
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O “caminho do meio” na educação: discursos que formam pontes entre
a meditação, ciência e educação**

Thierry Alexandre Guerra Bacciotti Denardo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – UNESP/ *Campus* de Rio Claro, como parte do Plano de Estudos para obtenção do título de mestre em educação.

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – *Campus* de Rio Claro
Programa de Pós-graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Linguagem – Experiência – Memória - Formação

**O “caminho do meio” na educação: discursos que formam
pontes entre a meditação, ciência e educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – UNESP/*Campus* de Rio Claro, como parte do Plano de Estudos para obtenção do título de mestre em educação.

Aluno (a): Thierry Alexandre Guerra Bacciotti Denardo
Orientador (a): Profa. Dra. Marcia Reami Pechula

2017

370.1 Denardo, Thierry Alexandre Guerra Bacciotti
D391c O “caminho do meio” na educação: discursos que
formam pontes entre a meditação, ciência e educação /
Thierry Alexandre Guerra Bacciotti Denardo. - Rio Claro,
2017
165 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Marcia Reami Pechula

1. Educação - Filosofia. 2. Meditação. 3. Cultura de paz.
I. Título.

Dedicado a todos aqueles que, não encontrando a verdade, continuam a
buscá-la... E encontrando-a não impedem a busca de ninguém.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento sublime que revela o quanto não estamos sozinhos. Nas longas horas em que as leituras e as reflexões insinuam convidar à solidão, parecem fazer a ciência ser menos calorosa, a gratidão mostra o quanto o “estar só”, na verdade, é estar em contato com o mundo. Um mundo repleto de pessoas e de circunstâncias auspiciosas, pelas quais agora presto homenagem e sublinho minha gratidão.

Primeiramente é preciso agradecer a Deus, que em seu mistério faz a humanidade buscar a transcendência e através de pequenos sinais vai, à luz da fé, mostrando sua presença.

Aos meus pais reservo a gratidão por tudo que fizeram, pela educação plena de amor, amizade, liberdade e cuidado. Agradeço por incitarem, desde a mais tenra idade, o espírito democrático com as “assembleias” realizadas em casa. As tardes musicais com meu pai em que ficamos ouvindo tantos compositores, tantas marchas e discutimos longamente a política, a religião, o ensino... As leituras incansáveis de minha mãe na hora de dormir, que se transformavam em aventuras incríveis, presto minha homenagem e profunda gratidão. Ao meu irmão, agradeço a amizade, as brigas juvenis, os diálogos filosóficos e a certeza do amor fraterno. À minha família e, especialmente, às minhas avós agradeço pelo carinho, pelas conversas e pelos abraços.

À minha esposa agradeço pelo amor, amizade, intimidade, companheirismo e paciência. De um modo muito especial é quem participa dos meus dias de maneira mais intensa, nada escapa às nossas conversas. Seu olhar e sabedoria, sempre surpreendentes, trazem, mais que a gratidão, uma profunda admiração. Devo este mestrado a ela. Num momento muito especial, foi esta esposa dedicada quem mais incentivou o início da pós-graduação. É uma honra estar ao seu lado e viver junto de alguém tão especial, cativante e alegre.

Agradeço imensamente a minha orientadora, que em sua inteligência e amizade, sempre trouxe profícuas contribuições e uma orientação muito respeitosa e delicada, que, junto a sua humildade, formam um ser humano digno de muita admiração.

Também sou grato pelo grupo de estudos da pós, pelos meditadores da Arte Integrativa, em especial, os dedicados membros (e grandes amigos) da “diretoria” e pelos estimados amigos. Pessoas de grande valor por quem tenho grande apreço e muita consideração.

Aos mestres do presente e do passado, professores incansáveis e determinados, minha profunda gratidão. Em todos os períodos de minha formação tive a oportunidade de conhecer mestres que moldaram, em mim, o amor pela arte do ensino. A estes mestres, cujos nomes guardarei para sempre em meu coração, muito obrigado!

