elétrodos colocados no couro cabeludo.

ponto de vista físico, quer mental (Koenig, McCullough & Larson, 2001). Uma prática contínua da meditação contribui para manter o fluxo constante e contínuo de interação dentro do sistema complexo do cérebro, evitando as interações bruscas do sistema que podem dar origem a estados de ansiedade que, por sua vez, de acordo com Goleman (1997), aumentam a dificuldade de viver um estado de relaxamento e tranquilidade.

A meditação tem uma influência direta nas ondas cerebrais, que são formas de ondas eletromagnéticas produzidas pela atividade elétrica das células cerebrais<sup>38</sup>. As frequências das ondas cerebrais, medidas em ciclos por segundo ou Hertz (HZ), estão relacionadas com mudanças de estados de consciência provocados pela concentração, relaxamento, meditação, entre outros. De acordo com Bear, et al (2002), o ouvido humano tem a sensibilidade de captar apenas sons entre 20Hz e 20000Hz. A meditação tem demonstrado ter influência no aumento das ondas gamma (acontecem numa frequência entre 30Hz - 70Hz) que são correlacionadas com o processamento de estímulos visuais, táteis e auditivos. Quanto maior é a frequência gamma, mais rápida é a memória da pessoa. A meditação contribui para a pessoa atingir um estado de amor profundo por outros seres (Lutz, 2004). A meditação aumenta também, as ondas alpha (8Hz - 12 Hz) que, geralmente, estão associados a processos imaginativos, de relaxamento e criatividade. São as ondas mais estudadas no campo científico, por estarem associadas à saúde mental do indivíduo. As ondas alfa permitem à pessoa eliminar os estímulos externos e abrem espaço para se mergulhar numa experiência mais interna.

Embora os estudos sobre a meditação no campo neurocientífico ainda sejam muito recentes, os resultados obtidos, até agora, revelam a importância e a necessidade de aprofundar e estimular ainda mais a investigação sobre a relação e o impacto das práticas meditativas no sistema cerebral e no bem-estar da pessoa.

---

<sup>38</sup> As ondas podem ser medidas com aparelhos eletrônicos como, o Eletroencefalograma (EEG), quando a atividade elétrica é gerada pelo cérebro, Eletrocardiograma (ECG) quando a atividade elétrica é gerada pelo coração e eletromiografia (EMG) quando a atividade elétrica é gerada pelos músculos.

#### **2.8.4. Meditação e Desporto**

As práticas meditativas têm trazido resultados satisfatórios, também, do ponto de vista do desempenho desportivo. Os efeitos neuroplásticos da meditação produzem benefícios para uma grande gama de desportos. Segundo Marks (2008), as pesquisas neurais têm demonstrado que, à medida que a meditação facilita o controlo da atenção e a regulação emocional, contribui para um treino desportivo mais eficaz que, por sua vez, possibilita um melhor desempenho desportivo.

As práticas meditativas têm contribuído para enfatizar nos desportistas a importância da aceitação e a atitude de não julgamento, promovendo uma flexibilidade mental que permite depositar a energia mental e física nos resultados que pretendem atingir, aumentando a sua capacidade de responder à situação de forma adequada (Kaufman, et al, 2012). Por outro lado, têm contribuído para os desportistas compreenderem, de forma mais precisa, o seu nível de esforço físico conseguindo, assim, usar de forma mais eficaz os seus recursos físicos e mentais, evitando as distrações e as preocupações, que podem ter consequências negativas e podem estar associadas com sentimentos de fadiga ou esgotamento.

Segundo Kabat-Zinn (1994), os desportistas com mais experiência meditativa são mais propensos a adotar capacidades mentais como o controlo da atenção, das emoções, da concentração e da definição de metas. A prática de meditação tem demonstrado resultados importantes, também no que diz respeito ao desenvolvimento das emoções positivas nos desportistas, o aumento da esperança e do otimismo (Kaufman, et al, 2012) e redução dos efeitos negativos, que podem ter consequências prejudiciais sobre o desempenho desportivo e podem resultar numa redução geral da eficiência do processamento cognitivo (Wilson, 1999). Um fator importante que distingue os desportistas que obtêm altos resultados, dos outros, pode estar relacionado com o grau de sensibilidade em relação às mudanças de humor causadas pelos fatores externos. Quanto mais regular for a prática meditativa, mais duradouros são os seus benefícios e melhor é, também, o desempenho desportivo (Langer, 1989).

A meditação tem ainda demonstrado efeitos positivos no que diz respeito à experiência da dor, que é muito importante, uma vez que, em geral, o desporto é acompanhado com uma experiência dolorosa. Estudos efetuados com pacientes

com dor crónica física demonstraram que o treino meditativo pode diminuir as perceções da intensidade da dor, a reação emocional à dor e reduzir o uso de drogas para o seu alívio (Kabat-Zinn, 1982).

A prática meditativa, segundo Kaufman et al. (2012), aumenta a capacidade de lidar com a dor, permitindo um melhor uso dos seus recursos fisiológicos (Noakes, 2008). De acordo com Noakes (2008) a dor muscular e a fadiga não são fenómenos puramente físicos, mas podem ser conceptualizados como sensações que podem ser independentes de uma manifestação física específica.

O rendimento no desporto está muito ligado com a crença dos desportistas. Segundo Fitzgerald (2010), os desportistas que desenvolvem a crença que a fadiga afeta a sua capacidade física podem ter efeitos no seu desempenho desportivo. Pelo contrário, os desportistas que reconhecem a fadiga apenas como um sentimento, uma sensação ou estado mental, que não tem ligação direta com as suas capacidades físicas, pensamentos ou emoção, podem atingir melhores resultados.

Para conseguir sentir os benefícios da prática meditativa, antes de mais é necessária uma mentalidade aberta e flexível, que deve reconhecer o desporto não apenas como o treino do corpo físico mas também como um treino mental (Pineau et al., 2014).

## Capítulo VII - Vipassana

### 1. Meditação Vipassana – Um Estudo de Caso

#### 1.1. Vipassana e as suas Origens

*Vipassana* é uma palavra da língua pali, um dos idiomas mais antigos da Índia, que significa ver as coisas como realmente são, e tem a origem no Budismo Theravāda, do Sul e Sudeste da Ásia. Por vezes, Vipassana é considerada como uma meditação de “*insight*”, porque um dos seus principais objetivos é ajudar as pessoas a compreender a natureza profunda de questões universais, com origem na natureza interna do ser humano. A Vipassana também é conhecida como meditação de *Mindfulness*, uma vez que consiste numa técnica que leva as pessoas a permanecerem, profundamente, atentos (Young, 2010).

De acordo com *Vipassana Research Institute*, Vipassana é uma das técnicas meditativas mais antigas da Índia, que foi descoberta há mais de 2500 anos por Gautama Buda, que a considerou uma forma de arte, de viver uma vida pacífica e harmónica na sociedade. Buda praticou e ensinou a Vipassana como uma técnica universal, para ajudar as pessoas a encontrar soluções para os problemas de origem universal (Goenka, 2002).

Desde o tempo de Buda, a meditação Vipassana foi espalhada em vários países vizinhos da Índia, mas apenas conseguiu manter a pureza da sua prática através de um grupo de professores dedicados e comprometidos de Mianmar. A técnica foi ensinada por diferentes professores, sendo o mais recente, o professor Satya Narayan Goenka (1924-2013), que nasceu e cresceu em Mianmar, numa família de empresários de origem indiana. Goenka foi um dos maiores executivos e um dos homens mais ricos de Mianmar. Aos 30 anos, foi eleito presidente da Câmara de Comércio de Yangon, uma das maiores cidades da antiga Birmânia e diretor de empresas e organizações sociais, educacionais e culturais. Apesar de ter conquistado sucessos extraordinários ao nível profissional, Goenka vivia uma vida agitada que lhe causou uma enxaqueca diária e, embora tenha procurado soluções entre os melhores médicos do mundo, não conseguiu encontrar nenhuma cura para a sua doença.

Na Vipassana, Goenka descobriu a solução para o seu problema de saúde, fator que o levou a tornar-se mais tarde um professor de meditação dedicado. Tornou-se professor de Vipassana após ter aprendido a técnica através de Sayagyi U Ba Khin, Contador Geral da União da antiga Birmânia, que ensinava Vipassana e trabalhava para a sua divulgação na vida pública.

Goenka começou a ensinar Vipassana em 1969 após a autorização de U Ba Khin, que lhe deu orientações para partir para a Índia como seu representante, sendo um dos seus maiores sonhos, devolver a Vipassana à sua origem, a Índia, a partir da qual poderia ser utilizada para os benefícios de toda a humanidade. Desde então, a Vipassana espalhou-se por todo o mundo.

A partir de 1982, Goenka criou uma rede de cerca de 800 professores assistentes para ajudar a ensinar a prática, tendo registado um número cada vez maior de pessoas interessadas, quer no Oriente, quer no Ocidente.

Goenka participou e deu várias palestras em diversas instituições como a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, Parlamento indiano, Universidade de Harvard e Massachusetts, entre outras. Foi conhecido pela sua humildade, compaixão e postura imperturbável, fatores estes que contribuíram para o sucesso dos seus ensinamentos, mostrando ser um exemplo inspirador e praticante da mensagem que procurava promover nas pessoas. Os seus ensinamentos procuravam mostrar que ensinar o caminho da pureza aos outros apenas é possível através do desenvolvimento da pureza em nós mesmos, pois a descoberta da verdadeira paz e harmonia dentro da própria pessoa, transborda e beneficia, naturalmente, os outros.

Apesar de a Vipassana estar enraizada nos ensinamentos de Buda, Goenka sempre enfatizou que ela não está ligada a nenhuma religião e não envolve dogmas, ritos, rituais ou tendências de conversões. A única conversão envolvida na Vipassana, segundo Goenka (2000), é *“a do sofrimento para a felicidade, do aprisionamento para a liberdade”*.<sup>39</sup>

Em 2002, com 78 anos, participou numa digressão pelo Ocidente para desenvolver e transmitir a mensagem da Vipassana, tendo viajado durante 128 dias pela Europa

---

<sup>39</sup> Excerto tirado do discurso que teve num encontro de Cúpula pela Paz Mundial da Organização das Nações Unidas, Nova Iorque, em 2000.

e América do Norte. Milhares de pessoas religiosas e não religiosas têm participado nos cursos de Vipassana e o número de praticantes tem registado um aumento significativo. Goenka dedicou mais de 50 anos da sua vida ao ensinamento da Vipassana e foi um escritor e poeta que escreveu na língua inglesa e hindi.

## **1.2. Fundamentos da Meditação Vipassana**

Apesar de ser uma técnica desenvolvida por Buda, ela não se prende apenas aos budistas. Vipassana não é nenhuma prática religiosa e distingue-se das outras práticas religiosas pelo facto de que, enquanto nestas as pessoas procuram a iluminação através da graça divina, na Vipassana a autorrealização é considerada possível apenas através da experiência e esforço de cada um. Sabendo que, geralmente, os seres humanos partilham os mesmos problemas, e sendo a Vipassana uma técnica que procura erradicar os problemas, ela é recomendada e tem tido uma aplicação universal. Este facto tem sido testemunhado por pessoas de diferentes religiões que têm experienciado os seus benefícios, não tendo encontrado nenhum conflito com as suas práticas religiosas (Radhi, 2002).

Na Vipassana, o processo de auto-purificação torna-se possível através da técnica de introspeção que exige um trabalho árduo da parte de cada pessoa. Ou seja, é através dos seus próprios esforços que as pessoas conseguem atingir o estado de autorrealização, sendo que mais ninguém poderá fazer esse trabalho e obter os resultados por eles. Desta forma, Vipassana apenas funciona com as pessoas que se comprometem e são capazes de trabalhar de forma disciplinada. A disciplina é parte da prática meditativa e ajuda os praticantes a compreenderem e sentirem os seus benefícios. Conforme referimos, no centro da Vipassana está a prática de *Mindfulness*, o cultivo de uma consciência plena, que contribui, gradualmente, para dissolver obstáculos que surgem no desenvolvimento pleno da pessoa.

Assim como o Ocidente desenvolveu uma ciência externa, através de técnicas que têm provado constituírem-se a forma mais eficaz que conhecemos atualmente para descrever a realidade física externa, o Oriente desenvolveu uma forma de ciência interna, também através de técnicas que se aplicam ao mundo interno, ou seja, ao mundo da experiência subjetiva, através da audição, visão, olfato, paladar, tato e a

natureza da mente. Vipassana representa, exatamente, a ciência em torno desses sentidos, o que significa “ver as coisas como elas são” na realidade e consiste na erradicação das impurezas mentais, que possibilitam a vivência de um grande sentimento de felicidade, como resultado da liberdade total.

De acordo com Young (2010), assim como o microscópio é um instrumento que nos permite ver coisas que não podem ser observadas pelos nossos olhos, a prática de Vipassana é uma ferramenta que contribui para a exploração do nosso mundo interno, permitindo-nos ver níveis subtis, invisíveis e impossíveis de serem vistos de outra forma.

O objetivo da Vipassana não é apenas concentrar ou acalmar a mente, resultados estes que representam apenas uma necessidade e um meio para atingir o objetivo final, que é a purificação da mente, não apenas ao nível superficial, mas nos seus níveis mais profundos. Esta purificação representa a condição para nos libertarmos de todos os problemas que enfrentamos na vida de forma equilibrada. Vipassana ajuda a limpar a mente, acalmado-a e tornando o processo do fluxo dos pensamentos mais claro. Ela não tem por objetivo tratar apenas as doenças de foro físico, embora, como resultado da purificação da mente, muitas doenças psicossomáticas também sejam erradicadas (Young, 2010).

Para conseguir a purificação da mente, a técnica da Vipassana aposta na mudança do seu comportamento, no momento presente. Como consequência de estímulos externos, aos quais estamos sujeitos constantemente, é possível serem originados bloqueios e tensões, que podem chegar aos níveis mais profundos da mente, causando um estado de agitação ou de tensão. Através da prática Vipassana, a pessoa viaja na profundidade da mente, procurando chegar à origem do problema conseguindo compreender a realidade na base da sua experiência e não apenas do ponto de vista intelectual. A pessoa explora a realidade de todo o ser, a mente e a matéria, através da sua própria experiência, começando na parte da superfície e penetrando, cada vez mais fundo, nos níveis mais subtis. Isto é, qualquer passo que se dá na técnica, desde o início até atingir o objetivo final, representa a verdade experienciada por cada pessoa, no momento presente, relacionada com a estrutura física e mental.

Através da prática de Vipassana, a pessoa consegue atingir mais produtividade nas suas ações e torna-se menos reativa em relação aos estímulos que recebe do exterior. Vipassana é uma forma de autotransformação, que é conseguida através da prática de auto-observação profunda da mente e do corpo, através da qual a pessoa consegue dissolver as impurezas da mente, o que contribui para o desenvolvimento de uma mente equilibrada. Trata-se de uma técnica na qual os praticantes descobrem, através da sua própria experiência, as leis da natureza que governam o universo, conforme aqui foram abordadas, compreendendo, ao mesmo tempo, que é pelo respeito destas leis que as pessoas podem chegar à autorrealização. Uma prática contínua da meditação Vipassana ajuda a pessoa a aliviar das tensões que acontecem no dia-a-dia, através da melhoria da concentração, da forma de gerir a raiva e ansiedade, aumenta a estabilidade emocional e desenvolve o sentido da plenitude. A prática de Vipassana contribui também para a pessoa atingir um bem-estar total, sentindo-se livre de todos os sofrimentos (Radhi, 2002).

### **1.3. Retiros Vipassana**

Os retiros ou os cursos de Vipassana são desenvolvidos num período de 10 dias. Para o bom funcionamento dos cursos foram desenvolvidas regras e regulamentos que se baseiam na experiência de milhares de praticantes durante anos e que são considerados, ao mesmo tempo, racionais e científicos. As regras facilitam o desenvolvimento e a organização dos cursos, assim como contribuem para que os participantes possam atingir os benefícios da prática. Algumas das regras são: não ter ações que magoem os outros seres; permanecer no espaço durante todo o período do curso, respeitar o horário, o tempo e o espaço previsto para a prática da meditação, de forma a não interferir com os objetivos da prática; permanecer em silêncio absoluto durante os primeiros nove dias<sup>40</sup>, evitando qualquer comunicação que possa causar a agitação da mente; evitar mistura de práticas, ao longo dos 10 dias, para não criar dificuldades na aprendizagem da técnica.

---

<sup>40</sup> Apesar de ser exigido o silêncio absoluto, sempre que for necessário, as pessoas podem falar com o professor ou com os servidores do curso para resolver qualquer problema que possa surgir.

Apenas as pessoas que se sentem preparadas e determinadas para seguir a disciplina e as regras previstas, podem candidatar-se a participar no curso, sendo que, para aqueles que não concordam ou não conseguem cumprir as regras, o curso será uma perda de tempo e, mais ainda, podem incomodar os outros que querem trabalhar de forma séria na prática.

Os cursos são desenvolvidos usando instruções gravadas em áudio e vídeo, com a ajuda de vários voluntários. Os participantes nos cursos recebem instruções regulares sobre a prática e, no fim de cada dia, assistem a um discurso gravado de S.N. Goenka, do qual recebem ensinamentos sobre o *Dhamma* e instruções sobre o dia seguinte. Desta forma, as pessoas compreendem melhor a técnica e como devem continuar a trabalhar de forma adequada e apropriada para conseguir colher os benefícios esperados desta técnica. Ao longo do curso, as pessoas podem ter várias entrevistas com o professor que dirige o curso para esclarecer todas as dúvidas sobre a técnica.

Todos os cursos são gratuitos e nenhum dos professores ou assistentes recebe qualquer ajuda financeira para o seu serviço. Isto porque, conforme Goenka afirmou, o *Dhamma* tem um valor incomensurável, e se exigíssemos das pessoas o pagamento para o seu ensinamento, significaria torná-la uma técnica apenas para alguns, ou seja, daria mais hipóteses às pessoas com mais possibilidades financeiras para adquirir a paz. Inspirado nas palavras de Buda, que dizia de serem muito raras as pessoas com um forte sentido de gratidão, que desejam servir aos outros sem esperar nada em troca, apesar das dificuldades, Goenka procurou mostrar que, quando a técnica se transformar numa mercadoria comercial, não será possível trazer a paz. Por isso, ele sempre alertou que ninguém deveria cometer o erro de transformar um centro de meditação Vipassana numa organização comercial, nem agora, nem no futuro. De qualquer forma, as pessoas que consideram a técnica eficaz, para eles próprios e para os outros, podem contribuir dentro da sua própria vontade e possibilidade com donativos no final dos cursos. É na base destes donativos que tem sido possível desenvolver e manter ativos os cursos de Vipassana.

O curso é organizado em três partes:

- i) *Anapana* é o primeiro passo e significa a observação natural da respiração para ajudar na concentração e compreensão do funcionamento da mente;
- ii) *Vipassana* significa observar as coisas como elas são na realidade, que consiste na observação das sensações que surgem em todo o corpo, procurando compreender a sua natureza, à medida que se desenvolve a equanimidade através da não reação;
- iii) *metta-bhavana* ou boa vontade (*goodwill* ou *loving kindness*) que consiste na partilha da pureza que é desenvolvida ao longo do curso com os outros seres.

Vipassana pode ser desenvolvida por pessoas de todas as idades, sendo que a partir dos 18 anos podem desenvolver todas as fases que referimos (embora dependendo da maturidade espiritual, há casos em que os jovens podem começar a prática também aos 16 anos), enquanto que para as crianças e os jovens, entre 8 e 15 anos, é recomendado desenvolver apenas a primeira fase da Vipassana, a Anapana. No próximo ponto veremos e compreenderemos, mais em detalhe, o funcionamento da prática e os seus respetivos objetivos.