Às escolas, em especial às coordenadoras pedagógicas, que confiaram e confiam em meu trabalho, minha gratidão. Agradeço a estes lugares sagrados da formação da humanidade que permitem minha presença, seja ministrando aulas, palestras, encontros ou vivências que, através da biologia, química, física, matemática ou diretamente através da meditação possibilitam a formação para uma cultura de paz.

Aos colegas professores, que em sua amizade e seriedade com o ensino, no desafiador cotidiano escolar, despertaram a minha admiração e carinho: muito obrigado! Vocês são heróis!

Aos meus alunos, estes seres brilhantes e auspiciosos, o meu mais sincero sentimento de missão. São deles os méritos pelas muitas transformações que este professor viveu. Estas mentes preciosas fazem as perguntas mais inovadoras e semanalmente convidam este professor a ficar surpreso, orgulhoso e muito feliz.

Só posso agradecer aos meus alunos e, especialmente, ao corajoso grupo Holosciências que cultiva em mim a certeza de que a juventude é sábia e tem muito a oferecer para a cultura de paz.

Agradeço à Unesp, instituição pela qual tenho muito carinho e que, a despeito dos políticos que este Estado e País possui e de alguns poucos funcionários descompromissados, tem servidores dignos de homenagens e admiração, que fazem muito mais que “seu trabalho” para produzir uma ciência séria e benéfica para a sociedade.

Finalmente, agradeço por cada respiração e pela oportunidade de viver este momento, o agora, com a consciência de estar “inter-sendo” com o mundo...

“Eu, a grande Terra e todos os seres, juntos, simultaneamente, nos tornamos o caminho Iluminado” (Xaquiamuni Buda)

RESUMO

A meditação tem alcançado, através de um discurso compassivo e ligado à paz, alguns espaços nas ciências, sobretudo, nas áreas médicas. No entanto, os apelos para uma ciência mais abrangente e menos reducionista, responsável e cuidadosa tem aberto outras possibilidades para o “caminho do meio”. Neste trabalho procura-se pelos discursos e espaços que permitam uma aproximação da meditação com a educação. Verificando em que medida alguns autores da educação, como Paulo Freire e Moacir Gadotti, e da filosofia como Edgar Morin e Leonardo Boff, e ainda alguns documentos oficiais da organização das nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, permitem alinhar ciência, educação e meditação na busca por um *ETHOS* de cuidado e responsabilidade para um mundo melhor.

PALAVRAS-CHAVE: MEDITAÇÃO, EDUCAÇÃO, CULTURA DE PAZ

ABSTRACT

Meditation has reached, through a compassionate and peaceful discourse, some space in science, especially in medical areas. However, appeals for a more comprehensive and less reductionist science, at the same time responsible and caring, has opened up other possibilities for a "middle way". This paper searches for discourses and spaces that allows an approximation between meditation and education. Verifying in what measure some authors in Education, as Paulo Freire and Moacir Gadotti, and Philosophy, as Edgar Morin and Leonardo Boff, and even some official documents of United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), allow an alignment between science, education and meditation in the search for an ETHOS of care and responsibility for a better world.