#### **1.4. Funcionamento e Compreensão da Meditação Vipassana**

A técnica da Vipassana começa com a Anapana, que consiste na observação da respiração natural em cada momento. A pessoa senta-se numa posição confortável, com as costas direitas e os olhos fechados, na posição de lótus ou ajoelhada. Nos primeiros três dias, a pessoa procura focar a atenção na respiração, na área das narinas, onde o ar entra e sai, de forma natural, algo a que, embora esteja sempre presente no dia-a-dia, não costumamos dar atenção. Não se trata de nenhum exercício de respiração, de a controlar ou regular, apenas consiste na observação da respiração que deixamos acontecer de forma natural, independentemente se é profunda ou leve, se acontece pela narina esquerda, pela direita ou por ambas as narinas ao mesmo tempo. O objetivo é que a pessoa, através da sua observação, sem alterar ou interferir em nada, se torne consciente do seu processo natural, ao mesmo tempo que aprende a acalmar a mente das

agitações, focando-se na realidade do momento presente, tornando assim possível o processo de auto-observação.

A respiração é utilizada como a ferramenta mais importante de trabalho na meditação Vipassana, que não inclui a recitação de nenhum mantra, nem a observação de qualquer objeto, forma, verbalização ou visualização. Sendo que o objetivo da técnica é experienciar as leis universais, a Vipassana procura ajudar as pessoas a compreender os problemas de origem universal, utilizando para tal a respiração como uma ferramenta de carácter universal.

Embora a observação da respiração não seja um processo fácil, exigindo, ao mesmo tempo, uma mente equânime, isso ajuda a pessoa a compreender e experienciar o funcionamento da mente e do corpo. No que diz respeito ao funcionamento do corpo, a prática de Vipassana contribui para um melhor conhecimento, do ponto de vista experiencial, uma vez que as informações que obtemos sobre a fisiologia do corpo através de vários estudos, livros e documentários são muito limitadas e contribuem apenas para a nossa compreensão ao nível intelectual. Ao mesmo tempo, a informação que dispomos, em geral, diz respeito ao funcionamento das partes e dos órgãos exteriores, como os braços, pernas, olhos, ouvidos, etc., nas quais as pessoas podem exercer controlo. Por exemplo, é possível mexer as pernas e os braços, podemos abrir ou fechar os olhos, de acordo com os nossos desejos, mas pouco conhecemos sobre os órgãos interiores do corpo, como o coração, pulmões, rins, estômago, etc., que funcionam de forma natural e sobre os quais não podemos exercer esse mesmo controlo. Este processo ajuda a pessoa a explorar a realidade dentro da estrutura física.

A técnica Vipassana, através da experiência de cada momento, ajuda, assim, a pessoa a compreender que a estrutura do corpo funciona de duas formas, intencionalmente (órgãos externos) e não intencionalmente (órgãos internos). A respiração é o fenómeno que conecta ambos os campos do funcionamento do corpo, representando a única atividade que funciona das duas maneiras, intencionalmente e não intencionalmente (Goenka, 1987).

A prática da Vipassana contribui, também, para a compreensão e a exploração da realidade da mente. A pessoa compreende que tudo começa na mente, isto é, toda

a ação física e verbal não é mais do que a projeção da ação mental. Com alguma prática, a pessoa percebe que a respiração não é só um ato físico, mas está muito ligado também com a mente, tornando-se esta compreensão, cada vez mais clara. Quando a mente começa a gerar alguma negatividade, como raiva, descontentamento, ódio, ira, nervosismo, etc., é possível perceber que a respiração perde a sua normalidade e começa a tornar-se um pouco mais difícil e mais rápida. Quando o estado de negatividade passa, a respiração torna-se, novamente, normal.

A mesma coisa acontece, também, em relação aos pensamentos que se apresentam de duas formas: positivos ou agradáveis e negativos ou desagradáveis. Com a prática, a pessoa experiencia a tendência da mente para reagir às sensações, gerando *sankharas*, na forma de avidez em relação aos pensamentos positivos e aversão aos pensamentos negativos. Segundo Goenka, os *sankharas* são automatismos, ou formas habituais para reagir aos diferentes fenómenos e parece haver um padrão geral que caracteriza os automatismos humanos. Os *sankharas* são consideradas como o combustível da mente reativa que, através da reação, dão origem a novos *sankharas* que se acumulam na mente. Através da sua experiência, a pessoa compreende que esta tendência reativa, pouco a pouco, contribui para a perda do equilíbrio da mente. Tudo isso, na meditação Vipassana, é explicado pelo facto de a pessoa desconhecer aquilo que acontece ao nível mais profundo da mente<sup>41</sup>. Desta forma, através da Vipassana, a pessoa explora a realidade da mente e descobre a origem dos problemas do quotidiano, com a ajuda da respiração.

Ao longo do processo da observação da respiração, podem surgir várias dificuldades e, frequentemente, a pessoa perde o foco na atenção. Nos ensinamentos de Vipassana, esta dificuldade relaciona-se com o facto de exercermos uma prática que vai contra os hábitos do corpo e da mente, podendo causar conflitos internos que podem ser manifestados na forma de desconforto físico ou mental. O processo da observação leva a que vários problemas e conflitos venham à superfície da mente, causando, por vezes, dificuldades, desconforto,

---

<sup>41</sup> Disponível nos discursos de S.N. Goenka durante os cursos de dez dias, dia 5; [https://store.pariyatti.org/10-Day-Discourses--Streaming-Video-English-br-spanVipassanaspan\\_p\\_4641.html](https://store.pariyatti.org/10-Day-Discourses--Streaming-Video-English-br-spanVipassanaspan_p_4641.html)

frustração, agitação ou irritação. O desconforto poderá aumentar, à medida que a mente penetra e entra em contacto com os problemas mais profundos e mais enraizados, podendo manifestar-se na forma de dores físicas e, se a pessoa não estiver preparada e não tiver determinação, podem levá-la a desistir da prática.

De qualquer forma, o objetivo da Vipassana não é causar qualquer desconforto ou sofrimento na pessoa, pelo contrário, a provocação destes problemas significaria ir contra os objetivos da técnica. Qualquer pessoa poderia questionar, se não será a Vipassana uma técnica contraditória, uma vez que, por um lado, pretende ajudar a pessoa a acabar com os seus sofrimentos e, por outro, causa problemas e desconfortos na pessoa? A resposta não é difícil de perceber. Todas as dificuldades e desconfortos que a pessoa sente, encontram resposta no padrão dos hábitos da mente relacionado com a reação. Isto é, quando acontece alguma coisa, que a pessoa quer ou gosta, a mente tem a tendência para reagir na forma de avidez e, quando acontece algo que não gosta, reage na forma de aversão, conforme acima referido. O objetivo da técnica Vipassana é manter a mente concentrada na respiração, equânime, aceitando todos os fenómenos que surgem, sem irritação ou agitação, evitando, assim, a possibilidade de a mente reagir. Se, durante o processo da observação, a mente reage ou vagueia, a pessoa apenas precisa de tomar consciência e voltar o foco da mente, de novo, na respiração. Quanto mais cedo a pessoa aceitar esta tendência da mente, mais fácil será desenvolver a sua equanimidade e evitar os possíveis problemas e desconfortos. A equanimidade significa equilíbrio e diz respeito a uma atitude de não-interferência no fluxo dos sentidos, durante todo o processo da observação da realidade do momento presente. Equanimidade significa abandonar os hábitos da mente da reação. Segundo Young (2010), a equanimidade é equivalente ao amor, pois é uma atitude que contribui para a purificação da mente, livrando-a de qualquer apego aos pensamentos ou sensações, independentemente de serem agradáveis ou desagradáveis. Segundo U Ba Khin, o professor da Goenka, a equanimidade com a compreensão correta da impermanência permite que a pessoa se liberte dos *sankharas* (Khin, 1991: 31-32).

Ao praticar Vipassana, os hábitos da mente tornam-se mais claros e, pouco a pouco, a pessoa toma a consciência de uma das características principais da mente, que se relaciona com a sua facilidade de se distrair. A pessoa compreende

que existem dois campos para onde a mente vagueia: um relacionado com as memórias do passado e o outro relacionado com o futuro, saltando do passado para o futuro e vice-versa, testemunhando uma grande dificuldade da mente para se focar no momento presente. Nos ensinamentos da Vipassana, esta característica da mente, de não conseguir viver no presente, é a razão que causa a sua agitação. Por isso, o foco na respiração contribui para treinar a disciplina da mente, ajudando-a a focar-se no momento presente. Assim como a prática do exercício físico que, ao mesmo tempo, causa dores na pessoa e contribui para o treino do corpo, a prática da Vipassana, também, poderá causar alguma dor no processo de treino da mente.

Os primeiros três dias, num curso de 10 dias, são utilizados para preparar o começo da prática de Vipassana. Ao mesmo tempo que observa a respiração, a pessoa foca-se na zona triangular que inclui o nariz e o lábio superior, cujo objetivo é conseguir maior sensibilidade da mente, uma vez que nesta prática considera-se que a sensibilidade da mente é mais difícil de ser conseguida focando-se em áreas maiores<sup>42</sup>. À medida que a pessoa se foca nessa área consegue perceber que a mente fica cada vez mais sensível, começando a sentir realidades subtis que antes não era possível sentir. No terceiro dia, o foco da mente reduz-se apenas para a área acima do lábio superior e abaixo das narinas contribuindo para a mente ficar cada vez mais sensível e assim sentir realidades cada vez mais subtis. Quanto maior for o foco da pessoa, maior será também a capacidade da mente para penetrar nos processos mais subtis.

À medida que se foca nesta zona, a pessoa começa a sentir algumas reações bioquímicas e eletromagnéticas, na forma de diferentes sensações<sup>43</sup>, como o calor, frio, transpiração, comichão, formigueiro, dor, pulsação, entre outras. Independentemente do tipo da sensação, o objetivo é que a pessoa permaneça equânime e continue a observar e aceitar todas as sensações, sem procurar reagir. Pouco a pouco, a pessoa compreende que todas as sensações surgem e depois desaparecem, embora o tempo da duração possa ser diferente em cada caso.

---

<sup>42</sup> Disponível nos discursos de S.N. Goenka durante os cursos de dez dias [https://store.pariyatti.org/10-Day-Discourses--Streaming-Video-English-br-spanVipassanaspan\\_p\\_4641.html](https://store.pariyatti.org/10-Day-Discourses--Streaming-Video-English-br-spanVipassanaspan_p_4641.html)

<sup>43</sup> O termo sensação diz respeito a tudo o que se sente ao nível físico, agradável ou desagradável, denso ou subtil, intenso ou ligeiro.

Através da experiência, a pessoa compreende que as sensações estão presentes em todos os momentos. É apenas a agitação e a falta da sensibilidade da mente que não permite senti-las. Quando a pessoa perde a sensibilidade para sentir as sensações, deve voltar a focar-se de novo na respiração.

A partir do quarto dia, a prática da Anapana dá lugar a prática da Vipassana onde a interação entre a mente e a matéria se torna mais clara. Vipassana significa observar a realidade do momento presente, de forma equânime, ou seja, procurar algo que não está a acontecer no presente não é Vipassana. A prática de Vipassana tem dois objetivos: desenvolver a sensibilidade da mente para sentir as sensações em todo o corpo e aprender a observar objetivamente, sem reagir, para mudar o hábito da mente, num nível profundo.

Durante a prática de Vipassana, e até o fim do curso, a pessoa experiencia sensações ao longo de todo o corpo, começando com a parte da cabeça e movendo a atenção na direção dos pés, e vice-versa. Este movimento não é obrigatório, ou seja, a pessoa pode optar por outro movimento qualquer. O importante é que a pessoa mantenha sempre a mesma ordem para poder observar e sentir todas as partes do corpo. Através deste movimento espera-se que a pessoa possa dar atenção a todo o tipo de sensações, não deixando nenhuma parte por observar. Quando a pessoa sente mais que uma sensação ao mesmo tempo, é recomendado focar-se nas sensações mais subtis. Independentemente do que possa acontecer à superfície, o objetivo é continuar a observação das sensações que surgem no corpo, de forma consciente, sem fazer mais nada. Através deste movimento a pessoa consegue observar os problemas que se enraízam na profundidade da mente. A Vipassana considera que apenas resolvendo os problemas desde a sua origem, eliminando a possibilidade de eles se espalharem ou surgirem de novo, é possível desenvolver a liberdade na pessoa, que não depende das circunstâncias, nem de condicionalismos. Este processo, apesar de parecer trivial, na verdade é algo poderoso e contribui para a purificação da mente (Young, 2010).

Ao longo dos 10 dias, a mente penetra nas suas profundezas, passando por processos de desintegração, dissolvendo e movendo, dia após dia, da superfície e na direção das realidades cada vez mais subtis. Este movimento possibilita a exploração de todo o funcionamento da mente e matéria, levando a pessoa a uma

experiência de transcendência, que vai além da mente e matéria. É difícil, ou mesmo impossível explicar, através da linguagem, o que é. Apenas através da experiência a pessoa pode compreender esta verdade sobre o ser. Assim como ninguém pode tirar a fome pedindo a outra pessoa para comer por ela, a Vipassana não pode ser compreendida sem que a pessoa passe pela experiência, dando os seus próprios passos na técnica.

No último dia, acaba o período do “nobre silêncio” exigido ao longo do curso. Nesta última fase da meditação Vipassana é praticada a *Metta bhavana*, que significa “amor e benevolência” e diz respeito à transmissão da paz e harmonia que a pessoa atingiu durante o curso, para todas as outras pessoas e o mundo. A prática da *Metta* tem por objetivo desenvolver uma atitude compassiva, eliminando todas as barreiras da separação, transformando os estados subjetivos em ações objetivas e benéficas para os outros seres. Através da prática de *Metta*, a pessoa liberta a mente da negatividade e percebe que a paz e a harmonia não consistem em odiar aqueles que nos odeiam, mas em não permitir que a mente fique afetada por estados nocivos. *Metta* deve ser praticada enquanto a pessoa experiencia sensações subtis expandindo a energia para todo o mundo. Se a experiência geral da pessoa não for satisfatória, é recomendável abster-se da prática da *Metta* na base das sensações. A prática da *metta* é a única parte do curso que requer a verbalização, sendo que a pessoa segue as seguintes palavras ditas pelo professor:

May I be free, free from all the anger, hatred, ill will, animosity! May I generate Love and Good Will, Peace and Harmony! May all beings share my Peace, share my Harmony, share my Merits, share my dhamma! May all beings be Happy, be Peaceful, be Liberated<sup>44</sup>.

Após a prática da *Metta*, até ao fim do curso, a pessoa volta de novo a testemunhar e observar o fluxo das sensações.

Vipassana é uma prática onde o estado de bem-estar não emerge através da busca de objetivos, mas através da serenidade de se libertar desta tendência. Conforme Radhi refere, “*the truly joyous person is not the hunter, but the witness*” (2002, p.25).

---

<sup>44</sup> Transcrição tirada do último dia do curso, disponível em [https://store.pariyatti.org/10-Day-Discourses--Streaming-Video-English-br-spanVipassanaspan\\_p\\_4641.html](https://store.pariyatti.org/10-Day-Discourses--Streaming-Video-English-br-spanVipassanaspan_p_4641.html)

Vipassana pode ser praticada por pessoas de diferentes faixas etárias, sendo que as crianças e jovens, até 16 anos, podem treinar a Anapana, que contribui para aumentar a capacidade de viverem no momento presente de modo equilibrado, focando-se simplesmente na consciência da respiração. Os alunos aprendem a observar a sua própria respiração, conforme o ar entra e sai, sem a tentar regular ou controlar, sem qualquer imaginação ou verbalização. Através do foco no presente, as crianças e os jovens aprendem a observar e a compreender o funcionamento da mente, a sua facilidade de vaguear entre o passado e o futuro. Pouco a pouco, através do desenvolvimento da consciência da respiração, eles entram em contacto com o seu mundo interior, que os ajuda a compreender e lidar com os medos e ansiedades que surgem durante o seu crescimento.

Os jovens, a partir dos 16 anos e os adultos podem exercer a prática completa de Vipassana, após desenvolverem um retiro de 10 dias. Depois de algum tempo de prática, é possível atingir um estado de fluxo livre, no qual experimentam todo o corpo como uma massa de vibrações (Dhar & Gaur, 1992), que se alinha com a descrição quântica da matéria.

Vipassana é considerada uma operação cirúrgica, profunda, da mente, que ajuda a pessoa a aprender a arte de viver em paz e harmonia, gerando o mesmo também para os outros seres. A operação da mente pode ser dolorosa, assim como a operação do corpo, embora, no primeiro caso, a intervenção não seja feita por nenhum médico externo, mas por cada um, exigindo, por isso, uma forte determinação e preparação. Assim como a pessoa que entra no hospital deve respeitar todas as regras do seu funcionamento, durante os 10 dias da prática de Vipassana a pessoa deve também respeitar o código de conduta, para conseguir todos os benefícios da técnica.

Embora não seja apenas através de um curso de 10 dias que a pessoa atinge a purificação da mente, é possível compreender o funcionamento da técnica para explorar a realidade, movendo-se, passo a passo, de uma realidade mais densa para uma realidade mais subtil, experienciando a verdade de cada momento, e podendo utilizar esta técnica, sozinho ou com outras pessoas, também após o fim do curso.

## 1.5. Ensinaamentos da Vipassana

A meditação Vipassana baseia-se no respeito e prossecução dos princípios do *Dhamma*, que se manifestam de forma constante nas nossas vidas. O *Dhamma* representa uma solução universal para os problemas universais, que não está ligada a nenhuma religião ou sectarismo, sendo, por isso, considerada uma técnica que pode ser praticada, livremente, por qualquer um.

A prática da Vipassana sustenta-se em três ensinamentos fundamentais: i) *Sila*, que consiste em evitar comportamentos ou ações que magoam ou fazem mal aos outros; ii) *Samādhi* que ajuda as pessoas a ganhar controlo sobre a mente indisciplinada; e iii) *Pañña* ou sabedoria que diz respeito à purificação da mente que se torna possível através da prática dos dois primeiros ensinamentos, Sila e Samadhi.

Sila, uma palavra da língua pali, engloba os conceitos da ética, moralidade e virtudes, que ocupam um papel central na meditação Vipassana. Para compreender melhor a sua relevância na meditação Vipassana é importante compreender os preceitos, que no Ocidente são conhecidos como virtudes e constituem o fundamento para uma conduta ética. Todas as pessoas que participam num curso de Vipassana devem observar rigorosamente, durante todo o curso, os Cinco Preceitos, conforme descritos abaixo:

- Abster-se de matar qualquer ser.
- Abster-se de roubar.
- Abster-se de qualquer atividade sexual.
- Abster-se de mentir.
- Abster-se de qualquer tipo de intoxicantes.

Existem mais três preceitos adicionais que são considerados importantes e devem ser seguidos pelas pessoas que já tenham completado um curso com S. N. Goenka ou com algum dos seus professores-assistentes. Os três preceitos são:

- Abster-se de comer depois do meio-dia.
- Abster-se de entretenimentos sensoriais e de usar adornos corporais.
- Abster-se de usar camas elevadas ou luxuosas.

No Ocidente existem vários movimentos que ensinam a meditação Vipassana, mas a prática que temos vindo a referir neste trabalho diz respeito à prática conforme

ensinada por S. N. Goenka, onde os cinco preceitos estão sempre presentes, ao longo de todo o curso. Trata-se de um movimento que tem conservado a originalidade da técnica, tanto no Oriente como no Ocidente, que se distingue de outros movimentos do Ocidente, que ensinam a prática de Vipassana mas nas quais a referência dos cinco preceitos, na maior parte das vezes, têm sido modificada ou negligenciada. Nestes casos, o foco, conforme Fronsdal (2002) refere, tem sido a aposta no envolvimento social, mais do que nos desafios da moralidade pessoal.