KEYWORDS: MEDITATION, EDUCATION, PEACE CULTURE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1: A meditação como instrumento possível para a educação: experiências, contextos e discursos sobre a meditação aliada à cultura de paz na formação de uma sociedade educativa - Diante de si, inspirações para a pesquisa e contextos preliminares ao parto: o estudo nasce de algum lugar.....	17
Capítulo 2: Do parto às primeiras experiências: olhares sobre a história e desenvolvimento de uma prática milenar que se transforma em fonte de pesquisa nas ciências ou tessituras sobre o autoconhecimento oriundo da meditação.....	28
2.1 Dos mosteiros ao laboratório: Considerações sobre a constituição da meditação como fonte de pesquisa científica.....	29
2.2 A meditação no consultório: contribuições da área de saúde nas pesquisas sobre meditação.....	33
Capítulo 3: Do consultório para a escola: a meditação conversa com a educação na gênese de um outro saber ou tessituras acerca da complexidade, responsabilidade e cuidado numa perspectiva holística.....	40
3.1. Reflexões e inspirações sobre a concepção holística como fenômeno cultural inserido no campo científico.....	43
Capítulo 4: Andanças pela educação: meditando e dialogando sobre o “caminho do meio” ou tessituras sobre democracia, pluralidade e a dimensão dialógica e horizontal da educação.....	57
4.1 Estreitando os laços da caminhada: os cuidados com as pontes entre meditação e educação inspirados na pedagogia de Paulo Freire ou tessituras e estreitamentos entre a autonomia e a prática meditativa.....	65
Capítulo 5: Passos da educação para o mundo: olhares sobre a cultura de paz e seu envolvimento com a meditação ou tessituras sobre a paz.....	75
5.1 Cultura de paz pela e na educação: caminhada de um movimento que chegou à educação.....	77
5.2 Andanças pela paz: concepções de paz e de uma cultura possível.....	80
5.3 Paz na educação: cuidando da caminhada.....	84

5.4 Respirando em paz: caminhos da meditação como possibilidade para a cultura de paz.....	88
Capítulo 6: O caminho das letras na “alfabetização humanitária”: analisando o “caminho do meio” e as palavras geradoras nas linhas registradas pelos discursos dos códigos referentes à ciência e educação.....	95
6.1 Escrevendo uma outra ciência e educação: os discursos da UNESCO alinhados ao paradigma holístico.....	97
6.2 Observando a caminhada: interpretando as palavras geradoras nas práticas apresentadas no documento “ <i>educação para todos</i> ” à luz de uma nova visão holística de ciência e educação e de seu envolvimento com os valores da meditação.....	117
Capítulo 7: Caminhos e descaminhos: A tessitura dos documentos brasileiros à luz da visão holística e da possibilidade de espaços para a prática meditativa.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa orienta-se pela seguinte investigação: quais são os espaços e discursos que permitem alinhar meditação e educação? Deste questionamento derivam outras questões contemporâneas apontadas por pensadores que contribuem para a compreensão de alguns dos contextos (culturais, históricos e sociais) aos quais a educação e a meditação estão interligadas.

No que se refere ao campo da meditação esta pesquisa será realizada com o aporte de pesquisadores, pensadores e agentes de promoção da meditação enquanto instrumento de uma educação holística e humanitária.

Os fundamentos que permitem mensurar os espaços da meditação na ciência e na cultura de paz, auxiliando a possibilidade de sua relação com a educação, serão procurados nos discursos, pensamentos, práticas e pesquisas de pessoas como, por exemplo, Mircea Eliade, Elisa Harumi Kozasa, Roberto Cardoso e Marcelo Rezende Guimarães, dentre outros.

Na educação, esta pesquisa norteia-se, principalmente, pelas reflexões de Edgar Morin, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire e Leonardo Boff. Embora, eles não sejam pesquisadores específicos da meditação, fazem parte do escopo teórico deste trabalho por seus discursos e reflexões sobre uma educação voltada para as pessoas, para o contexto de uma cultura de paz e para uma ciência responsável, temas catalizadores de espaços para o autoconhecimento, que pode ser fomentado através da meditação.

Esta visão de uma educação mais humanitária e libertadora permite pontes com as premissas da meditação enquanto fator de autoconhecimento e desenvolvimento responsável, consciente, pacífico, cuidadoso e harmônico dos seus praticantes. Assim, formam-se os caminhos que possibilitem, talvez, percorrer espaços que levem ao diálogo entre educação e meditação.

Deste modo, depois de investigar alguns discursos teóricos e reflexivos sobre meditação, ciência e educação, os discursos oficiais que fundamentam e promovem práticas educacionais ou políticas em vários países do mundo serão também observados.