Os cinco preceitos têm um papel importante na formulação do código de ética, também, da parte do professor, servindo como guias para autorreflexão e desenvolvimento de um sentido de compromisso com a prática.

Seguir os cinco preceitos como regras para orientar a vida, de acordo com Goldstein, é uma forma mais simples e menos complicada para viver. Eles contribuem para a melhoria da qualidade e tranquilidade da vida, assim como para o desenvolvimento da disciplina da mente. Observar os preceitos, segundo Goldstein, é um presente de confiança *“to everyone we meet, because we are clearly stating in our actions and way of being that no one need fear us”* (em Fronsdal, 2002, p. 296). Segundo Harrison (2004), os preceitos contribuem para a harmonização das nossas ações no mundo.

Quando são bem compreendidos, a pessoa vive os preceitos como uma expressão natural da mente, em vez de os entender como mandamentos, imposições ou regras vindas de fora. Para Titmuss (2014), existe uma diferença entre o treino da ética e o cumprimento dos mandamentos. O segundo caso diz respeito à imposição de regras, independentemente de acreditarmos ou não neles, não havendo espaço para questionar ou investigar a sua relevância. No primeiro caso, podemos ter o mesmo resultado, mas a atitude é diferente. Os cinco preceitos ou guias éticos dizem respeito a um código de prática que contribui para o treino da disciplina interior (Fronsdal, 2002, p. 295). Para Kornfield (1993), os preceitos são imprescindíveis para desenvolver o nosso caminho espiritual, para conseguirmos encontrar a motivação nas nossas ações. Eles servem como guias para nos tornarmos, genuinamente, conscientes e são a forma para garantir a harmonia e a paz na sociedade. Os preceitos são como sinais de aviso para evitar os problemas, *“when we are about to lose our way, when our fears and delusion entangle us so*

*that we might harm another being*” (Fronsdal, 2002, p. 295). Kornfield (1993) refere, ainda, que os preceitos são meios para expandir o nosso círculo de compreensão e compaixão no mundo que nos rodeia.

Para King (2001), a própria natureza humana significa a oportunidade e a capacidade para o comportamento ético, mais do que a descrição de qualquer qualidade intrínseca de tendências morais específicas. Segundo Titmuss (2014), *sila* desenvolve uma visão de interconexão e aspirações espirituais que contribuem para a liberdade da pessoa, que é inseparável da vida, tendo consequência em todos os tipos de relacionamentos que estabelecemos, conosco próprios, com os outros e com o ambiente. Salzberg define a moralidade como uma manifestação de cuidado e conexão que nasce de um coração cheio de amor e compaixão, referindo por isso, que *“if we truly loved ourselves, we would never harm another, because we are all interconnected”* (em Fronsdal, 2002, p. 296).

O desenvolvimento do *sila* é um dos passos mais importantes para o treino da mente e ajuda a pessoa a conseguir a sua purificação (Radhi, 2002). *Sila* é considerado ser a fundação da segunda fase da prática Vipassana, *samadhi*, que ajuda a pessoa a desenvolver a concentração e purificação da mente, transformando-se no mestre da sua mente. De acordo com King (2001), *sila* é aquele que vem primeiro e que dá origem a *samadhi* e *pañña*. Quanto mais forte for a fundação, mais forte será também o desenvolvimento da técnica. Por isso, a negligência do *sila* condiciona o desempenho e o alcance dos benefícios da Vipassana.

A prática do *sila* e do *samadhi* é importante, mas nenhuma das duas consegue eliminar as impurezas acumuladas na mente. *Samadhi* consiste no treino da mente, através do foco no momento presente, utilizando para isso a observação da respiração, sem apego ou aversão. *Samadhi* ajuda a pessoa a aprender a controlar a mente, suprimindo as suas impurezas. Com a prática do *samadhi* as impurezas não são eliminadas, mas permanecem na mente inconsciente, podendo a partir daí multiplicar-se. Mas a concentração da mente é necessária para a purificação da mente, e para tornar este processo cada vez mais natural para a pessoa (Radhi, 2002). Uma concentração forte traz importantes resultados na percepção e pureza da mente. Por essa razão é considerado importante a prática do terceiro passo de *Dhamma*, a *pañña*, que começa à medida que a mente fica cada vez mais focada,

tornando-se capaz de penetrar nas profundezas do sua parte inconsciente. *Pañña* diz respeito ao desenvolvimento da sabedoria, da visão interior que ajuda a pessoa a limpar a mente de todas as impurezas nos seus níveis mais profundos e experimentar a verdadeira felicidade. Assim como o *silā* leva ao desenvolvimento do *samadhi*, este, por sua vez, leva ao desenvolvimento de *pañña*. O estágio mais elevado do *pañña* diz respeito à *bhāvanā-mayā pañña* que é a sabedoria que se desenvolve dentro de cada pessoa, no plano da experiência, que vai além do conhecimento intelectual e que conduz a pessoa à *nibbana*, libertação de todas as impurezas, a realização plena.

Assim, *silā*, *samadhi* e *pañña* entreeajudam-se e interligam-se uns aos outros, mas apenas um deles não pode levar a pessoa à libertação final. O desenvolvimento de qualquer um deles facilita o desenvolvimento dos outros dois. Trata-se, conforme Goleman refere (1988), de três facetas de um único processo.

## **2. Dificuldades na Prática da Meditação Vipassana**

Uma das características da vida moderna é as pessoas estarem envolvidas em várias tarefas ao mesmo tempo, tendência esta que começa desde que as crianças entram na escola. Este fenómeno dá origem a uma mente agitada que transita entre diferentes pensamentos, memórias e imagens que provocam um ruído de fundo constante (James, 1890) que está na origem das principais preocupações que têm vindo a aumentar no contexto escolar, relacionadas com dificuldades de foco da atenção, da concentração e vivência no momento presente. Sendo que a tendência da vida é repetir os mesmos hábitos promovidos pela sociedade moderna, cada pessoa contribui para a conservação destes hábitos, tornando-os parte das nossas vidas de modo que, sem envolver muito esforço e, com a ajuda da memória, eles tornam-se automáticos.

A meditação Vipassana representa uma prática que exige um comportamento que vai contra estes hábitos, procurando disciplinar a mente, reconfigurando os hábitos provocados pelos automatismos humanos, recorrendo a métodos diferentes do habitual, como o foco na respiração e a observação das sensações. No entanto, contribuindo para o desenvolvimento de uma nova forma de viver que não se alinha

com o paradigma moderno que separa o corpo da mente, a Vipassana pode, assim, enfrentar várias resistências da parte dos praticantes.

Uma das dificuldades da Vipassana, num contexto geral, relaciona-se com a permanência em silêncio durante a prática, o que pode causar várias dificuldades psicológicas e emocionais relacionadas com a ansiedade, agitação, depressão, nervosismo e euforia. O desenvolvimento da técnica envolve, assim, desafios em vários níveis. Os problemas mais frequentes identificam-se nas pessoas que estão na fase inicial da prática de Vipassana e que começam sem instruções adequadas, embora os meditadores mais experientes também possam experienciar dificuldades, mas nos níveis mais subtis, podendo envolver preocupações a nível existencial ou espiritual (Wilber, 1993).

Para além dos problemas psicológicos, a Vipassana pode causar, também, problemas somáticos através da permanência da postura do corpo na mesma posição durante algum tempo. A permanência na mesma posição pode causar várias dores no corpo, representando um dos fatores que pode levar ao abandono da prática. Apesar de não ser uma prática fácil, o silêncio, a postura na mesma posição e a dor causada na Vipassana, são considerados como fatores necessários para obter os benefícios da prática, sem os quais não seria possível conseguir a purificação da mente no seu nível mais profundo (Radhi, 2002).

A dor, na prática da Vipassana, não é sinal de algum problema ou doença com o corpo, ao contrário da ideia promovida pelo paradigma dualista que explica a dor como, essencialmente, física (Jackson, 1999), mas é entendida como uma sensação somática, que representa uma manifestação da mente para desenvolver a capacidade não reativa. Assim, a não reação à dor, mantendo a mesma postura, é compreendida como um teste para desenvolver a equanimidade. A mudança da postura, pelo contrário, pode quebrar a conexão que a pessoa estabelece com a mente durante o período da observação da respiração e das sensações. A dor que a pessoa experiencia durante a prática de Vipassana é passageira, sendo possível de ser aliviada e experienciada através do movimento do corpo, mas neste caso o movimento representaria uma reação, que vai contra o objetivo da técnica que procura desenvolver uma atitude não reativa, quer em relação às sensações mais fortes, quer a respeito das mais subtis (Goenka, 1987).

O silêncio, a permanência na mesma posição e a aceitação da dor representam regras e recomendações para ajudar a pessoa a beneficiar de todos os aspetos da Vipassana, através da libertação da mente que possibilita uma nova compreensão do ser e do mundo. Quando não são bem compreendidas estas regras e sugestões podem ser mal interpretadas e podem levar a pessoa a abandonar a prática.

Uma outra dificuldade da Vipassana relaciona-se com o facto de, durante a prática, as pessoas não terem a possibilidade de comunicar e partilhar as suas experiências com os outros praticantes, mas apenas com o professor que orienta o retiro, o que pode, nalguns casos, causar ansiedade e depressão e pode aumentar as tendências reativas da pessoa que, por sua vez, contribuem para uma maior agitação da mente.

No que diz respeito à prática da Vipassana no contexto escolar, uma das dificuldades prende-se com a existência da mentalidade de que a meditação é ainda vista como uma técnica não académica e, por isso, também, é considerada como menos válida (Holland, 2006). Por isso, em vez de se perder tempo com práticas não académicas, é considerado como mais importante utilizar este tempo para o ensino e a aprendizagem de outros conteúdos. Isto acontece pelo facto de os resultados provocados pela meditação não serem imediatos e, nem sempre, serem quantificáveis (Duerr, 2004), apesar de se saber que o seu propósito é contribuir para a pessoa atingir a sua plenitude na companhia dos valores universais (Sarath, 2006).

Uma outra dificuldade da introdução da meditação nas escolas relaciona-se com a falta de preparação e a capacidade dos professores e de outros agentes educativos, para praticar a meditação e para dar conselhos e instruções aos alunos. Apesar de o interesse sobre a meditação ter vindo a aumentar no contexto escolar (Duerr, 2004), nem todos os professores são qualificados e alguns nem mostram interesse para compreender mais em profundidade ou para praticar a meditação Vipassana. Nos casos em que os professores demonstram falta de interesse para experimentar a meditação Vipassana, a dificuldade para a prática aumenta se o professor não estiver disposto a dar tempo aos alunos de poderem envolver-se na prática com a ajuda de outros professores ou profissionais preparados e interessados. De qualquer forma, nestes casos é importante questionar e pedir a colaboração dos professores para apresentar alternativas que

contribuam para o desenvolvimento mental, da atenção e concentração nos alunos, de forma a não ignorar estes aspetos centrais da educação que têm mostrado trazer um contributo imprescindível para a realização das tarefas escolares, facilitar o trabalho do professor e do desenvolvimento do currículo, em geral (Sarath, 2006). Para ultrapassar as dificuldades que a escola poderá enfrentar em relação ao envolvimento dos professores nas práticas meditativas, e de forma a dar a possibilidade a todos os alunos para experienciarem a Vipassana, uma solução possível para a sua integração na educação é a escola recorrer a entidades externas para promover a prática no contexto escolar.

Apesar das dificuldades acima referidas, a introdução da meditação Vipassana no sistema de ensino traz contributos muito benéficos na forma como os professores ensinam e como os alunos recebem todo o conhecimento transmitido, dentro e fora da escola. Ao entrar e purificar os níveis mais profundos da mente, a Vipassana constitui uma técnica que traz, quer nos professores como nos alunos, resultados duradouros permitindo viverem em harmonia com as leis da natureza, experienciando a interligação com ela e com todos os seres, aumentando a capacidade para lidar com as dificuldades, a eficácia, a qualidade e o sentido de vida.

### **3. Alinhamento entre Vipassana, Neurociência e Mecânica Quântica**

Do ponto de vista da MQ vimos que vários físicos (Einstein; 1949; Campbell, 2005; Gerber, 1988; Goswami 1998; Wilber 1979; Capra, 1989; Radin, 1989; Lanza, 2014; Heisenberg, 1981) consideram que o corpo constitui um campo energético primeiro, energia essa que une tudo, sem barreiras, incluindo o ser humano, que não representa nenhuma exceção. De acordo com estes autores, essa energia circula de forma livre, em todas as partes do corpo, atingindo também os canais mais subtis. Quando a pessoa consegue uma circulação livre e equilibrada dessa energia, experiencia um estado de bem-estar, dominado pela harmonia e paz. Quando as pessoas desenvolvem uma compreensão de um corpo separado dos outros e da natureza, a fluidez da energia encontra bloqueios, que se manifestam de formas diferentes, quer no corpo físico, quer na mente, nas emoções,

pensamentos e sentimentos. Estes fatores, que impedem um fluxo livre da energia, podem provocar tensões musculares, transformando-se em barreiras ou mesmo em problemas crônicos, que podem manifestar-se na forma de diferentes doenças. Neste sentido, Weil refere que *“A frequência das crises emotivas determina a intensidade do sofrimento físico e psíquico”* (2007, p.66).

Esta visão quântica é testada e experienciada na prática da meditação Vipassana, que através da observação do fluxo livre de todas as sensações, contribui para o desbloqueio destes obstáculos, permitindo, de novo, uma circulação livre da energia em todo o corpo. Quando a Vipassana é praticada de forma correta, isto é, quando o indivíduo consegue observar o fluxo livre das sensações em todo o corpo, mantendo uma mente equânime, o nível da consciência aumenta e a pessoa experiencia um estado de bem-estar, que se manifesta, também, na união entre a mente e o corpo. Neste estado, a pessoa consegue experienciar também a sua conexão com tudo e todos, dissolvendo-se, totalmente, a matéria no mundo de energia, semelhante à dissolução do açúcar na água, que se torna um todo inseparável.

Através da prática de Vipassana, a pessoa experiencia e testemunha todas as vibrações que se manifestam na forma de diferentes sensações, que estão em constante movimento por todo o corpo. Segundo Goenka, um praticante de Vipassana é muito parecido com um cientista. O primeiro examina a dor que experiencia no corpo de forma objetiva, assim como o cientista faz experiências no seu laboratório e, quando há uma falha, ambos voltam a experimentar de novo (Goenka, 1987). O desenvolvimento da observação não reativa ou equânime também é científica, uma vez que o meditador procura distanciar-se das sensações, à medida que continua a desenvolver a prática mantendo o mesmo procedimento, desenvolvendo um olhar científico sobre si mesmo, através da prática de uma forma somática de atenção. Um meditador Vipassana observa as sensações que ocorrem em todo o corpo, sem as avaliar ou julgar, com equanimidade e objetividade. A prática de Vipassana transforma a mente numa máquina epistemológica capaz de enfrentar as profundezas da realidade e permite a observação equânime e objetiva, através da implementação de um método epistemológico que não apenas transforma a qualidade da observação, mas também permite experienciar novos fenômenos.

Através da prática de Vipassana, a pessoa consegue experienciar as sensações com a ajuda da respiração, cujo objetivo é transformar os hábitos comuns da mente. Esta prática gera várias transformações na pessoa, na medida que permite aos meditadores conhecerem e experienciarem uma visão diferente sobre a mente e o corpo, o que leva a novas formas de estar na vida quotidiana. Os resultados que se obtêm permitem-nos compreender a natureza profunda do ser e as leis universais da natureza (*Dhamma*), que se aplicam a tudo e a todos.

Quando as pessoas trabalham na técnica de forma apropriada, a natureza começa a revelar-se e a manifestar-se, através das suas próprias leis. A verdade sobre o mundo e o universo torna-se clara e ajuda a pessoa a alinhar a sua vida de acordo com o funcionamento das leis do universo, contribuindo para a vivência da felicidade, paz e harmonia, não apenas num nível da superfície da mente, mas em todo o ser – na mente, na matéria e na sua combinação.

Uma das leis do universo que a pessoa experiencia é a lei da impermanência (*anicca*). À medida que a pessoa desenvolve a concentração da mente, começa a observar a sua natureza mutável, assim como do corpo, compreendendo a lei da mudança constante, da impermanência. Esta realidade acontece, quer com as sensações mais subtis, quer com as mais fortes, cuja natureza é a mesma, de surgir e desaparecer, podendo serem experienciadas de forma repetida. É a experiência do fluxo constante que caracteriza toda a estrutura mental e matéria, conforme refletido, também, nos princípios da MQ que chegou à conclusão que não existe solidez no mundo material (Green, 2011; Schwarz, 1982). Esta impermanência apenas pode ser compreendida através da experiência da própria pessoa, caso contrário, tudo o que for explicado fora do corpo, apenas pode ser percebido ao nível intelectual, que não é suficiente para explicar a interação que acontece num nível muito profundo e subtil. Compreendendo esta verdade do fenómeno da mente e matéria, a pessoa descobre que as coisas surgem e desaparecem, por vezes com uma velocidade muito rápida ou, por vezes, podendo demorar muito tempo.

Vipassana é uma técnica que ajuda a pessoa a ver as coisas como elas, realmente, são, num sentido objetivo e científico. Através da desintegração e dissolvência é possível transcender e ir além da mente e matéria. A pessoa descobre a natureza dos corpos humanos, sendo possível chegar à partícula mais pequena subatómica,

a unidade mais pequena, que compõe a matéria e que, na Vipassana, é conhecido com o nome de *kalapa*. As *kalapas* são unidades que expressam os quatro aspetos da matéria: massa, coerência, temperatura e movimento (Hart, 2004) e são formadas por quatro constituintes da matéria: sólido, líquido, calorífico e oscilatório. Assim, uma *kalapa* é formada quando há a união destes oito constituintes, cuja duração é muito curta. Através das *kalapas*, a pessoa observa a natureza mutável das sensações que ocorrem de forma natural no corpo. De acordo com U Ba Khin, um praticante experiente em Vipassana pode sentir este processo como uma corrente de energia (Khin, 1991).

É importante recordar que estes resultados foram conseguidos através da experiência de Buda há mais de 2500 anos. Ele descobriu ainda que essas partículas são os elementos que constituem a matéria e que estão, constantemente, a surgir e a desaparecer com uma enorme velocidade. Através desta observação, na presença de uma mente calma e equânima, a pessoa pode experienciar o *bhanga ñāna* (dissolução total), isto é, a forma corporal desaparece e tudo se transforma em nada, num vazio que, de acordo com os ensinamentos budistas, está livre de qualquer referência, nome, conceito, objeto concebido ou algo imaginário. Este vazio é entendido no sentido de se estar livre de todos os obscurecimentos que podem ser criados pela mente (Rimpoche, 1994). Toda esta realidade, conforme referia Buda, não deve ser aceite por respeito a ele, mas deve ser examinada através da experiência de cada um, de forma a descobrir se ela representa uma verdade ou não (Rimpoche, 1994; Goenka, 1994).

Esta experiência alinha-se com a visão dos cientistas quânticos, que têm chegado à conclusão que todo o universo material não é nada mais do que um mundo de vibrações (Einstein; 1949; Green, 2011; Schwarz, 1982). A teoria quântica e da relatividade de Einstein mostraram que as partículas mais pequenas observadas são manifestação de energia que, por vezes, se comporta na forma de partícula e outras vezes na forma de onda. Este comportamento, conforme vimos, depende do observador e não da partícula em si (Goswami, 1998). Bohm & Peat referem que, num nível mais profundo, a mente e a matéria são inseparáveis e entrelaçadas, *“just as in the computer game the player and the screen are united by participation in common loops. In this view, mind and matter are two aspects of one whole and no more separable than are form and content”* (1987, p.183).