A escolha dos documentos foi realizada a partir de uma análise de sua importância e protagonismo. Assim, alguns documentos produzidos pela organização das nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e pela legislação brasileira serão investigados.

O objetivo é procurar espaços para uma ciência que permita à educação construir pontes com a meditação no intuito de compreender os caminhos que levam a meditação a ser uma possibilidade para auxiliar a construção de uma humanidade mais consciente e responsável.

Esta problemática, lançada sobre uma atualidade complexa, marcada por apelos individualistas, que refletem na educação as suas mazelas sociais, busca oferecer um olhar mais responsável, consciente, pacífico, cuidadoso e harmônico para os tempos atuais.

Através desta pesquisa, tenta-se captar, de algumas palavras, seus discursos intrínsecos que podem ser associados ao autoconhecimento – no contexto da prática meditativa, agora experimentado para a construção de pontes com a educação. Assim, visando alcançar os propósitos anunciados acima, esta pesquisa tem por inspiração os seguintes objetivos:

Perceber quais orientações apontam para uma ciência e educação fundamentadas numa visão holística. Que promovam a responsabilidade e o cuidado diante de um mundo complexo e em constante transformação. Permitindo, assim, pontes com os princípios da meditação, no contexto da ética do Yoga, sistematizado por Patanjali.

Verificar se os princípios elencados para a educação e ciência no tratamento prévio do material bibliográfico, ou seja, se uma ciência e educação dialógicas, responsáveis, cuidadosas, democráticas, plurais, horizontais, pacíficas, promotoras de autonomia e cientes de uma realidade complexa alinham-se com a meditação, na perspectiva ética do Yoga, sistematizado por Patanjali.

Investigar os possíveis alinhamentos dos discursos acerca da prática meditativa e da educação, provenientes da bibliografia especializada e de alguns documentos elaborados pela UNESCO, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – e o Plano Nacional de Educação – PNE - do Brasil.

Analisar se os discursos desses documentos, códigos e diretrizes estão alinhados na busca por uma educação mais holística, compassiva, humanitária e que promova o autoconhecimento nos indivíduos, direcionando as propostas da cultura de paz e a formação de uma sociedade educativa.

Relacionar essas bibliografias e esses documentos com as possibilidades da meditação na escola enquanto ponte para refletir/trabalhar a intolerância, violência (pessoal e estrutural) e o individualismo na escola.

Para percorrer esse caminho, sugerido pelos objetivos elencados, o trabalho está dividido em duas etapas. A primeira – *a meditação como instrumento possível para a educação: experiências, contextos e discursos sobre a meditação aliada à cultura de paz na formação de uma sociedade educativa* – está desenvolvida nos cinco capítulos iniciais deste trabalho.

Eles são destinados à fundamentação científica da meditação, aos discursos teóricos que atravessam a educação convergindo, em alguma medida, com a meditação em suas relações com as ciências, com o conhecimento e com a cultura de paz.

São estes capítulos que fundamentam e expõem quais princípios ou palavras geradoras (de acordo com a metodologia aplicada) se entrelaçam com os princípios da meditação (e qual abordagem de meditação a dissertação assume para a pesquisa).

Na segunda etapa – *O caminho das letras na “alfabetização humanitária”: analisando o “caminho do meio” e as palavras geradoras nas linhas registradas pelos discursos dos códigos referentes à ciência e educação* – são investigados os espaços ou aproximações que a meditação (dentro do contexto abordado nos capítulos iniciais) encontra nos discursos presentes em códigos que se destinam à educação configurando, assim, o sexto e sétimo capítulos desta pesquisa, numa tentativa de conciliar o discurso teórico-reflexivo ou até mesmo filosófico com o discurso que propõe ou regulamenta a prática educacional.

Deste modo, a partir destes olhares espera-se contribuir para formar um panorama que permita compreender melhor a gênese e o desenvolvimento da meditação enquanto possibilidade na educação. Considerando, para tal

intenção, os discursos e espaços que ela encontra ou favorece quando voltada para esta área.