Vipassana é considerada uma ciência do ser que se estabelece nas leis universais da natureza que regulam, ao mesmo tempo, a vida do indivíduo. Os praticantes de Vipassana testemunham e conseguem experienciar a união entre a mente e a matéria (Vipassana Research Institute, 2007). Depois de alguma prática séria, os praticantes podem atingir um estado no qual experienciam todo o corpo como uma massa de vibrações. Esta experiência direta fornece mais clareza sobre a natureza da matéria e da mente do que qualquer conteúdo teórico. À medida que a pessoa compreende e experiencia a lei da impermanência, começa a compreender, também, outro aspecto da manifestação do ser, a *anatta*, que se baseia na ideia de que não somos seres imutáveis, mas estamos em constante mudança. *Anatta* significa o “*não eu*”, ou a “*ausência do ego*”. Quando a pessoa compreende e experiencia as vibrações, a existência do “eu” ou “meu” deixam de fazer sentido. *Anatta* explica que a natureza da nossa existência é mutável, conforme compreendemos, pela lei de *anicca*, que dentro da estrutura física e mental não há nada de permanente.

A experiência de *anicca* e *anatta* contribui para evitar e eliminar as dificuldades em relação à compreensão dos fenômenos mentais e físicos que, por vezes, apesar de sabermos da sua natureza de impermanência, temos a tendência de procurar algo permanente, para satisfazer as nossas vidas. Este é o terceiro aspecto da sabedoria da Vipassana, que diz respeito à origem do sofrimento, *dukkha*, que é a tentativa da pessoa de querer possuir ou conservar algo que está em mudança constante, ou seja, que está fora do nosso controlo e vai contra a natureza das coisas. Esta atitude dá origem a reações na forma de avidez e aversão, tornando-nos os principais responsáveis pela perda do equilíbrio e agitação da mente. Quando chegamos a um estado onde toda a solidez desaparece e começa um fluxo livre de vibrações ao longo de todo o corpo, conseguimos testemunhar a purificação da mente, que se manifesta num estado de felicidade, uma realidade espiritual que fica descoberta e se revela como um mundo de energia com o qual estamos em contacto direto, momento após momento. Conforme já observámos nos pontos anteriores, o sofrimento, *dukkha*, pode ser causado quer pelo acontecimento das experiências sensoriais desagradáveis, quer pelas experiências agradáveis, pela atitude de aversão e avidez que desenvolvemos em relação a elas, sabendo, ao mesmo tempo, que tudo é efêmero. Desta forma, a meditação

Vipassana ajuda a pessoa a desenvolver a percepção sobre a verdadeira natureza da existência humana, contribuindo para evitar a utilização e recurso a fatores cuja natureza é de impermanência, para procurar a felicidade permanente.

Uma outra lei importante para a qual os praticantes se tornam mais sensíveis e experienciam, a curto ou longo prazo, diz respeito à lei de *kamma*, ou de causa e efeito. Assim, quando o meditador não permanece equânime em relação às sensações, dá lugar à geração de um *sankhara* que pode ser multiplicado e pode dar origem a *dukkha*, o sofrimento (Goenka, 1987). Os *sañkharas* deixam uma impressão profunda na mente e são alimentados pelo apego que ocorre por causa de sensações corporais. Quando surge uma sensação agradável, existe a tendência de retê-la e multiplicá-la e, no caso de uma sensação desagradável, a tendência é de nos livrarmos dela. Como se criam tais sensações? Na Vipassana, elas têm origem ou criam-se através do contacto que a pessoa estabelece entre um dos sentidos e um objeto referente a este sentido. Por exemplo, através do contacto dos olhos com uma imagem, dos ouvidos com um som, das narinas com um cheiro, da língua com um sabor, do corpo com algo tangível, da mente com um pensamento ou imaginação. Através destes contatos, a pessoa dá origem a uma determinada sensação no corpo, que pode ser, conforme referimos, agradável, desagradável ou neutra (Goenka, 1987).

Embora as sensações ocorram de forma constante em todo o corpo, devido às interações bioquímicas e eletromagnéticas entre o corpo e o ambiente à nossa volta, algumas sensações acontecem abaixo de um limiar de consciência na maior parte das pessoas, com exceção dos casos das pessoas com uma mente treinada e disciplinada. Do ponto de vista da Vipassana, a parte mais profunda da mente, conhecida, na linguagem comum, como o subconsciente ou inconsciente, está, constantemente, em contacto com estas sensações, reagindo sempre a elas, na forma de avidez e aversão, que, apesar de nem sempre compreendermos, representam a raiz da insatisfação da vida moderna (Vipassana Research Institute, 2007).

Esta visão podemos ver refletida, também, do ponto de vista neurocientífico. Segundo Damásio (2004), todos os organismos vivos tem a capacidade de regular, automaticamente, o ambiente interno para manter a estabilidade fisiológica e psicológica. No caso dos seres humanos, esta regulação é assegurada pelo

cérebro, através de uma rede complexa de mecanismos que têm a capacidade de sentir qualquer perturbação dos estímulos externos, em todas as partes do corpo. Esta rede possibilita, automaticamente, ações apropriadas através da libertação de moléculas químicas na corrente sanguínea, transmitindo sinais eletroquímicos, ao longo das vias neurais espalhadas por todo o corpo, para restaurar e recuperar a sua estabilidade, física e psicológica.

Segundo Damásio (2004) existe uma hierarquia destas ações regulatórias, começando com as emoções e sentimentos (que ocupam um lugar mais importante), a regulação metabólica para os reflexos mais básicos, as respostas relacionadas com o sistema imunitário e comportamentos relacionados com dor e prazer. Damásio define as emoções como:

The collection of changes in body state that are induced in myriad organs by nerve cell terminals, under the control of a dedicated brain system, which is responding to the contents of thoughts relative to a particular entity or event. (...) emotion is the combination of a mental evaluative process, simple or complex, with dispositional responses to that process, mostly toward the body proper, resulting in an emotional body state. But also toward the brain itself (...) resulting in additional mental changes (1984, p.54-55).

Segundo Damásio, muitas das mudanças no corpo, que acontecem na sua parte exterior, são possíveis de serem identificados pelas outras pessoas, enquanto que outras mudanças no interior do corpo, apenas podem ser percebidas pela própria pessoa.

No que diz respeito aos sentimentos, Damásio (1984) os associa com a percepção de todas as mudanças que representam uma resposta emocional. Assim, segundo ele, a essência do sentimento de uma emoção relaciona-se com a experiência desta mudança em justaposição das imagens mentais que deram início ao ciclo. Assim, os sinais sensoriais que constituem a base do sentimento de uma emoção são principalmente interoceptivos. Estudos desenvolvidos nas regiões cerebrais, durante os períodos em que a pessoa experienciava sentimentos de alegria e tristeza, demonstraram que o sentir de uma emoção está associado com mudanças no sistema neural do corpo. Quando o corpo apresenta um estado tranquilo, os

sentimentos associavam-se com variações de prazer e nos casos em que o corpo encontrava-se fora do controlo e exercia um esforço para procurar o equilíbrio, os sentimentos associavam-se com variações de dor (Damásio, 2004). Através da monitorização das mudanças na pele, alguns estudos demonstraram que a pessoa regista sempre emoções, que podem ter características diferentes, dependendo dos fatores e estímulos relacionados com o processo cognitivo de cada um (Franks, 2006).

As emoções, eventualmente, podem originar sentimentos que, por sua vez, alimentam o fluxo dos pensamentos, e que, por sua vez, podem dar origem a novas emoções. A presença de outros estímulos pode levar à anulação ou ao aparecimento de outras emoções, assim como pode causar a sua intensificação, se houver uma atitude reativa da pessoa em relação às sensações somáticas, como acontece em geral. Uma atitude não reativa, conforme vimos através da prática da Vipassana, contribui para atenuar e erradicar as emoções que causam sofrimento, progressivamente. Através da observação não reativa das sensações somáticas, que formam o substrato dos sentimentos, podem ser atenuadas as mudanças constantes das sensações, sendo este processo equivalente à quebra da relação automática que existe entre as emoções e os sentimentos, no âmbito da neurociência.

Tendo em consideração que é a experiência aquela que configura a criação da forma dos circuitos neurais, conforme Damásio (2004) refere, a prática da Vipassana cria circuitos neurais alternativos tornando mais fácil manter o equilíbrio entre os diferentes acontecimentos da vida. No que diz respeito à velocidade do funcionamento neural, o neurocirurgião Benjamin Libet (1983) descobriu que há um intervalo de um quarto de segundo entre a consciência da intenção para agir e a ação em si. Este intervalo oferece uma oportunidade para quebrar a tendência dos nossos hábitos comuns. Assim, em vez de uma pessoa reagir às sensações somáticas de uma forma automática, através de uma prática adequada é possível aprender a apenas observar e não reagir às sensações. Isso demonstra que, independentemente da natureza das sensações, existe a possibilidade de treinar a mente para permanecer equânime (Goleman, 2003).

Do ponto de vista dos ensinamentos da Vipassana, a mente subconsciente (com a exceção dos casos em que a mente está treinada) está, constantemente, em

contacto e reage sobre as sensações do corpo que nem sempre são sentidas pela mente consciente. Damásio (1994) confirma esta percepção, referindo que a pessoa não está consciente sobre todas as partes do corpo, durante todo o tempo, por causa de fenómenos ou estímulos externos, que geram e causam distrações contínuas do funcionamento constante do corpo. Damásio explica ainda que:

But the fact that our focus of attention is usually elsewhere, where it is most needed for adaptive behaviour, does not mean the body representation is absent, as you can easily confirm when the sudden onset of pain or minor discomfort shifts the focus back on it. The background body sense is continuous, although one may hardly notice it, since it represent not a specific part of anything in the body but rather an overall state of most everything in it (1994, p.152).

A meditação Vipassana fornece uma possível explicação e solução científica, utilizando a prática da observação não reativa das sensações somáticas, para a atenuação ou mesmo a eliminação das tendências reativas da mente subconsciente. Não seria nenhuma conclusão ilógica afirmar que existe uma grande harmonia entre a ciência e a meditação Vipassana, contribuindo esta última para aumentar a consciência da pessoa sobre a natureza e o funcionamento do ser, que diz respeito a um estado de referência passageira (evanescente), contínua e constante que, conforme Damásio refere, “*is constructed from the ground up*”, em cada momento e a pessoa “*never knows it is being remade*” (Damásio, 1994, p.240).

Alguns cientistas têm dificuldade em compreender os resultados atingidos através da prática da Vipassana, uma vez que a compreensão científica relaciona-se, em geral, com a percepção intelectual das coisas e não se sustenta na base da experiência. Isto demonstra que, apesar das dificuldades que a ciência possa enfrentar para aceitar e provar estes princípios, existem experiências subjetivas que não devem ser ignoradas, mas devem ser, no mínimo, utilizadas como hipóteses de estudo e investigação mais profunda.

## Capítulo VIII – Conclusões e Bibliografia

### 1. Proposta para uma Filosofia da Educação Inclusiva, Integradora e Holística

Na perspectiva da integração de um paradigma inclusivo, integrador e holístico no sistema educativo, neste ponto procura-se apresentar uma proposta para uma filosofia de educação que inclua e integre as diferentes perspectivas, temas e princípios que foram abordados ao longo deste projeto, procurando trazer um contributo para a complementaridade do paradigma tradicional e contemporâneo de educação, que já há muito se tem mostrado como insuficiente e desadequado para responder às exigências da vida moderna.

A filosofia da educação que procuramos propor resulta da união dos pensamentos das duas filosofias do Ocidente e do Oriente, buscando da primeira o significado etimológico da filosofia que é, essencialmente, a visão intelectual para explicar a verdade, e da segunda os seus ensinamentos espirituais, enfatizando a necessidade para a realização prática da verdade (Weil, 1990). Neste sentido, ela apresenta-se como uma incubadora de ideias e práticas que refletem ambas as filosofias e vão ao encontro da visão integral do indivíduo, como um todo, inseparável da sua essência, de todos os seres, do mundo e do cosmos.

A nossa proposta da filosofia da educação não pretende rejeitar o paradigma científico predominante da educação, mas procura complementar e torná-lo mais abrangente, através do reconhecimento dos seus limites. Ela pretende aproximar as duas filosofias, ocidental e oriental, através da integração de diversos fenómenos que contribuem para o crescimento espiritual do indivíduo, que foram ignorados pelo sistema moderno de educação, enquanto parte integrante da sua abordagem, de forma a levar o mundo em que vivemos "*towards self-improvement*" (Campbell, 2005, p. 389).

A filosofia da educação que propomos procura ser inclusiva, integradora e holística, promovendo a harmonia e o equilíbrio entre o corpo e a mente, aproximando cada vez mais o indivíduo da sua origem, aquilo que ele sempre foi e é, um inseparável do resto do universo. A nossa proposta da filosofia da educação representa uma combinação entre a compreensão cognitiva e espiritual do mundo à nossa volta com o forte senso pessoal da possibilidade para atualizar os potenciais que estão

adormecidos no universo, carregando esta perspectiva, em si, o poder para mudar o mundo (Jaworski, 2012). Esta nova visão une o físico e o espiritual que, conforme refere Chardin (1970), constituem ambos as faces da mesma realidade. A grande escala desta realidade permite às pessoas compreender e testemunhar que tudo e todos estão conectados, não aceitando a realidade unicamente da forma que é explicada pela ciência ou pela religião, mas sim na base de factos que se fundamentam na experiência particular de cada um.

Esta perspectiva procura trazer um equilíbrio à prática educativa, enfatizando a necessidade da aprendizagem sobre o mundo interior, ajudando os alunos a compreender o sentido da vida e o caminho da autorrealização, através do aumento da autoconsciência e do autoconhecimento, a par da abordagem do mundo exterior, a única abordagem que tem tido lugar no sistema de ensino (Jones 1989) e que, no seu conjunto, contribui para os alunos adquirirem diferentes capacidades que serão úteis para sustentar a sua vida no futuro. A negligência da aprendizagem sobre o mundo interior tem tornado a educação incompleta e tem dado origem a uma sociedade dominada pelo medo, insegurança, violência, stresse e depressão. Apesar de grande parte dos educadores, professores e pais, terem a consciência da incompletude da educação, manifestada também no desequilíbrio do mundo em que vivemos, a maioria não sabe o que fazer a este respeito.

Conforme foi referido ao longo deste trabalho, apenas o conhecimento intelectual e didático, adquirido a partir de livros, tem demonstrado ser limitado para alcançar a plenitude humana. Da mesma forma, o conhecimento e a leitura de obras de diferentes personalidades que têm dado contributos importantes para o desenvolvimento do carácter da pessoa, não parece ser suficiente para ajudar os alunos a compreender melhor a sua natureza e chegar à autorrealização. Neste sentido, de acordo com Krishnamurti:

To learn about one self, all authority must come to an end, all authority - whether it be the authority of the church or of the local priest, or of the

famous analyst, or of the greatest philosophers with their intellectual formulas, and so on.<sup>45</sup>

A nossa proposta da filosofia de educação devolve à educação estratégias para o cumprimento da sua missão, acabando com as abordagens que contribuem apenas para a reprodução do conhecimento e abrindo espaço para uma abordagem transdisciplinar dos saberes, compartimentados pela prática atual da educação. A abordagem transdisciplinar é uma complementaridade da abordagem disciplinar, uma vez que analisa a realidade integrando as perspetivas de várias disciplinas que ajudam as pessoas a compreender a realidade como um todo. A realidade que aqui referimos não é uma construção social, o consenso de uma coletividade ou um acordo intersubjetivo. Ela é uma totalidade, não dividida e não fragmentada, é um sistema completo, que se comporta e é, mais do que a soma das partes. Como tal, a filosofia de educação que propomos apresenta um paradigma de integração e transdisciplinaridade entre áreas de conhecimento e disciplinas tradicionalmente distanciadas.

A filosofia de educação inclusiva, integradora e holística diz respeito a algo sem fronteiras que não reconhece a dualidade e conflitos, não tem lugar definido, é infinito, é um todo que está em todas as partes, portanto a sua definição não é possível, pois isso significaria limitá-la. A mais próxima definição seria semelhante à tentativa de Weil, representando “*a soma de todas as visões limitadas*” (Weil, 1990, p.9).

A filosofia da educação que propomos contribui para o desenvolvimento do homem completo, através de abordagens que incluam não apenas o corpo, mas também outros fenómenos não físicos da natureza humana que aqui abordamos, que fazem parte da dimensão espiritual do ser humano como transcendência, mente, consciência, criatividade e intuição, que contribuem para levar os alunos ao caminho da autorrealização (Hegel, 1946), que significa o encontro com a sua essência, o desenvolvimento da sua plenitude na interconexão entre todos os seres e a natureza. Não se pretende dizer com isso que a filosofia da educação inclusiva, integradora e holística ignora as outras dimensões do ser humano, apenas procura levar esta dimensão para o mesmo patamar que as restantes, dando a devida

---

<sup>45</sup> Disponível em <http://legacy.krishnamurti.org/pt/krishnamurti-teachings/view-text.php?tid=41&chid=1&w=freedom&s=Text>

importância, de igual modo, às outras dimensões que foram referidas ao longo deste trabalho. Neste sentido, esta filosofia procura utilizar o conhecimento adquirido na escola como alimento para aumentar o contacto entre o físico e o não físico, entre o corpo e a mente, entre o racional e o intuitivo, entre o consciente e o inconsciente.

A nossa proposta da filosofia da educação integra a meditação Vipassana enquanto um método eficaz para a abordagem e a compreensão dos fenómenos físicos e não físicos, ajudando os professores, assim como os alunos, para levarem uma vida menos materialista, abrindo espaço para a manifestação das necessidades internas, relacionadas com a vivência dos valores universais, enquanto características que estão na origem da e dão sentido à humanidade, constituindo princípios fundamentais que contribuem para uma educação que leva os alunos no caminho da descoberta da verdade acerca do ser e da sua própria natureza, contribuindo para a realização do seu fim (Kant, 1999). Através desta descoberta, os alunos conseguem ter mais clareza em identificar o caminho que devem seguir, no meio de uma diversidade tão grande de alternativas que existem no mundo de hoje, preparando-os para uma vida que garante o respeito pelos direitos humanos e contribui para a construção de uma sociedade que serve ao bem comum, onde cada indivíduo cumpre os seus deveres e se autodefine como cidadão do mundo (Rousseau, 1992). Os valores universais, como a autorrealização, justiça, verdade, serviço, amor, compaixão, tolerância, respeito etc., são reconhecidos, do ponto de vista da psicologia moderna, como componentes essenciais das necessidades humanas básicas (Maslow, 1954). Através da sua própria experiência, os professores e os alunos compreendem que existem valores que os ajudam e os levam na direção da autorrealização, compreendendo a sua existência como uma rede de relações interconectadas; assim como reconhecem que existem outros fatores que causam mau estar, como a arrogância, orgulho, ódio, raiva, ciúmes, etc. Estudos têm demonstrado que as pessoas com um nível elevado destas necessidades apresentam, geralmente, maiores capacidades criativas e intuitivas (Khandwala, 1984).

A filosofia da educação inclusiva, integradora e holística promove a moralidade que é fundamental para o desenvolvimento do carácter e do equilíbrio interno nos alunos, que, segundo Platão, cria condições para a harmonia na conduta humana

(Júnior, 1995) ou, conforme podemos ver também refletido no pensamento de Einstein:

The most important human endeavour is the striving for morality in our actions. Our inner balance and even our very existence depend on it. Only morality in our actions can give beauty and dignity to life. To make this a living force and bring it to clear consciousness is perhaps the foremost task of education (em Mehdi, 1987, p. 187).

Através da integração de uma prática regular de Vipassana, a filosofia da educação que propomos integra a dimensão prática no processo educativo, que se fundamenta na experiência do próprio aluno, a única forma para o ajudar a ser plenamente humano, não se limitando à aprendizagem que compreende a humanidade apenas como um ideal. Conforme vários filósofos defenderam (Dewey, 1979; Freire, 1987), a experiência é aquela que leva os alunos ao caminho de descoberta do seu mundo interior, através do qual compreendem melhor a sua própria existência.

A aprendizagem na nova proposta da filosofia da educação é um processo natural, onde a teoria e a prática caminham paralelamente para o mesmo objetivo, relacionado com a formação da pessoa como um todo, interdependente na relação que estabelece com ele próprio, com os outros seres e a natureza. A teoria e a prática completam-se e interligam-se para uma visão do todo (Behrens, 2013). A meditação Vipassana permite aos alunos e professores descobrirem e experienciarem as leis da natureza, desenvolvendo neles a capacidade para a escutar, enquanto fonte de aprendizagem que não vem de fora para dentro mas que se baseia no desenvolvimento interior e no princípio da liberdade que, conforme defendido por Rousseau (1995), é a garantia para as pessoas saberem viver.

A prática de Vipassana ajuda os alunos a autoconhecerem-se, sem o qual não seria possível compreenderem a importância de viver em comunidade e em harmonia com os outros seres e a natureza. Desta forma, a filosofia da educação inclusiva, integradora e holística garante a harmonia entre a educação e os ensinamentos da própria natureza, possibilitando a experiência das suas próprias leis, através da prática do silêncio e da observação de tudo o que acontece à nossa volta,

aumentando a sensibilidade dos alunos e dos professores para ouvir os sinais da natureza e o caminho que ela indica, conforme defendido por Rousseau (1995).

Através do desenvolvimento da equanimidade, a Vipassana contribui para aumentar o equilíbrio em relação à forma de lidar com as emoções, sentimentos e pensamentos, através da sua aceitação, utilizando a ferramenta da observação da respiração e das sensações somáticas. A aceitação é uma das qualidades principais da equanimidade e inclui a aceitação do ser, dos outros seres e do ambiente. Segundo Margolis (2008), a aceitação do ser, através do processo de autoconhecimento, traz resultados significativos nas atividades desenvolvidas pelos professores, contribuindo para a redução do stresse, aumento da motivação e do equilíbrio pessoal e profissional. O desenvolvimento destas qualidades nos professores aumenta a segurança e o conforto nos alunos, contribuindo para a melhoria da sua autoconfiança, que se traduz numa maior participação e envolvimento nas atividades escolares. Os benefícios da equanimidade permitem aos professores estar mais conscientes do momento presente, contribuindo para a redução do stresse e do esgotamento no seu trabalho (Chang, 2009), que consiste em três componentes: esgotamento emocional, despersonalização e falta do sentimento de realização pessoal, características que têm vindo a aumentar e constituir uma preocupação crescente na educação atual (Davidson, 2009).

A meditação Vipassana aumenta a flexibilidade, a tolerância, o equilíbrio, assim como o empenho pessoal e profissional dos professores (Marques, 2008; Chiesa, 2010) podendo, desta forma, influenciar a sua rotina diária e permitir estarem mais abertos e darem aos alunos mais escolhas nas atividades. O aumento da flexibilidade e da abertura, por sua vez, aumenta a consciência de não julgamento.

Enquanto parte integrante da filosofia da educação que propomos, a Vipassana contribui com o cultivo de *Mindfulness*, que permite aos professores e aos alunos tornarem-se mais autoconscientes e compreenderem melhor a natureza do ser. O aumento da consciência plena aumenta a flexibilidade cognitiva e comportamental e a capacidade para se adaptar ao ambiente presente, de forma significativa (Langer, et al, 2014). Através da atenção plena, os alunos e os professores disciplinam a mente e experimentam, por si mesmos, a sua tendência inquieta, que constitui o obstáculo principal da concentração. O treino de *Mindfulness* minimiza a possibilidade de a mente vaguear, melhorando, assim, a capacidade dos alunos

para se concentrarem nas suas tarefas. Quanto maior for a sua capacidade para se focarem na respiração, sem desviar a sua atenção para outros fenómenos que podem surgir na forma de diferentes sensações, maior será, também, a capacidade da concentração dos alunos. O cultivo de *Mindfulness* ajuda os alunos a concentrarem e considerarem várias perspetivas, tonando-se mais abertos à informação que recebem e as opiniões dos outros.

A Vipassana contribui, também, para o aumento da consciência sobre as sensações que ocorrem no corpo e que são sentidas pela mente. O treino da mente não-reativa contribui para a diminuição da velocidade da transição entre o pensamento e a ação, dando assim aos alunos mais tempo para poderem fazer as escolhas certas, para não falar antes do tempo, não reagirem de forma impulsiva ou envolver-se em comportamentos negativos (Goenka, 1993). Não reagir, não significa que a Vipassana desenvolva nos alunos uma atitude passiva, permitindo que as outras pessoas lhes façam mal. Pelo contrário, as pessoas aprendem como agir em vez de reagir, visto que esta última tem, em geral, um efeito negativo (Goenka, 1987). A Vipassana contribui para os alunos e os professores se lembrarem que, sempre que surgir uma situação difícil na vida, com a ajuda da observação das sensações podem esperar alguns momentos, permanecendo atentos e equânimes para depois tomar a decisão e escolher o tipo de ação que irá gerar. Esta ação que, neste caso, é alimentada por uma mente equilibrada, será uma ação criativa, que pode beneficiar todos. À medida que os professores e os alunos aprendem a observar o fenómeno da mente e da matéria no seu interior, começam a libertar-se do processo reativo, que gera diferentes tensões e que é o principal causador da infelicidade (Goenka, 1987). À medida que observam as sensações, permanecendo equânimes, assim como observam as ondas surgindo e desaparecendo no mar, os professores e os alunos experienciam a interação da mente com a matéria, compreendendo que tudo o que surge na mente é acompanhado por uma sensação (Solé-Leris, 1986). A prática de Vipassana transforma as sensações em indicadores de estados mentais, constituindo uma ferramenta que protege ambos, alunos e professores, da possibilidade de ficarem afetados pelas emoções negativas. Isto é, quando as pessoas recebem algum estímulo que põe em causa a sua equanimidade, podem utilizar a técnica da consciência das sensações. Apesar de, no início, pode parecer difícil e exigir mais

esforço, progressivamente, a técnica contribui para modificar os hábitos reativos, sendo esta a forma mais eficaz para o desenvolvimento da equanimidade e que serve como compensação para a agitação causada por vários fatores associados à vida moderna. A meditação Vipassana constitui, assim, uma ferramenta de proteção que reforça a capacidade mental dos alunos e professores, compreendendo os acontecimentos à sua volta, sob o olhar da *anicca* (impermanência).

O desenvolvimento de uma atitude equânime é um fator importante e necessário para os alunos e os professores conseguirem a libertação da mente de todas as condicionantes, o que constitui, ao mesmo tempo, um dos objetivos principais de uma educação inclusiva, integradora e holística. Esta atitude pode ser entendida de forma semelhante com “*the disposition of the true scientist and scholar which is characterized by clear definition of the subject, unprejudiced receptivity for the facts, exclusion of the subjective factor in judgement and deferring judgement until a careful examination of the facts has been made* (Goenka, 1993, p.33).

Através do processo de observação dos fenómenos mentais, os alunos desenvolvem uma imagem clara em relação aos seus pontos fracos e fortes, sem colocar em causa a sua autoestima. Gradualmente, os alunos ganham força interior, necessária para superar as dificuldades que surgem no dia-a-dia, quer em relação ao comportamento, assim como na realização das tarefas, ao mesmo tempo que reduzem as tendências para julgarem os outros colegas, aumentando o seu nível de tolerância e humildade em relação aos erros dos outros.

A prática contínua da meditação Vipassana ajuda os alunos e professores a aliviarem as tensões que acontecem no dia-a-dia, através da melhoria da concentração, da forma de gerir a raiva e ansiedade, aumenta a estabilidade emocional e desenvolve o sentido da plenitude. A prática de Vipassana contribui também para a pessoa atingir um bem-estar total, sentindo-se livre de todos os sofrimentos (Radhi, 2002).

A integração da meditação Vipassana na educação contribui para a melhoria do relacionamento entre os alunos e os professores, a redução gradual de comportamentos negativos como a impulsividade, intolerância, agressividade, assim como desenvolve nos alunos a capacidade para lidarem de forma correta

com problemas relacionados com o uso do tabaco, álcool e drogas (Wallace, 2006; Kabat-Zinn, 1982). A observação não-reativa e o desenvolvimento da equanimidade aumenta, também, a consciência dos alunos e dos professores das responsabilidades ambientais, estabelecendo uma relação mais estreita com o ambiente. Segundo Chiesa (2010), a meditação Vipassana influencia o desempenho do professor, aumentando o foco, o autocontrolo e o controlo sobre as emoções, a criatividade, o bem-estar. A meditação Vipassana tem uma influência significativa na rotina diária dos professores, na forma como lidam com as situações mais difíceis, nos processos de tomada de decisões e na relação que estabelecem com os outros colegas e com os alunos.

O conhecimento intelectual, no qual a educação contemporânea mais tem investido, influencia apenas a mente consciente que, ao longo das atividades diárias, é muito frequente ficar sobrecarregada pelos instintos e pelas predisposições inconscientes que ficam armazenadas na profundidade da mente (Goenka, 1987). Isto faz com que, na maior parte das vezes, os alunos utilizem apenas o hemisfério esquerdo do cérebro que tem capacidade para processar informações numa forma lógica, linear, reducionista e verbal, ficando o hemisfério direito, não linear, não-verbal, intuitivo e holístico em “banho-maria” (Weil, 1990; Crema, 2006). Neste sentido, a filosofia da educação que propomos, com a ajuda da prática de Vipassana, contribui para harmonizar a parte inconsciente e consciente da mente, através da penetração na direção dos níveis cada vez mais elevados da consciência. Através da Vipassana, os alunos e os professores entram em contacto com a sua autoconsciência, conseguindo observar os fenómenos dentro da sua própria mente, compreendendo a complexidade da sua natureza através da sua própria experiência. A Vipassana é um instrumento que pode ser utilizado para a promoção da educação emocional e espiritual, tão esquecidos e negligenciados pela educação contemporânea, preenchendo, assim, a lacuna do sistema atual de ensino.

A prática de Vipassana desenvolve nos professores uma atitude mais compassiva que contribui para ir além dos interesses pessoais e conectarem-se mais com os seus alunos. As qualidades da compaixão, que aqui referimos, não são entendidas como sentir pena de alguém, que constitui a perspetiva dominante no pensamento do Ocidente, mas reflete o pensamento da filosofia budista,

significando viver uma vida consciente, desperta e presente, sabendo que todos somos parte de tudo o que existe e tudo o que fazemos em qualquer momento da vida não nos afeta apenas a nós, mas também as outras pessoas, outros seres e ao universo. Desta forma, a atitude compassiva significa viver uma vida consciente respeitando e honrando esta relação, compreendendo qualquer situação a partir da perspectiva dos outros, permitindo uma maior capacidade para compreender a profundidade dos problemas ou situações que acontecem a nossa volta. Conforme referimos através dos resultados obtidos no campo da Mecânica Quântica, o universo não diz respeito a um espaço vazio, mas é composto por uma rede de energia e é através da compaixão que as pessoas geram ondas da energia eletromagnética que os alinham com a matriz do universo e que mantém tudo ligado (Braden, 2016). Na Vipassana, esta capacidade compassiva é promovida através da prática de *metta*, que procura enviar amor, paz e felicidade para todas as pessoas e o mundo. A experiência direta de Vipassana contribui para uma maior clareza sobre a natureza da matéria, que revela, ao mesmo tempo, a existência deste mundo interconectado, conforme refletido no conceito de *Unus Mundus* (um Mundo), que diz respeito à união do inconsciente individual com o inconsciente coletivo (Jung, 1970). A prática contínua da meditação Vipassana permite que os alunos e os professores expandam o seu potencial humano, tornando-se mais sensíveis e conscientes da natureza holística do mundo, enriquecendo as componentes teóricas que se desenvolvem na sala de aula e que os liberta do paradigma dualista sobre a mente e matéria, entre o eu e os outros, promovido pela educação contemporânea.

Como vimos, a educação atual tem contribuído para aumentar a insensibilidade sobre os fenômenos relacionados com a dimensão emocional e espiritual. Conforme Sheldrake (1999) argumenta, esta sensibilidade foi perdida, progressivamente, como resultado da influência de métodos mecanicistas e da dependência da tecnologia, que têm contribuído para o aumento da produtividade, mas tem dado lugar a uma versão que reduz o mundo apenas a matéria. A filosofia da educação inclusiva, integradora e holística contribui para equilibrar esta tendência da educação, ajudando os alunos a compreenderem e experienciarem a insubstancialidade da mente e corpo, através da qual começam a perceber o mistério do ser, a sua infinitude, livre de qualquer limite causado pelo ego (Goenka,

1987; Fleischman, 2009). A experiência das características básicas da vida, o fenómeno da impermanência (*anicca*), a causa do sofrimento (*dukkha*) e a experiência do “não eu” (*anatta*), ajuda os alunos a compreenderem de forma mais clara o seu propósito de vida, que constitui o objetivo principal de uma educação holística, integradora e inclusiva.

Embora exista ainda uma escassez de investigações sobre a meditação Vipassana no contexto educativo, a filosofia da educação, que acabamos de propor, revela a importância para aumentar ainda mais a necessidade do seu estudo, de forma a conseguir revelar e perceber melhor a sua perspetiva holística e os vários benefícios possíveis para o processo educativo, servindo como uma ferramenta de apoio ao trabalho desenvolvido, quer pelos professores, quer pelos alunos. Apesar das dúvidas e ceticismo que possam existir acerca destes benefícios para a educação, principalmente da parte daqueles que desconhecem ou que ainda não experimentaram a prática, não seria uma atitude correta considerar, à partida, inútil uma prática tão antiga, cuja eficácia tem sido testemunhada por milhares de pessoas em todo o mundo. No mínimo poderia constituir uma hipótese para aprofundar a investigação, de forma a ampliar os estudos sobre a sua eficácia e validação científica, sendo essencial basear-se num programa desenvolvido de forma genuína e controlada que contribui para o desenvolvimento de indivíduos equilibrados, sem os quais não seria possível construir uma sociedade harmoniosa, uma vez que “*A good society is a matter of individual minds self-empowering their instinctive goodness*” (Bai et al, 2014, p. 79).

## **2. Possível Plano de Ação para Uma Filosofia da Educação Inclusiva, Integradora e Holística**

Neste ponto que representa, ao mesmo tempo, o último deste projeto, apresentamos um possível plano de ação que procura criar condições para a implementação da filosofia da educação inclusiva, integradora e holística na prática educativa. Neste sentido, consideramos que a criação de uma “universidade holística” em Portugal seria um passo importante para colmatar as diferentes dificuldades e obstáculos para abordagem de temas que, embora sejam

considerados importantes, carecem de métodos e de desenvolvimento de conteúdos que contribuam para a promoção da dimensão emocional e espiritual nos ambientes escolares. A Universidade Holística teria os seguintes objetivos:

- Representar um centro de estudos e investigação que procurasse aprofundar a compreensão e a experiência das componentes da educação holística, como a espiritualidade, consciência, mente humana, transcendência, criatividade, valores universais, intuição, assim como os efeitos das práticas meditativas na promoção de uma educação inclusiva da multidimensionalidade da experiência humana;
- Desenvolvimento de um Gabinete de estudos sobre a sabedoria universal que contribuísse para a aproximação entre a ciência e as diferentes tradições espirituais, criando a ponte entre a ciência e a ciência contemplativa, considerando e respeitando o método objetivo, tal como as experiências subjetivas;
- Criar uma comissão holística Ocidente-Oriente, constituído por meditadores experientes que representem as duas filosofias e estejam envolvidos nos processos educativos, representando a força impulsionadora que orienta e toma decisões sobre o desenvolvimento de todas as atividades da Universidade Holística;
- Promoção de estudos holísticos pós-graduados cujo objetivo é preparar e formar uma rede de professores holísticos, professores do futuro, de forma a capacitá-los para promover e apoiar a implementação do paradigma holístico atuando nas diferentes escolas e universidades.
- Promover e organizar intercâmbios de estudantes, professores e outros agentes educativos, representantes das duas filosofias, procurando contribuir para a consciência sobre a importância da vertente espiritual enquanto condição necessária para atingir a plenitude humana e fonte de soluções para uma vivência global, aumentando o conhecimento sobre a existência de características comuns entre os seres humanos, independentemente do país onde vivem ou da cultura que representam;
- Utilizar a experiência como o método por excelência e inseparável da componente teórica educativa, através da promoção de práticas meditativas, incluindo a meditação Vipassana, enquanto prática facilitadora

- na implementação da educação holística, na compreensão e experiência das leis universais, no desenvolvimento da atenção, concentração, relaxamento e na conexão do ser humano com os outros seres e a natureza;
- Incentivar estudantes a participar, desenvolver e aprofundar investigação sobre Vipassana e outras práticas *Mindfulness*, os seus impactos e consequências a curto e longo prazo, que contribuam para identificar a melhor forma da sua integração nos processos educativos;
  - Promover e organizar conferências e seminários com temáticas que enriqueçam a perspectiva holística da educação e da vida, assim como desenvolver aulas regulares sobre as componentes da educação holística acessíveis, também, para a população em geral;
  - Preparar programas, materiais que integram as práticas meditativas que ajudam na implementação da educação holística nas escolas e facilitam a interação com as famílias;
  - Promover retiros e cursos contínuos que procurem, por um lado, formar e preparar os professores e agentes educativos para o desenvolvimento da perspectiva holística nas escolas e famílias e, por outro, servir como exercícios regulares para o treino da mente e para nutrir as suas necessidades mais elevadas, expressadas na forma dos valores universais;
  - Criar parcerias com outras universidades que desenvolvem estudos sobre as componentes holísticas do ser humano, tanto no Oriente como no Ocidente;
  - Ser uma incubadora de diferentes iniciativas e experiências que contribuam para a promoção da educação holística quer na escola, quer na família e comunidade em geral;
  - Contribuir com respostas e soluções para possíveis dificuldades que podem surgir, no contexto escolar ou familiar, no processo da implementação do paradigma holístico;
  - Acolher documentários e filmes que trazem exemplos de vida real sobre a importância e os contributos que as práticas meditativas têm na vida das pessoas para serem utilizados no contexto escolar.

Uma vez que a introdução das práticas meditativas na educação é um fenómeno muito recente, existe ainda uma escassez muito grande de investigações que

expliquem a importância e o papel que as práticas meditativas podem ter na educação. Desta forma, a Universidade Holística desempenharia um papel importante para incentivar os estudantes a desenvolver estudos que ajudam a compreender melhor o impacto das diferentes práticas meditativas na educação, identificando os seus contributos e benefícios, quer nos professores, quer nos alunos. Estas investigações poderiam basear-se na recolha de dados em dois tipos de grupos de sujeitos durante o período escolar: i) o grupo experimental que participa nas práticas meditativas e ii) outro grupo de controlo que não participa e que serve de termo de comparação (Pestana & Páscoa, 1998). O desenvolvimento de estudos longitudinais teria, também, interesse na medida em que ajuda a compreender os efeitos das práticas meditativas ao longo prazo.

Os estudos sobre a meditação Vipassana teriam especial interesse para compreender os efeitos a curto e longo prazo nos alunos e professores, as principais dificuldades e como ultrapassá-las, assim como os impactos que esta prática traz para o sistema educativo, em geral.