Contudo, cabe advertir que a meditação, enquanto prática espiritual é conhecida e retratada há muito tempo. No entanto, como prática ou campo científico ela ainda não completou seu primeiro século de existência.

Ou seja, apesar de seu progresso na área médica, que será abordado no segundo capítulo, ela ainda não tem seus lugares históricos totalmente esclarecidos. Fato que, se por um lado traz maiores desafios metodológicos em sua abordagem, por outro necessita de mais iniciativas que possam lançar reflexões acadêmicas a esta temática.

Ressalta-se ainda que a meditação, assim como diversos conhecimentos tradicionais, teve seu desenvolvimento pautado na oralidade. Somente muito tempo depois de constituída como prática regular é que o registro das palavras possibilitou sua divulgação. Auxiliando, assim, a compreensão e análise por povos que não estão inteiramente ligados a todos os pressupostos dos praticantes de outrora.

Ademais, quando a meditação é investigada numa abordagem que almeja aliar os benefícios relatados atualmente no campo clínico, com alguns desafios da área educacional, percebe-se que as pesquisas neste sentido são ainda mais recentes.

Não é possível, portanto, a partir dos apontamentos anunciados acima, supor nenhuma panaceia. Porém, a meditação adentra o bojo das possibilidades e dos indícios que podem beneficiar a educação em alguns de seus desafios. Não sendo vista, deste modo, como a única rota possível na educação, mas um caminho passível de investigação acadêmica, a meditação aponta algumas possibilidades de interligações entre estes campos.

Para investigar, portanto, estas interações o procedimento proposto inspira-se na metodologia de alfabetização proposta por Paulo Freire. A escolha deste tipo de abordagem enfatiza que a alfabetização para Freire não é só para conhecer a palavra, mas para ler o mundo, desenvolvendo a autonomia. E assim, é na “alfabetização” de leitura de mundo que a pesquisa tenta encontrar pontes entre a educação e a meditação.

Sendo assim, os significados e sinergias entre a educação e o “caminho do meio” que serão investigados por esta pesquisa passam, inicialmente, pelo pesquisador. No primeiro capítulo, de antemão, são anunciados seus lugares e experiências num exercício de autoconhecimento e investigação interna que procura evidenciar as premissas desta pesquisa. Iniciando a procura das palavras geradoras a partir das leituras de mundo do pesquisador e de sua abordagem de autoconhecimento, através da meditação.

O segundo capítulo: *“do parto às primeiras experiências: olhares sobre a história e desenvolvimento de uma prática milenar que se transforma em fonte de pesquisa nas ciências ou tessituras sobre o autoconhecimento oriundo da meditação”* busca caracterizar a meditação enquanto campo de pesquisa. Perfazendo uma caminhada que leva a meditação dos mosteiros aos institutos de pesquisa, pretende-se demonstrar como ela vai se tornando instrumento de trabalho para alguns cientistas.

Deste modo, o capítulo vai ao encontro de teóricos especializados nos estudos deste campo como Georg Feuerstein, Mircea Eliade, Marcello A. D. Danucalov e Roberto S. Simões, Elisa Harumi Kozasa e Roberto Cardoso e expõe a abordagem de meditação que, dentre outras, estará orientando a procura por pontes com a educação nesta pesquisa e alguns cuidados suscitados pelo contato já estabelecido entre tais áreas.

A partir dos fundamentos encontrados no segundo capítulo, o terceiro capítulo: *“Do consultório para a escola: a meditação conversa com a educação na gênese de um outro saber ou tessituras acerca da complexidade, responsabilidade e cuidado numa perspectiva holística”* tem a intenção de perceber em algumas palavras geradoras os discursos que acenam para a interação da meditação com o campo educacional.

Assim, serão investigadas obras que sugerem a possibilidade de uma educação consciente para este mundo complexo através de uma *“ciência com consciência”* e da *“inteligência da complexidade”* escritas pelo filósofo Edgar Morin, a partir das quais as aproximações com uma abordagem holística do conhecimento serão verificadas.