É importante também incentivar estudos que ajudem a perceber se os resultados da meditação variam de acordo com o tipo de meditação e de certas variáveis, como o género, idade, nível académico, contexto socioeconómico da escola e família, o tempo diário da prática, as diferenças entre as pessoas que praticam meditação há pouco tempo e outros mais experientes, entre outros. É importante que no desenvolvimento destas investigações deve-se ter em conta a qualidade da prática, isto é, as instruções dadas pelos instrutores, assim como a presença da neutralidade da parte dos investigadores, de forma a não condicionar os resultados (Radin, 1989; Heisenberg, 1981) e assegurar a fidedignidade nos resultados, conforme já foi referido.

De forma a facilitar o processo da integração das práticas meditativas no contexto educativo e a parceria entre a Universidade Holística e as escolas e outras universidades, sugerimos a criação dos Polos Holísticos que teriam os seus núcleos nas diferentes escolas e universidades e representariam estruturas de apoio da Universidade Holística. Os Polos Holísticos teriam os seguintes objetivos:

- Serem facilitadores no processo da implementação da educação holística na universidade e escolas da sua região, integrando tanto a teoria como a prática nos seus princípios;
- Representar um espaço onde os estudantes possam encontrar informação e esclarecer as dúvidas sobre temas relacionados com as componentes holísticas;
- Incentivar os estudantes a desenvolver investigação sobre os temas que integram a educação holística, procurando compreender quais os fatores que contribuem para o bem-estar, felicidade e equilíbrio pessoal e social;
- Partilhar os resultados de estudos com a Universidade Holística para uma análise mais detalhada e para partilha com a comunidade, quando se justifica;
- Desenvolver cursos e palestras que apoiam os professores e estudantes na compreensão e experiência das componentes holísticas, incluindo as práticas meditativas;
- Apoiar os professores e auxiliares dos agrupamentos de escolas da sua região, para se tornarem mais auto-conscientes sobre a importância das dimensões emocionais e espirituais, lembrando o impacto que a sua atitude pode ter nos seus alunos;
- Colaborar para promover a prática diária da meditação, Vipassana ou outra prática Mindfulness, com estudantes e professores, enquanto parte integrante do programa educativo, incentivando a experiência meditativa como forma que contribui para o seu autoconhecimento e a sua autorrealização, facilitando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das tarefas escolares;
- Criar condições para incentivar e orientar a prática diária da meditação no início e no fim das aulas como uma oportunidade para o desenvolvimento da atenção, concentração, relaxamento e reflexão sobre as atividades a decorrer durante o dia;
- Criar espaço para a partilha das experiências e esclarecimento de dúvidas ou dificuldades que possam surgir durante a prática da meditação;
- Nos casos dos professores e alunos que se recusam a participar ou mostram indiferença em relação aos temas relacionadas com a espiritualidade, procurar compreender os fatores que levam a este desinteresse e meios que

ajudam as pessoas a ultrapassar as dificuldades, mas nunca obrigar ninguém para a prática da meditação forçada.

Tendo em consideração que se trata de um processo ambíguo e complexo que necessita de vontade e mente aberta para a aceitação de um novo paradigma e introdução de práticas pouco vulgares na educação, numa primeira fase sugeríamos que se comesçasse com a criação da Universidade Holística que abriria caminho e criaria mais condições para, que numa segunda fase, se pudesse avançar com a criação dos Polos Holísticos. No que diz respeito a estes últimos, antes de avançar com a sua criação, sugeríamos o desenvolvimento de um projeto-piloto que ajudaria na recolha dos dados e dos resultados sobre os impactos que este processo traria para a educação, para a partir daqui ser possível tirar conclusões e tomar decisões sobre os passos a seguir e a possibilidade da aplicação numa escala maior.

## Referências Bibliográficas

- Abbagnano, Nicola (2017), *História da filosofia*, Vol. 11, Editorial Presença
- Ahuja, Sona (2014), *Effect of Yoga and Meditation on Consciousness and Mindfulness*, *Journal of Consciousness Exploration and Research*, 5(5), pp. 434-447
- Ajitha.T.S. (2014), *Indian Philosophy-1 Vedic School Complementary Course Ba Sanskrit Third Semester*, University of Calicut School of Distance Education
- Akintona, Emmanuel O. & Odozor, Uche Samuel, (2016), *The International Journal Of Humanities & Social Studies*, Philosophy and National Development, Vol 4, pp. 323-328
- Albarelo, Luc (et al), (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa
- Amabile, Teresa (2012), *Componential Theory of creativity*, Harvard Business School
- Annan, Kofi (1999), *Relatório sobre a situação das crianças no mundo*, Unicef
- Annan, Kofi (2013), *Do we still have universal values*, Third Global Ethic Lecture, disponível em [http://www.weltethos.org/1-pdf/40-literatur/eng/ge-lecture-03\\_annan.pdf](http://www.weltethos.org/1-pdf/40-literatur/eng/ge-lecture-03_annan.pdf)
- Apel, Karl-Otto, (2000) *Transformação da filosofia: o a priori da comunidade de fala*, Vol. II Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.
- Aranya, H. Swami (1983), *Yoga philosophy of Patanjali*, Albany, NY: State University of New York Press
- Araújo, Miguel Almir L. (1999), *Abordagem Holística na Educação*, *Sittientibus*, Feira de Santana, n.21, p. 159-176, jul-dez.
- Armstrong, K. (2006). *The great transformation: The beginning of our religious traditions*. New York: Anchor/Random House
- Assagioli, R. (1982), *Psicossíntese - Manual de Princípios e Técnicas*, São Paulo: Cultrix.
- Azevedo, Cristiane A. (2010), *A Procura do Conceito de Religio: Entre o Relegere e o Religare*, *Universidade Federal de Juiz de Fora*, *Religare* 7 (1), 90-96,
- Bai, Heesoon; Eppert, Claudia; Scott, Charles; Tait, Saskia; Nguyen, Tram; (2014), *Towards Intercultural Philosophy of Education*, Springer
- Bamford Lucienne, (s.d), *East Vs West Conceptions of Human Rights*, *New World Politics – Final Essay em Debate - Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí*, p. 245-251
- Barbosa, Adérito Gomes (2006), *A Educação Holística*, *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa
- Barbour, Ian G. (1998), *Religion and Science - Historical and Contemporary Issues*, SCM Press
- Barr Stephen (2007), *Faith and Quantum Theory*, Disponível em <https://www.firstthings.com/article/2007/03/faith-and-quantum-theory>

- Barreto, Vicente de Paulo; Wasem Franciele (2012), *Entre duas Escrituras: Multiculturalismo e Direitos Humanos*, Ano 1, nº 12, 7181-7214, <http://www.idb-fdul.com/>
- Baumgardner, John (2008), *Exploring the Limitations of the Scientific Method, Acts & Facts*, Disponível em <http://www.icr.org/article/exploring-limitations-scientific-method/>
- Bear, Mark F.; Connors Barry W.; Paradiso Michael A. (2002), *Neurociências: desvendando o sistema nervoso*, ArtMed
- Beauregard Mario; Gary E. Schwartz; Lisa Miller; Larry Dossey; Alexander Moreira-Almeida; Marilyn Schlitz; Rupert Sheldrake; Charles Tart, (2014), *Manifesto for a Post-Materialist Science*, Explore September/October, Vol. 10, No. 5
- Beckert, Cristina (2012), *Ética*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Fundação para a Ciência e a tecnologia, p. 101-108
- Bedin, Gilmar António (2014), *A Doutrina Jusnaturalista ou do Direito Natural: Uma Introdução*, Direito
- Behrens, Marilda A. (2013), *O paradigma emergente e a prática pedagógica*, 6. ed. Petrópolis, Vozes
- Benson, Herbert & Klipper Miriam (1976), *The Relaxation Response*, Harper Collins Publishers
- Bergson, Henri (2006), *O Pensamento e o Movente*, Martins Fontes, tradução Bento Prado Neto, São Paulo
- Bhavanani, B. Bhavanani (2013), *Yoga chikitsa - Application of yoga as a therapy*, Pondicherry, India, Dhivyananda Creations.
- Bhodhi, Bhikkhu (2000), *The Connected Discourses of the Buddha: A New Translation of the Samyatta Nikāya*, Wisdom Publication, Boston
- Bhikkhu, Sujato (2005), *A History of Mindfulness - How insight worsted tranquillity in the Satipaṭṭhāna Sutta*, Santipada
- Bhikkhu, Thanissaro (2012), *Right Mindfulness*, Valley Center, CA.
- Boff, Leonardo (1997), *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 28. Edição Petrópolis, Vozes
- Boff, Leonardo (2000), *Tempo de Transcendência - O ser Humano como um Projeto Infinito*, Editora Sextante, Rio de Janeiro
- Bohm, David & Peat David (1987), *Science, Order, and Creativity*, Routledge Classics, London and New York
- Bohm, David (1968), *On Creativity*, Leonardo, Vol. 1, Nº 2, Pergamon Press, Greta Britan, pp 137-149
- Bohr, Niels (1995), *Física atômica e conhecimento humano*, Contraponto, Rio de Janeiro Novaes, Adenauer (2014), *Como eu Entendo Filosofia e Espiritualidade: Uma abordagem psicológica das obras da Fundação Lar Harmonia*
- Borges, Paulo (2007), *Para um diálogo e uma espiritualidade inter e trans-religiosos, uma reflexão a partir de Agostinho da Silva e de Sua Santidade o XIV*

*Dalai Lama*, Revista Lusófona de Ciência das Religiões – Ano VI, 2007 / n. 11 – 183-191

Borges, Paulo (2015), *O Coração da Vida - visão, meditação, transformação integral* – Guia Prático de Meditação, Edições Mahatma

Borges, Paulo (2017), *Do Vazio ao Cais Absoluto ou Fernando Pessoa entre Oriente e Ocidente*, Âncora editora

Bowra, Maurice C. (1949), *Romantic imagination*, Cambridge, MA: Harvard University Press  
Braboszcz, Claire; Hahusseau, Stéphanie; Delorme, Arnaud (2010), *Meditation and Neuroscience: From Basic Research to Clinical Practice*, Springer Publishing

Braden, Gregg (2016), *O Poder do Sentimento*, disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=fehnBcY7q\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=fehnBcY7q_E)

Brazdau, Ovidiu (2013), *Toward A Science Of Consciousness - The Consciousness Quotient: introducing the consciousness experience as a research variable in psychological assessment*, Consciousness Quotient Institute

Brazier, Caroline (2003), *Buddhist Psychology*, Robinson, London

Brown, K. Warren, & Kasser, Tim (2002). *Integrating psychological and ecological well-being: The role of values and lifestyle*. Unpublished data, University of Rochester.

Brown, K. Warren, & Ryan, M. Richard (2003), *The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being*, Journal of Personality and Social Psychology, 84(4), 822-848.

Bruner, Jerome (1977), *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge, MA

Burack, Elmer H. (1999), *Spirituality in the workplace*, Journal of Organizational Change Management, Vol. 12, No. 4, pp. 280-291.

Burns, Hobert & Beck, Robert (1962), *Philosophy of Education*, The Ronald Press Company, New York

Caldeira, Almir (2001), *A Física Quântica: o que é, e para que serve*, SBPC/Labjor, Brasil, in <http://www.comciencia.br/reportagens/fisica/fisica02.htm>

Campbell, Thomas (2005), *My Big Toe - Awakening, Discovery, Inner Working, A Trilogy Unifying Philosophy, Physics and Metaphysics*, Lighting Strike Books

Capra, Fritjof (1989), *O Tao da Física - Uma Exploração dos paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental*, Editorial Presença

Capra, Fritjof (2005), *As conexões ocultas ciência para uma vida sustentável*, São Paulo Cultrix

Capra, Fritjof (2008), *Pertencendo ao Universo - Explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade*, Cultrix/Amana, 7ª edição

Cardoso, Clodoaldo M. (1995), *A canção da inteireza – Uma visão holística da educação*, São Paulo: Summus

Carlson, Neil R. (2002), *Fisiologia do Comportamento*, Manole, 1ª ed, São Paulo

- Carson, Shelley H., & Langer, Ellen J. (2006), *Mindfulness and self-acceptance*, *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 24(1), 29-43.
- Carvalho, Lourenço X. (2013), *Literacia Social - Os Valores Como Fundamento De Competência*, Faculdade de Educação e Psicologia
- CEDIN (1993), *Declaração e Programa de Ação de Viena*, Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, Viena, 14-15 de Junho
- Chalmers, David (1997), *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory (Philosophy of Mind)*, Oxford University Press
- Chalmers, David (2010), *The Character of Consciousness*, Oxford University Press
- Chambers, R.; Chuen Yee Lo & Allen, N. B. (2008), *The impact of intensive mindfulness training on attentional control, cognitive style, and affect*, *Cognitive Therapy and Research*, 32, 303-322.
- Chandra S.S. & Sharma Rajendra K. (2006), *Philosophy of Education*, Atlantic Publishers & Distributors, New Delhi
- Chang, Mei Lin (2009), *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Chardin, Pierre Teilhard (1970), *O Fenómeno Humano*, Filosofia e Religião, 16ª volume, Livraria Tavares Martins, Porto, Tradução de León Bourdon e José Terra, 3ª edição
- Chiesa, Alberto (2010), *Vipassana Meditation: Systematic review of current evidence*, *Journal of Alternative & Complementary Medicine*, 16(1), 37-46.
- Cho, Francisca (2014), *Buddhist Mind and Matter – Religions*, Theology Department, Georgetown University
- Clarke, John J. (1997), *Oriental enlightenment: The encounter between Asian and Western thought*, New York: Routledge
- Colleene Beverly; Krishnamurti Jiddu, (1981) *Guided Imagery in Education*, *Journal of Humanistic Psychology* October, 21: 57-68, Columbia University
- Comstock, Patrick W. (2015), *The Retrieval of Contemplation: Mindfulness, Meditation, and Education*, Columbia University
- Cornelli, Gabriele F. Mª do Ceu & Delfim, Leão (Coords.), (2016), *Cosmopolis, mobilidades culturais às origens do pensamento antigo*, *Imprensa da Universidade de Coimbra*, Annablume
- Corry, Dagmar Anna S.; Tracey Anne P.; Lewis Christopher Alan (2015), *Spirituality and Creativity in Coping, Their Association and Transformative Effect: A Qualitative Enquiry*, Religions
- Craft, Anna (2001), *An Analysis of Research and Literature on Creativity in Education*, Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority, London, Routledge
- Crema, Roberto (1989), *Introdução à Visão Holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma*, Summus, São Paulo
- Crema, Roberto (1991), *Visão holística em psicologia e educação*, Summus, Medicina e Saúde edition

- Crema, Roberto (2006), *Novo Milênio, Nova Consciência*, Capítulo 7, em *Di Biase, Francisco (Org.) (2006), Em Busca da Consciência que está por vir*, Fundação OCIDEMNTE
- Cropley, Arthur J. (2011), *Moral Issues in Creativity*, - *Encyclopedia of Creativity*, Second Edition, vol. 2, pp. 140-146 San Diego: Academic Press. University of Hamburg, Germany
- Cunha, Daniel, (2011), *O valor da Filosofia da educação*, Disponível em [http://criticanarede.com/ens\\_filedu.html](http://criticanarede.com/ens_filedu.html)
- Cusa, Nicolau de (2002), *A paz da fé*, Tradução e Introdução de João Maria André, Minerva Coimbra
- Dalai Lama (2001), *Ética para o Novo Milênio*, Editorial Presença, 2ª Edição, Lisboa
- Dalai Lama; Benson, Herbert; Goleman, Daniel; Thurman Robert; Gardner Howard (1991), *MindScience: An East-West dialogue*, Wisdom Publications
- Damáσιο, António (1994), *Descartes' Error - Emotion, Reason and Human Brain*, Penguin Books, New York
- Damáσιο, António (2004), *Looking for Spinoza – joy, sorrow and feeling brain*, Vintage Damásio (1984, p.54-55).
- DasGupta Sayantani (2007), *Between stillness and story: lessons of children's illness narratives*. Pediatrics, pp. 1384–1391
- Davidson, Karen V. (2009), *Challenges contributing to teacher stress and burnout*, Southeastern Teacher Education Journal, 2(2), 47-56.
- Davidson, Richard J., et, al (2003), *Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation*, Psychosomatic Medicine, 65, 564-570.
- Davis, Gary A. & Rimm, Sylvia B. (1998) *Education of the gifted and talented* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Deikman, Arthur J. (1982), *The observing self*, Beacon Press, Boston
- Delors, Jacques (2004), *Educação: um tesouro a descobrir*, São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC,
- Dennett, Daniel C. (1991), *Consciousness Explained*, Penguin Books, Boston
- Dewey, John (1979), *Experiência e Educação*, Tradução de Anísio Teixeira, 15.ª edição, Companhia Editora Nacional, São Paulo.
- Dewey, John (2008), *Democracy and Education*, The Project Gutenberg EBook, Produzido por David Reed & David Widger
- Dhar, P.L. & Gaur R.R. (1992), *Science and Humanism-Towards a Unified World View*, Commonwealth Publishers, New Delhi
- Di Biase, Francisco (1995), *O homem holístico – A unidade mente natureza*. RJ: Vozes.
- Di Biase, Francisco (organizador), (2006), *Em busca da consciência que está por vir*, I Simpósio Nacional sobre Consciência, Fundação OCIDEMNTE
- Didonna, Fabrizio (2009), *Clinical Handbook of Mindfulness*, Springer, Shanghai Jiao Tong University

- Dittberner, Inês N. de Melo (2016), *(Des)Motivação Dos Estudantes Adolescentes Em Relação Ao Ensino Formal*, São Paulo - Unisal
- Droit, Roger-Pol (2008), *O que é o Ocidente*, Gradiva, tradução Inês Dias
- Duerr, Maia (2004), *A Powerful Silence - The Role of Meditation and Other Contemplative Practices In American Life and Work*, The Center for Contemplative Mind in Society
- Durkheim, Émile (2003), *As formas elementares da vida religiosa*, São Paulo
- Einstein, Albert (1949), *The World as I See It*, Philosophical Library, New York, pp. 24 - 28
- Emavardhana, Tipawadee & Tori, Christopher. D. (1997), *Changes in self-concept, ego defense mechanism, and religiosity following seven day Vipassana meditation retreats*, Journal for the Scientific Study of Religion, pp. 194-206
- Erricker, Clive & Erricker, Jane (2001), *Meditation in School, A practical Guide to Calmer Classroom*, Continuum, London & Nova York
- Espíndola, Arlei de, (2012), *Jean-Jacques Rousseau: Ciência, Progresso, E Corrupção Moral*, Dep. Filosofia/UEL, pp. 118-132
- Espinosa, Baruch (1983), *Educação e Espiritualidade, Ética*, São Paulo
- Espirito Santo, Moisés (1993), *Origens do Cristianismo Português*, Lisboa, UNL, Instituto de Sociologia e Etnologia das Religiões
- Espirito Santo, Moisés (s.d.), *Dialogo Inter-Religioso*, em <http://www.empacult.parlamento.pt/pt/Documentos/Dialogointerreligioso.pdf>
- Feldhusen, John F. (2005), *Educating Gifted and Talented Youth for High-Level Expertise and Creative Achievement*, *Educational Research Journal*, Vol. 20, No.1, Hong Kong Educational Research Association, Purdue University
- Feldman, Christina (1998), *Principles of Meditation*, Thorsons
- Feldman, David Henry; Csikszentmihalyi, Mihaly; Gardner, Howard (1994), *Changing the world: A Framework for the Study of Creativity*, Westport, Praeger
- Ferry, Luc (1993), *A nova ordem ecológica*, Tradução Luis de Barros, Edições ASA, Lisboa
- Fields, Gregory (2001), *Religious Therapeutics: Body and Health in Yoga*, State University of New York Press, Albany NY
- Fitzgerald, Matt (2010). *Run: The mind-body method of running by feel*. Boulder, CO: Velo Press.
- Fleischman, Paul (2009), *Vipassana Meditation and the scientific world view*, Pariyatti, USA
- Forbes, Scott (2003) *Holistic Education: An Analysis of its Ideas and Nature*, Brandon, VT, Foundation for Educational Renewal
- Foucault, Michel (2004), *Tecnologias de si*, verve 6, tradução Andre Degenszajn, pp. 321- 360
- Foucault, Michel, (2004), *A Hermenêutica do Sujeito*, São Paulo, Martins Fontes

- Frankl, Viktor E. (1989), *Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo*, São Paulo: Santuário,
- Franks, David D. (2006), *The Neuroscience of Emotions*, em Stets Jan E.; Turner Jonathan, Springer, Boston, pp 38-62
- Freire, Paulo (1980), *Conscientização: teoria e prática da libertação*, 3. ed. São Paulo: Moraes
- Freire, Paulo (1987), *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, Paulo (1999), *Educação como prática da liberdade*, 23ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra
- Fronsdal, Gil (2002), *Virtues without Rules: Ethics in the Insight Meditation Movement*, em Prebish Charles S., & Baumann Martin, *Westward Dharma – Buddhism beyond Asia*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, pp 285 - 309
- Gallagher, James J. & Gallagher, S. Arthur (1994), *Teaching the gifted child* (4<sup>th</sup> ed.), Boston, Allin & Bacon
- Gamble, Foster & Gamble Kimberly Karter (2012), *Thrive: What on Earth will it take*, Thrive Movement Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IEV5AFFcZ-s>
- Garbarino, James (1999), *Raising Children in a Socially Toxic Environment*, Jossey-Bass
- Gardner, Howard (1994), *Creating minds*, Basic Books, New York
- Garfinkel, Perry (2006), *Buddha or Bust*, Three Rivers Press New York
- Gerber, Richard (1988), *Medicina Vibracional – Uma Medicina para o Futuro*, Tradução de Paulo Cesar de Oliveira, Editora Cultrix, São Paulo
- Germer, Christopher K.; Siegel, Ronald D.; Fulton, Paul R. (2005), *Mindfulness and Psychotherapy*, Guilford Press, New York, London
- Gethin, Rupert (1998), *The Foundation of Buddhism*, Opus General Editors, Oxford University Press
- Gilman, Robert, (1984) *The Way Of Learning, What learning can, and might become*, Context Institute
- Gloton, Robert & Clero, Claude (1974), *A actividade criadora na criança*, Editorial Estampa, Lisboa
- Goenka, Satya Narayan (1987), *The Discourse Summaries of S. N. Goenka*. Onalaska, WA, USA: Vipassana Research Publications.
- Goenka, Satya Narayan (1993), *Maha Satipatthana Sutta*, Vipassana Research Publications, Igatpuri, India
- Goenka, Satya Narayan (1994), *The gracious flow of dharma*, Igatpuri: Vipassana Research Institute.
- Goenka, Satya Narayan (2002), *Meditation now: Inner peace through inner wisdom*. Seattle, WA: Vipassana Research Publications.
- Goleman, Daniel & Davidson, Richard J. (2017), *A ciência da meditação - Como transformar o cérebro, a mente e o corpo*, Tradução Cássio de Arantes Leite, Objetiva

- Goleman, Daniel (1988), *The Meditative Mind: The Varieties of Meditative Experience*, New York: Penguin Putnam Inc.
- Goleman, Daniel (1997), *A Mente Meditativa*, Editora Ática, 4ª ed., São Paulo
- Goleman, Daniel (1999), *A arte da meditação Um guia para a meditação*, 4ª edição, Sextante, Tradução Domingos De Masi, Rio de Janeiro
- Goleman, Tara Bennett (2003), *Emotional Alchemy – how your mind can heal your heart*, Rider
- Good, Thomas. L., & Brophy, Jere E. (1995), *Contemporary educational psychology* (5th ed.), Longman/Addison Wesley Longman, New York
- Goody, Jack (2008), *O Roubo Da História. Como Europeus Se Apropriaram Das Ideias E Invenções Do Oriente*, Editora Contexto
- Goswami, Amit (1998), *Universo Autoconsciente*, Editora Rosa dos Tempos, 2ª edição
- Grandy, David (2012), *Re Thinking the Thoughts of God, How Religious Beliefs Shape Science*, Discurso dado no âmbito do Annual Summerhays Lecture on Science and Religion, Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=2wX\\_kutgcnY](https://www.youtube.com/watch?v=2wX_kutgcnY)
- Grant Joshua A., et al (2010), *Cortical thickness and pain sensitivity in zen meditators*, disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3541490/>
- Greene, Brian (2011), *O Universo elegante: Supercordas, dimensões ocultas e a busca da teoria definitiva*, Tradução de José Viegas Filho, Instituto de Física Teórica/Unesp
- Grof, Stanislav (2012), *Psicologia do futuro, lições das pesquisas modernas da consciência - Lições da Investigação Moderna sobre Consciência*, Via Óptima
- Gross, James J. (2002), *Emotion regulation: affective, cognitive and social consequences*, *Psychophysiology*, 39, pp. 281-291
- Grossman, Paul; Niemann, Ludger; Schmidt, Stefan; & Walach, Harald (2004), *Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A metaanalysis*, *Journal of Psychosomatic Research*, 57, pp. 35-43.
- Hadot, Pierre (1995), *Philosophy as a Way of Life - Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, Blackwell
- Hadot, Pierre (1999), *O que é filosofia antiga?* Tradução de Dion Davi Macedo. 2. ed., São Paulo
- Harrison, Gavin (1994), *In the Lap of the Buddha*, Shambhala, Boston
- Hart, Tobin (2004), *Opening the Contemplative Mind in the Classroom*, *Journal of Transformative Education*, State University of West Georgia
- Hegel, Georg. W. F. (1946), *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Tradução, José Gaos, Buenos Aires, Revista de Occidente Argentina
- Heidegger, Martin (2005), *Cartas sobre o Humanismo*, Centauro Editora, tradução de Ruben Eduardo Frias, São Paulo
- Heisenberg, Werner (1981). *Física e Filosofia*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília,

- Henning, Brian G. (2005), *The Ethics of Creativity: Beauty, Morality, and Nature in a Processive Cosmos*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Henry, Richard Conn (2005), *The Mental Universe*, Nature, Vol. 436
- Herrero, Javier F. (2001), *A Ética de Kant*, Revista de Filosofia, UFMG, V. 28, Nº 90, pp. 17-36
- Hessen, Johannes, (2001), *Filosofia dos Valores*, Edições Almedina
- Hiebert Al & Hiebert Dennis (1991), *Antiseptic Education: The myth of Irreligiosity*, disponível em [http://www.academia.edu/8420580/Antiseptic\\_Education\\_The\\_Myth\\_Of\\_Irreligiosity\\_Al\\_Hiebert\\_Professor\\_of\\_Philosophy\\_and\\_Theology\\_Providence\\_College](http://www.academia.edu/8420580/Antiseptic_Education_The_Myth_Of_Irreligiosity_Al_Hiebert_Professor_of_Philosophy_and_Theology_Providence_College)
- Hoffe, Otried (2004), *Valores em Instituições, Democráticas de Ensino, Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 463-479, maio – agosto
- Holland, Daniel (2006), *Contemplative Education in Unexpected Places: Teaching Mindfulness in Arkansas and Austria*, Teachers College Record Print
- Huntington, Samuel (1996), *The Clash Of Civilization and The Remarking of World Order*, New York: Simon & Schuster, p. 266-322.
- Huxley, Aldous (1959), *The Human Situation*, lectures at Santa Barbara, Lecture 1 – Integrated Education
- Huxley, Aldous (1971), *A Filosofia Perene*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira
- Hwang, Yoon Suk; Keraney Patrick (2015), *A Mindfulness Intervention for Children with Autism*, Spectrum Disorders, New Directions in Research and practice, Springer
- Hyland, Terry (2009), *Mindfulness and the Therapeutic Function of Education*, Journal of Philosophy of Education, Vol 43, N.º 1, pp. 119-131, University of Bolton
- Jackson, M. (1999), *Every breath you take*, Maclean's, August 16
- Jaworski, Joseph (2012), *Source – The Inner Path of Knowledge Creation*, Berret-Koehler Publishers, Inc, San Francisco
- Jayakumar R., Krishnakumar R. (2015) *A perspective on yoga philosophy in teacher Education*, International Journal of Applied Research, pp. 506-508
- Johnson Andrew, (n.d), *Creativity and Intuition*, Minnesota State University, Mankato
- Jonas, Hans (1995), *El Principio de Responsabilidade - Ensay de una ética para la civilización tecnológica*, Editorial Herder, Barcelona
- Jones, Ken (1989), *The new social face of Buddhism: A call to action*, Wisdom Publications, Boston.
- Jornal Compilation (2010), *The Philosophical Quarterly*, Vol. 60, nº 240, Blackwell Publishing, Oxford
- Julliens François (2014). *On the Universal, the uniform, the common and dialogue between cultures*, Polity, p.147
- Jung, Carl (1970), *Collected Works of C. G. Jung*, Vol. 14, Princeton University Press

- Júnior, M. Alexandre (1995), *Paradigmas de Educação na Antiguidade Greco-Romana*, *Hvmanitas* - Vol. XLVII, Universidade de Lisboa
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985), *The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain*, *Journal of Behavioral Medicine*, 8, 163-190.
- Kabat-Zinn, Jon (1982), *An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results*. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33-47.
- Kabat-Zinn, Jon (1994), *Wherever you go there you are*, New York, Hyperion.
- Kabat-Zinn, Jon (2005), *Coming to Our Senses - Healing Ourselves and the World Through Mindfulness*, Piatkus Books
- Kaku, Michio (2000), *Hiperespaço*. Rio de Janeiro, Rocco
- Kant, Immanuel (1974), *Textos Seletos*, Petrópolis, Vozes
- Kant, Immanuel (1986), *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, São Paulo, Brasiliense
- Kant, Immanuel (1995), *A paz perpétua e outros opúsculos*, Lisboa, Edições 70
- Kant, Immanuel (1999), *Sobre a Pedagogia*, Tradução, Fontanella, F.C., Editora UNIMEP, 2ª edição
- Kant, Immanuel (2001), *Crítica da Razão Pura*, Tradução de Manuela Pinto Dos Santos E Alexandre Fradique Morujão, Serviço De Educação E Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian
- Kant, Immanuel (2007), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Edições 70, Tradução Paulo Quintela
- Kaufman, Keith A.; Glass, Carol R. & Pineau, Timothy R. (2012), *Mindful Sport Performance Enhancement: A treatment manual for long-distance runners*, Manuscript in preparation, The Catholic University of America, Washington, DC.
- Khandwala, Pradeep N. (1984), *Fourth Eye: Excellence Through Creativity*; A.H. Wheeler and Co., Allahabad
- Khin, Sayagyi U Ba (1991), *The Essentials of Buddha-Dhamma in meditative Practice*. In Various Authors. Sayagi U Ba Khin Journal – *A collection Commemorating the Teaching of Sayagy U Ba Khin*, Dhamma Giri, Igatpuri, India: Vipassana Research Institute, 31-35.
- King, Richard (1999), *Indian philosophy: An introduction to Hindu and Buddhist thought*, Washington, DC: Georgetown University Press
- King, Winston L. (2001), *In the Hope of Nibbana - Ethics of Theravāda Buddhism*, Pariyatti Press
- Kinner, Richard; Kerne Jerry; Dautheribes, Therese (2000) *A short List of Universal Moral Values*, *Counselling and Values*, Vol. 45
- Klein, Stanley (2002), *Quantum Mechanics as a Science - Religion Bridge*,
- Koenig, Harold; McCullough, Michael; Larson David (2001), *Handbook of Religion and Health*, New York, Oxford university Press

- Kornfield, Jack (1993), *A Path with Heart – A Guide through the Perils and Promesses of Spiritual Lives*, Bantam Books
- Kripke, Saul (1970), *Naming and Necessity*, Lectures given to the Princeton University Philosophy Colloquium
- Krishnamurti, Jiddu (1955), *As One Is to Free The Mind From All Conditioning*, Ojai Public Talks
- Krishnamurti, Jiddu (1973), *The Only Revolution*. Mary Lutyens (ed.), London: Gollancz, p. 14
- Krishnamurti, Jiddu (1978), *Education and the Significance of Life*, London
- Kung, Chin (2001), *Buddhism: The Awakening of Compassion and Wisdom*, Translated by Silent Voices, Amitabha Buddhist Retreat Center
- Kung, Hans (1991), *Global Responsibility - In Search of a New World Ethic*. London: SCM Press
- Denys Lama (2002), *La voie du bonheur*, Arles: Actes sud
- Langer, Ellen J.; le Amanda; Ngnoumen Christine T. (2014), *Mindfulness in Sport Performance*, Wiley Blackwell, Vol I
- Langer, Ellen J. (1989), *Mindfulness*, Cambridge, MA, Da Capo Press.
- Langer, Ellen J. (1997), *The power of mindful learning*, Da Capo Press, Cambridge
- Langer, Ellen J. (2000), *Mindful learning*, Current Directions in Psychological Science, 9, 220-223.
- Lanza, Robert, Berman Bob (2009) *Biocentrism: How Life and Consciousness Are the Keys to Understanding the Nature of the Universe*, BenBella Books, USA
- Laplantine, François (1988), *Aprender antropologia*, Brasiliense, São Paulo
- Lauand, Jean (2012), *Tomás de Aquino: filosofia e pedagogia*, Departamento de Filosofia da Educação e Ciência da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil, v. 34, n. 1, pp. 11-18
- Lazar, Sara W., et al (2005), *Meditation experience is associated with increased cortical thickness*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1361002/>
- Leal, Ana (2016), *Love you mom*, disponível em <http://www.tvi24.iol.pt/videos/sociedade/reporter-tvi-love-you-mom/57f95c950cf2095c52cc9b86>
- Leary, Timothy; Metzner, Ralph; & Alpert, Richard (1963), *The Psychedelic Experience*, A manual based on the Tibetan Book of the Dead
- Leloup, Jean Yves & Hennezel, Marie de (2000), *A Arte de Morrer*, Editorial Notícias
- Levy, David M.; Wobbrock, Jacob O.; Kaszniak, Alfred W.; & Ostergren, Marilyn (2012), *The Effects of Mindfulness Meditation Training on Multitasking in a High-stress Information Environment*. Rep. Toronto, Canada: Graphics Interface Conference, Print.
- Libet, Benjamin; Gleason, Curtis A.; Wright, Elwood W. & Pearl, Dennis K. (1983), *Time Of Conscious Intention To Act In Relation To Onset Of Cerebral Activity (Readiness-Potential) - The Unconscious Initiation Of A Freely Voluntary Act By Brain*, pp. 623-642

- Likhotal, Alexander (2016), *Science and Progress*, Eruditio, e-Journal of the World Academy of Art & Science, Vol 2 Issue 2
- Lipton, Bruce (2015), *A Biologia da Crença, A Libertação do Poder, da Consciência, da Matéria e dos Milagres*, Editora Sinais de Fogo, Wook
- Locke, John (1782), *Of the Conduct of the Understanding*, Dublin, <https://archive.org/details/yconductofunders00lockuoft>
- Locke, John (1954), *Essays on the law of nature* – edited by W. von Leyden, Oxford, at Clarendon, Press
- Locke, John (2005), *Ensaio sobre o Entendimento Humano*, Lisboa, Fundação Calouste-Gulbenkian, 2 vols.
- Locke, John (2014), *Carta Sobre a Tolerância*, Padrões Culturais
- Luckesi, Cipriano Carlos (1994), *Filosofia da Educação*, Cortez Editora, São Paulo
- Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T., & Davidson, R. J. (2008), *Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of meditative expertise*. PLoS One 3
- Lutz, Antoine (2004), *Long-tem meditators self-induce high-amplitude gamma synchrony during mental practice*, National Academic of Science U.S.A
- Lynch, Mervin D. & Harris, Carole R. (2001), *Fostering creativity in children, K-8, Theory and Practice*, Allyn and Bacon, Boston
- Macedo, Helder Alexandre M. (2006), *Oriente, Ocidente e Ocidentalização*, Revista da Faculdade do Seridó, V.1, nº 0, Jan/Jun
- Magalhães, Daniel Alves, (s.d.) *A questão do Direito Natural em Aristóteles*, Faculdade Maurício de Nassau
- Maharaj, Nisargadatta (1988), *I Am That*, - Talks with Sri Nisargadatta Maharaj, The Acorn Press
- Mall, Ram A. (2000), *Intercultural philosophy*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield
- Mannheimer, Michael (2009), *Islam as Victor of Western Value Relativism*, Germany, tradução Maria Sander
- Manso, A. M. Sarmiento (2000), *Agostinho da Silva – Um pedagogo contemporâneo português em busca de uma educação para o futuro*, Universidade do Minho
- Manso, A. M. Sarmiento (2006), *Filosofia Educacional na Obra de Agostinho da Silva*, Universidade Do Minho
- Margolis, Jason (2008), *When teachers face teachers: Listening to the resource “Right down the hall.”* *Teaching Education*, 19(4), 293-310.
- Marks, Donald R. (2008), *The Buddha’s extra scoop: Neural correlates of mindfulness and clinical sport psychology*, *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2, pp. 216-241.
- Marques, Joan (2008), *The golden midway: Arising and passing on the road to personal and professional excellence*. *Interbeing*, 2(2), 5-10.
- Marques, Rute (1997), *Escola, Currículo e Valores*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 19-33.