E a partir desta abordagem o olhar para a educação, em que essa pesquisa se apoia, será realizado com o auxílio de pensadores como Leonardo

Boff, Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão, captando em seus discursos elementos que possam fazer pontes com a meditação.

Convergingo, assim, para o quarto capítulo: *“Andanças pela educação: meditando e dialogando sobre o “caminho do meio” ou tessituras sobre democracia, pluralidade e a dimensão dialógica e horizontal da educação”* que vai abordar também a dimensão da pedagogia de Paulo Freire para a meditação, serão tecidas algumas discussões a respeito de outras palavras geradoras.

Inspirados pelas fundamentações encontradas para a meditação no campo científico, as aproximações entre o conhecimento e a visão holística e as pontes que o discurso de pensadores ligados à educação podem fazer com as práticas meditativas, a atenção será concentrada no estudo de uma cultura que possa interagir com os pressupostos de tal ciência e educação. E assim, o estudo prossegue com a dimensão da última palavra geradora elencada nesta pesquisa: a paz.

Assim, no quinto capítulo: *“Passos da educação para o mundo: olhares sobre a cultura de paz e seu envolvimento com a meditação ou tessituras sobre a paz”* os discursos presentes na obra *“Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas”*, publicada pelo INPAZ – Instituto Nacional de Educação para a paz e os Direitos Humanos, continuarão conectando os caminhos da educação e da meditação.

Considerando o papel que é creditado ao campo da educação para a paz na formação de uma sociedade mais harmônica e consciente de seus mandos e desmandos os discursos de Leonardo Boff serão profícuos para avaliar o papel de uma educação maior e de um *Ethos* que responda aos desafios atuais.

Finalmente, enquanto os primeiros cinco capítulos desta pesquisa intentam compor, articular e aproximar os campos da meditação e educação finalizando suas proposições com a necessidade da promoção de uma cultura de paz, os capítulos seguintes procuram examinar em que “pesos” e “medidas” a promoção do autoconhecimento (através da meditação), da paz, da autonomia e do desenvolvimento humanitário, por meio da educação, estão

expressos, estimulados e fundamentados nos documentos que orientam as práticas educacionais.

Deste modo, o sexto capítulo: *“O caminho das letras na “alfabetização humanitária”: analisando o “caminho do meio” e as palavras geradoras nas linhas registradas pelos discursos dos códigos referentes à ciência e educação”* ligará o levantamento bibliográfico sobre meditação, ciência e educação à investigação dos discursos presentes nos documentos que orientam a prática da ciência e educação para um novo século.

Os documentos investigados para esta finalidade serão, dentre outros, *“a ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação”* proposta pela UNESCO em 2003 como resultado da “Conferência Mundial sobre a Ciência” e da “Declaração sobre as Ciências e a Utilização do Conhecimento Científico”, o relatório Delors elaborado também nos anos 2003 – salientando a tentativa de captar o discurso deste momento contemporâneo – e os relatórios do movimento *“educação para todos”* elaborado pela UNESCO, com vigência para os anos 2000 a 2015 – com o objetivo de comparar teoria e prática de documentos orientados pela mesma visão de mundo, observando os caminhos e descaminhos dos tempos atuais.

Finalmente, no sétimo capítulo: *“Caminhos e descaminhos: A tessitura dos documentos brasileiros à luz da visão holística e da possibilidade de espaços para a prática meditativa”* é proposta uma visão crítica que permita a conjugação das reflexões contidas nos discursos teóricos investigados junto aos documentos da LDB e do PNE, que representam os códigos institucionais que fundamentam a educação brasileira. Percebendo, então, se há sinergia com a proposta da meditação como possibilidade no campo educacional, avaliando os caminhos e descaminhos que os discursos promovem no tocante às pontes investigadas.