- Martins, Rosilene M. (2004), *Direito à Educação: aspectos legais e constitucionais*, Rio de Janeiro, Letra Legal
- Maslow, Abraham (1954), *Motivation and Personality*, New York, Harper Press
- Maslow, Abraham (1968), *Toward a psychology of being* (3rd ed.), John Wiley and Sons, New York
- Maslow, Abraham (2013), *Introdução à Psicologia do Ser*, Tradução de Álvaro Cabral, Coleção Anima, Eldorado, Brasil
- Massion A; Teas J; Hebert JR; Wertheimer MD; Kabat-Zinn J (1995), *Meditation, melatonin and breast/prostate cancer: hypothesis and preliminary data*, US National Library of Medicine, National Institutes of Health, Jan, 44 (1), pp. 39-46
- Maxwell, Nicholas (2009), *What's Wrong With Science?* Publicado em Sublime, Issue 17, pp. 90-93
- May, Rollo (1975), *The courage to create*, Norton, New York
- Mehdi, Baqer (1987), *Toward a Learning Society*, Northern Book Centre, New Delhi
- Melloni, Javier (2016), *Spirituality In A Post-Christian Europe The Way*, 55/4, pp. 63–73
- Menezes, Ebenezer (2001), *Platão e a educação*, Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/exe/imprimir.asp?id=391>>
- Merleau-Ponty, Maurice (1994), *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo, Martins Fontes.
- Meshram, Manish (2013), *Impact: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, Vol. 1, Issue 3, Impact Journals Role of Buddhist Education in Ancient India
- Miller, Jack (2009), *Holistic Education: Learning for an Interconnected World*, em Farrell Robert & Papagiannis, (2009) Education for Sustainability, *Encyclopedia of Life Support Systems – EOLSS, Unesco, University of Toronto, Canada*
- Miller, John (2005), *Holistic Learning*, University of New York Press, Albany
- Miller, John; Karsten, Selia; Denton, Diana; Orr, Deborah; Kates Isabella (2005), *Holistic Learning and Spirituality in Education, Breaking New Ground*, State University of New York Press
- Miller, Ron (1997), *What Are Schools For? Holistic Education in American Culture*, Brandon, Holistic Education Press
- Miller, Ron (2000), *Caring for new life: Essays on holistic education*. Brandon, Foundation for Educational Renewal.
- Montessori, Maria (1965), *Spontaneous activity in education*, Ballantie, New York
- Moraes, Alexandre de (2002), *Direito Constitucional*, Atlas, São Paulo
- Moraes, Maria Cândida (2010), *Transdisciplinaridade e educação*, N° 6, UCB/DF/Brasil
- Morão, Ronaldo (2005), *Explicando a Teoria da Relatividade*, Ediouro Publicações Ltda, 3ª Edição, Sindicato Nacional dos Editores de Livros, CIP - Brazil

- Morin, Edgar (2001), *O Desafio do Século XXI: Religar os conhecimentos*, Instituto Piaget, Lisboa
- Muniz, Regina M. Fonseca (2002), *O direito à educação*, Renovar, Rio de Janeiro
- Murphy Michael, Donovan Steven, & Taylor, Eugene (1997), *The Physical and Psychological Effects of Meditation: A Review of Contemporary Research*, Institute of Noetic Sciences
- Nakagawa, Yoshiharu (2000), *Education for Awakening: An Eastern Approach to Holistic Education*, Foundation for Education Renewal, Brandon, USA
- Nava, R. Gallegos (2001), *Holistic education - Pedagogy of universal love*, Brandon, Holistic education press
- Nemo, Philippe, 2004, *O que é o Ocidente*, Biblioteca 70
- Nhat Hanh, Thich (1987), *The Miracle Of Mindfulness*, Massachusetts: Beacon, Print.
- Noakes, Timothy D. (2008), *Rating of perceived exertion as a predictor of the duration of exercise that remains until exhaustion*, British Journal of Sports Medicine, 42
- Noddings, Nel & Shore, Paul J. (1984). *Awakening the Inner Eye: Intuition in Education*, New York: Teachers, College Columbia University.
- Nunes, C. Santos (2011), *A educação da subjetividade em Kierkegaard e Paulo Freire*, UESB, Pensando – Revista de Filosofia Vol. 2, Nº 4
- Nussbaum, Martha (2010), *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. New Jersey, Princeton University.
- O'Dea, Thomas (1969), *Sociologia da Religião*, Livraria Pioneira Editora, São Paulo
- Olendzki, Andrew (2009), *Mindfulness and Meditation*, in Didonna, Fabrizio (2009), *Clinical Handbook of Mindfulness*, Springer, Shanghai Jiao Tong University, pp.37-44
- Oliveira, Paulo Eduardo de (organizador) (2012), *Filosofia E Educação - Aproximações E Convergências*, Círculo de Estudos Bandeirantes.
- Ornstein, Allan C., & Levine, Daniel U. (2003), *Foundations of education* (8th ed.). Boston, Houghton-Mifflin.
- Ozmon, Howard. A., & Craver, Samuel M. (2003), *Philosophical foundations of education* (7th ed.), New Jersey, Merrill Prentice Hall
- Paintner, Christine Valters (2007), *The Relationship Between Spirituality and Artistic Expression: Cultivating the Capacity for Imagining*, Spirituality in Higher Education Newsletter January 2007, Volume 3, Issue 2
- Panikkar, Raimon (2007), *O Diálogo Indispensável – Paz entre as Religiões*, Zéfiro, Ecúmena
- Panikkar, Raimon (2013), *The Rhythm of Being, The Unbroken Trinity*, The Gifford Lectures, Orbis Book, New York
- Patrício, Manuel F. (1993), *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Pearson, Mark, (1998) *Emotional Healing & Self-Esteem, Inner-life skills of relaxation, visualisation and meditation for children and adolescents*, The Australian Council for Educational Research
- Pellanda, Maria Campos; Gustsack, Felipe (2015), *Formação de Educadores na Perspectiva da Complexidade: Autonarrativas e Autoconstituição*, Educação e Filosofia Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 225 - 243, jan./jun.
- Peters, Karen (2008) *Guided Imagery in the Classroom*, in The Journal of the Virginia Writing Project, Vol. 29, No. 3 & 4
- Pinto, Rita Durães (2011), *A Saúde Mental No Ciclo Vital*, Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa, Porto,
- Platinga, Alvin (2011), *Religião e ciência*, Tradução de Desidério Murcho, Disponível em <http://criticanarede.com/religioeciencia.html>
- Pohl, Karl-Heinz (1999), *Chinese and Western Values: Reflections on a Cross-Cultural Dialogue on a Universal Ethics*" disponível em, [https://www.unitrier.de/fileadmin/fb2/SIN/Pohl\\_Publikation/Chinese\\_and\\_Western\\_values.pdf](https://www.unitrier.de/fileadmin/fb2/SIN/Pohl_Publikation/Chinese_and_Western_values.pdf)
- Pope, Rob (2005), *Creativity: Theory, History, Practice*, Routledge, London & New York
- Portela, Luis (2013), *Ser Espiritual*, Gradiva, Lisboa
- Prabhavananda, Swami & Manchester, Frederic (1975), *Os Upanishads - Sopro Vital do Eterno*, Pensamento
- Pye, Lucian (1985), *Asian Power and Politics: The Cultural Dimensions of Authority*, Harvard College, London
- Radhi, Raja (2002), *A Study Of Vipassana Meditation On Adolescent Behaviour Pattern*, University of Madras
- Radin, Dean (1989), *The Conscious Universe, The Scientific Truth Of Psychic Phenomena*, HarperEdge
- Rahner, Karl (1989), *Curso fundamental da fé*. 2. ed., Paulus, São Paulo
- Ratanasara, Havanpola (1995), *Budhist Philosophy of Education*, Sri Lankan Edition
- Re, Tania & Ventura, Carlos (With the collaboration of Vitiello, Giuseppe; Simões, Mario and Martins, Jorge) (2015), *Transcultural Perspective On Consciousness: A Bridge Between Anthropology, Medicine And Physics*, Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy, Vol.11, nº.2, pp. 228-241
- Repetti, Rick (2010), *The Case for a Contemplative Philosophy of Education*, New Directions for Community Colleges
- Ribeiro, Jorge P. (1991), *Educação Holística*, em Crema, Roberto (1991) *Visão holística em psicologia e educação*, Summus, Medicina e Saúde edition
- Rimpoche, Y. K. T Gyamtso (1994), *Progressive Stages of Meditation on Emptiness*, Traduzido por Shenpen Hookham

- Rodrigues, Antonio C. de Oliveira (2010), *A Meditação De Epicteto Sobre A Verdadeira Propriedade E O Tempo Oportuno Do Colhimento De Jabuticas E Figos*, Kínesis, Vol. II, n° 04, Dezembro, p. 136-148 São Paulo
- Rogers, Carl (1961), *On becoming a person*, Houghton Mifflin company, Boston MA
- Rohr, Ferdinand (2013), *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade do homem e da educação*, São Paulo: Mercado das Letras
- Rousseau, Jean-Jacques (1995), *Emílio ou da Educação*, Tradução Sérgio Milliet, 3ª Edição, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro
- Runco, Mark A.; Printzker, Steven R., (1999), *Encyclopedia of creativity*, Academic Press, San Diego, 2 vol.
- Ryhammar, Lars & Brolin, Catarina (1999), *Creativity research: historical considerations and main lines of development* in Scandinavian Journal of Educational Research, vol.43, no.3, pp. 259-273
- Saddhabhaya (2014), *Ethics, Meditation and Wisdom, An Introduction to the series 'Not About being Good'*, Buddhist Group
- Santos, S. Gonçalves (2010), *O ambiente em sala de aula e a ética no trabalho docente*, Revista Ibero-americana de Educação, Brasil
- Sarath, Ed (2003), *Meditation in higher education: The next wave?* Innovative Higher Education, Summer, Vol. 27, No. 4.
- Sarath, Ed (2006), *Meditation, Creativity, and Consciousness: Charting Future Terrain Within Higher Education*, Teachers College Record, pp. 1816-841. Print.
- Scheler, Max, (1992), *On Feeling, Knowing, and Valuing*, The University of Chicago, London, Press,
- Schenberg, Mário (1984), *A Física é uma arte*, Revista Ciência Hoje, n. 13, v. 3, p. 104-109, jul./ago.
- Schmidt, Stefan & Walach, Harald (2014) *Meditation – Neuroscientific Approaches and Philosophical Implications*, Heidelberg, Springer
- Schrodinger, Erwin (1989), *O que é a vida? -Espírito e matéria-*, Trad. M. L. Pinheiro, Lisboa: Fragmentos.
- Schwarz, John (1982), *Superstring theory*, Physics Reports
- Seltzer, Kimberly & Bentley, Tom (1999), *The creative age: knowledge and skills for the new economy*, Demos, London
- Shanawez Hossain (2010), *Humans Security in Asia: By Universal Human Right or Cultural Relativism?* Waseda University, Tokyo, Japan
- Shapiro Shauna L.; Brown Kirk W; Astin John A. (2011), *Toward the Integration of Meditation into Higher Education: A Review of Research*, Center for Contemplative Mind in Society - Supplemental research and editing: Maia Duerr, Five Directions Consulting
- Shapiro, Dean H., & Walsh, Roger N. (Eds.). (1984). *Meditation: Classic and contemporary perspectives*. New York: Aldine.
- Sharma, G. Ranjit (2003), *Trends in Contemporary Indian Philosophy of Education, A Critical Evaluation*, Atlantic Publishers &Dist

- Sharp, Caroline (2004), *Developing young children's creativity: what can we learn from research?* NFER
- Sheldrake, Rupert (1999), *Dogs that know when their owners are coming and other unexplained power of animals*, Arrow Books, London.
- Shih, Chih-yu (2002), *Opening the Dichotomy of Universalism and Relativism*, Volume 2:1; Human Rights & Human Welfare
- Silva, Agostinho da, (2000), *Textos Pedagógicos II*, Âncora Editora, pp. 91-94.
- Silva, Vinicius C. (2010), *A filosofia da ciência da mecânica quântica*, Cadernos do PET Filosofia, Volume 1, Nº 2, pp. 30 - 43
- Simões, Mário (2002), *Altered States of Consciousness and Psychotherapy: A Cross-Cultural Perspective*, The International Journal of Transpersonal Studies, Vol.21 pp. 145-152
- Simões Mário, et al (2013), *Psicoterapia Breve Trajetória de Vida - A Hipnose Clínica do Individual ao Grupal na Comunidade Positiva*, in Marto JM, Simões MP, *Hipnose Clínica*, pp.227-250, Lidel, Lisboa
- Slater, Douglas J. (2009), *Intuition: A Needed Component Of Leadership For Decision-Making In Today'S Technology Driven Air Force*, Air University
- Soares, E. M. do Sacramento & Rech, Jane (organização) (2015), *Educação e espiritualidade: tessituras para construção de uma cultura de paz*, Universidade de Caxias do Sul
- Solé-Leris, Amadeo (1986), *Tranquillity and Insight. An Introduction to the Oldest Form of Buddhist Meditation*, Shambhala Publications Inc. Boston.
- Sternberg, Robert J. & Williams, Wendy M. (2002), *Educational psychology*, A Pearson Education, Boston
- Stueckemann, Rabea (2013) *Meditation And Education Modernizing Learning Through Ancient Techniques*, University of Oregon
- Sumedho, Ajahn (2004), *Intuitive Awareness*, Buddha Dharma Education Association Inc., Amaravati Publications
- Sumedho, Ajahn (2013), *Plena Atenção - O Caminho para a Imortalidade*, Publicações Mosteiro Budista Theravada, traduzido por Bhikkhu Appamādo
- Swimme, Brian (1984), *O Universo é um Dragão Verde – Uma História Cósmica da Criação*, Cultrix
- Tagore, Saranindranath (2008), *Education and Indian Philosophy*, Philosophical Reflections for Educators
- Tan, Charlene (2006), *Philosophical perspectives on education*, in Tan, C., Wong, B., Chua, J.S.M. & Kang, T. (Eds.), *Critical Perspectives on Education: An Introduction* (pp. 21-40), Singapore
- Tank, Hasmukh K. (2015), *Science Emerging from the Upanishads Attempted*, Indian Space Research Organization, India.
- Tatya, Tookaram (1885), *The Yoga Philosophy*, The Theosophical Society's Publication, Translated in English by Ballantyne & Govind Shastri Deva, Bombay
- Tavares, Clotilde (1994), *Iniciação da Visão Holística*, Editora Record, 2ª edição

- Taylor, Eugene; Murphy, Michael; Donovan, Steven (1997), *The Physical and Psychological Effects of Meditation: A Review of Contemporary Research*, Institute of Noetic Sciences
- Teixeira, Anísio (1996), *Educação é um direito*, Rio de Janeiro, UFRJ
- Titmuss, Christopher (2014), *Light on Enlightenment: Revolutionary Teachings on the Inner Life*, Rider
- Tolle, Eckhart (1997), *O poder do agora – Guia para o Crescimento Espiritual*, editora 11/17
- Tolstoi, Leon (1999), *Pensamentos para uma Vida Feliz*, Prestígio editorial
- Torrance, E. Paul (1993), *Understanding creativity: Where to start?* Psychological Inquiry, 4, pp. 232-234.
- Trindade, A.A. Cançado (2007), *Prefácio*, em Calafate Pedro & Gutiérrez, R. E. Mandado (2007), *Escola Ibérica da Paz - A Consciência Crítica da Conquista e Colonização Da América*, Ediciones Universidad Cantabria, pp. 41-110
- UNESCO (1986), *A Ciência diante das Fronteiras do Conhecimento*, Declaração de Veneza
- UNESCO (2016), *Towards 2030: creativity matters for sustainable development*, International Fund for Cultural Diversity, Report 5
- Varela, Francisco; Thompson, Evan & Rosch, Eleanor (1991), *The Embodied Mind, Cognitive Science and Human Experience*, Massachusetts Institute of Technology
- Vianna, Carlos E. Souza, (2006), *Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira*, janus, lorena, nº 4, pp. 129-138
- Vigne, Jacques (2010), *Meditation, Ethics and Contemplative Science*, for the Spircon conference Dayal Bagh, Agra, November 12-13
- Vipassana Research Institute (2007), *Values Inculcation through Serf-Observation*, India
- Waks, Leonard J. (2006), *Intuition in Education: Teaching and Learning Without Thinking*, Temple University, Philosophy of Education, pp. 379 - 388
- Wallace, Alan (2006), *The attention Revolution - Unlocking the Power of the Focused Mind*, Wisdom Publication, Boston
- Wallace, Alan (2007), *Contemplative Science: Where Buddhism And Neuroscience Converge*, Columbia University Press
- Wallace, Alan B. (1999), *The Buddhist Tradition of Samatha: Methods for Refining and Examining Consciousness*, Journal of Consciousness Studies, 6, No. 2-3, pp.175-187
- Walsh, Froma (2016), *Processos Normativos da Família: Diversidade e Complexidade*, Artmed Editora, 4ª edição
- Walsh, Roger, & Shapiro, Shauna L. (2006), *The meeting of meditative disciplines and western psychology: A mutually enriching dialogue*. *American Psychologist*, 61(3), pp. 227-239. Severino, António J. (1992), *Filosofia*, Cortez, São Paulo
- Watson, Gay; Batchelor, Stephen; Claxton, Guy (2000), *The Psychology of Awakening: Buddhism, Science, and Our Day-To-Day Lives*, Red Wheel Weiser

- Watts, Alan (2002), *Why the West Has No Science of Consciousness: A Buddhist View*, Columbia University Institute of Buddhist Studies, July, 2002
- Watts, Alan (2013), *The Joyous Cosmology - Adventures in the Chemistry of Consciousness*, New World Library, Novato California
- Weatherly, Robert (1999), *The Discourse of Human Rights in China*, Macmillan Press, London
- Weil, Pierre & Ribeiro, Mauricio Andrés (1990), *A Paz no Espírito dos Homens*, Revista THOT, nº 53
- Weil, Pierre (1990), *Holística: Uma Nova Visão e Abordagem do Real*, Editora Palas Athena, 3ª edição
- Weil, Pierre (2007), *A arte de viver em Paz - Por uma nova consciência e educação*, Tradutores: Helena Roriz Taveira e Hélio Macedo da Silva, UNIPAZ, Brasil
- Weinberg, Steven (1994), *Dreams of Final Theory, The scientist's search for the Ultimate Law of Nature*, First Vintage books Edition, January
- Westen, Drew (1999), *Psychology: Mind, brain, and culture* (2nd ed), Wiley, New York
- Weston, A. Agor (1984), *Intuitive Management – Integrating Left and Right Brain Management Skills*, Prentice-Hall
- Wilber, Ken (1977), *O Espectro da Consciência*, Editora Cultrix
- Wilber, Ken (1993), *The Spectrum of Consciousness*, Quest Books
- Wilber, Ken (2005), *Uma Teoria de Tudo*, Estrela Polar
- Wilber, Ken (2007), *Trilogia Kosmos*, Excertos do Volume 2, Tradução de Ari Raynsford
- Wilber, Ken (2010), *A união da alma e dos sentidos*, Revista de Estudos de Religião, vol.1, nº 1
- Wilber, Ken; Engler Jack & Brown, Daniel (1986), *Transformations of consciousness: conventional and contemplative perspectives on development*, New Science Library
- William, James (1890), *The Principles Of Psychology*, Volume I
- Wilson, Edward (1999), *Consilience: the unity of knowledge*, Vintage Books, Estados Unidos.
- Wisadavet, Wit (2003), *The Buddhist Philosophy Of Education: Approaches And Problems*, The Chulalongkorn Journal of Buddhist Studies, Vol. 2 No. 2, pp. 159-188.
- Wolinsky, Stephen H. (2000), *The Beginner's Guide to Quantum Psychology*
- Worrall, John (2004), *Science Discredits Religion*, In Peterson, Michael & Arragon, Raymond Van, (eds). *Contemporary Debates in Philosophy of Religion*, Oxford: Blackwell Publishing, pp. 59–71
- Young, Shinzen (2010), *Propósito e Método da Meditação Vipassana*, Translated by Miguel Teixeira

Yun, Hsing, (2012), *Budismo: Significados Profundos*, edição Zéfiro, tradução Bliá Portugal

Yus, Rafael (2002), *Educação Integral: uma educação holística para o Século XXI*, Porto Alegre, Artmed

Zohar, Danah; Marshall Ian (1990), *O Ser Quântico*, Editora Best Seller

### **Páginas Web**

<http://observador.pt/2016/01/06/papa-pede-dialogo-inter-religioso-leve-paz-justica-no-mundo/>

<http://www.bbncommunity.com/harvard-researchers-documented-these-monks-with-supernatural-abilities/>

<http://www.jkrishnamurti.org/krishnamurti-teachings/view-text.php?tid=41&chid=1>

<http://www.tvi24.iol.pt/videos/sociedade/reporter-tvi-love-you-mom/57f95c950cf2095c52cc9b86>

<https://phys.org/news/2012-10-god-particle-discovery-poses-nobel.html>

[https://store.pariyatti.org/10-Day-Discourses--Streaming-Video-English-br-spanVipassanaspan\\_p\\_4641.html](https://store.pariyatti.org/10-Day-Discourses--Streaming-Video-English-br-spanVipassanaspan_p_4641.html) .

[https://www.huffingtonpost.com/kelly-m-flanagan/the-reason-every-kid-should-talk-back-to-their-parents\\_b\\_4226417.html](https://www.huffingtonpost.com/kelly-m-flanagan/the-reason-every-kid-should-talk-back-to-their-parents_b_4226417.html)

<https://www.publico.pt/2017/11/02/ciencia/prepublicacao/o-alerta-de-antonio-damasio-para-a-bancarota-espiritual-e-moral-das-sociedades-1791125>

<https://www.theguardian.com/science/life-and-physics/2014/feb/22/the-future-of-particle-physics>

<https://www.youtube.com/watch?v=j9kirSKHg8c>