E assim, o lugar em que se chegará depois dessa caminhada começa percorrendo uma trilha anterior a esta pesquisa, em que as interligações entre meditação, ciência e educação foram nascendo como possibilidade de investigação dentro do pesquisador que percebe em seu cotidiano o nascimento dos objetivos deste estudo e a necessidade de sua *“alfabetização humanitária”*.

Capítulo 1: A meditação como instrumento possível para a educação: experiências, contextos e discursos sobre a meditação aliada à cultura de paz na formação de uma sociedade educativa - Diante de si, inspirações para a pesquisa e contextos preliminares ao parto: o estudo nasce de algum lugar

Num trabalho que busca investigar os discursos envolvidos na prática de meditação é necessário exercitá-la em si mesmo para verificar as vivências e experiências que a meditação trouxe ao ser experimentada pelo pesquisador.

Assim, não se coloca o pesquisador como observador neutro e onisciente, mas ciente dos saberes, ignorâncias e limites das indagações acadêmicas que serão realizadas nesse estudo.

Deseja-se expor a caminhada desta temática dentro do pesquisador com o objetivo de interligar teoria e prática para demonstrar como a trajetória do pesquisador concebe o olhar sobre a trajetória da pesquisa. Com esse registro evita-se que este olhar torne-se obscuro, rígido ou portador de alguma verdade que não possa ser questionada posteriormente.

Neste momento, as recordações de pessoas que formaram memórias com as quais a convivência das práticas meditativas permitiram algumas indagações e reflexões estarão presentes nesta pesquisa.

Assim procedendo, as primeiras respirações profundas foram ensaiadas ainda na adolescência deste pesquisador, aos 12 ou 13 anos quando a curiosidade acerca da mente humana foi descoberta por ele.

Nesta época a meditação foi exercitada com entusiasmo acreditando-se que a prática poderia trazer alguma sabedoria diante das inquietações próprias de um adolescente. Nestes tempos juvenis tudo parecia inevitável ou importante demais, gerando uma temida ansiedade.

Então, foi numa aula de Karatê que, segundo as memórias atuais, foram encontrados alguns dos benefícios da respiração profunda e da concentração. Numa época em que esse treino de artes marciais envolveu também a filosofia e os contextos sociais em que os *Katas* (sequências de movimentos próprios desta arte) foram criados, foi despertado no pesquisador o interesse para a natureza complexa dessas artes.

Muitas respirações depois, alguns contatos com monges, padres, pastores, médiuns e religiosos de inúmeras denominações foram intensificando a curiosidade e a prática diária. Todavia, foi nas ciências que o olhar deteve-se com maior animação e perplexidade ao conhecer as pesquisas sobre meditação, psicobiologia e neurociências.

Após o vestibular, com seus exaustivos e excludentes sistemas de seleção, os estudos como discente no curso de Ciências Biológicas foram iniciados em 2008. No ano de 2009, junto a alguns outros curiosos e inquietos, formou-se um círculo de meditação para aprofundar, em grupo, as questões que envolviam a prática de meditação.

Em 2010, sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Reami Pechula, surgiu o vislumbre daquilo que seria o destino dos olhares do pesquisador até os dias atuais: estudar a meditação e suas relações com a sociedade e, especialmente, com a educação.

Em 2011, após acompanhar a visita de Sua Santidade o Dalai Lama ao Brasil, os potenciais que a arte meditativa poderia trazer para as pessoas foram redimensionados na mente deste pesquisador. Estreitando, assim, os laços entre as práticas diárias de meditação com os objetivos de uma vida acadêmica fortemente marcada pela busca de possibilidades para os problemas de convivência entre as pessoas através do humanitarismo. Tais potenciais seriam redimensionados a partir do contato com a pedagogia de Paulo Freire, suscitando a ideia posterior de “alfabetização humanitária”.

Em 2012, um ano de intensas pesquisas surgiu a oportunidade de conhecer algumas referências no campo meditativo como Lia Diskin, co-fundadora da associação Palas Athena, Elisa Harumi Kozasa, cujos estudos já alcançaram reconhecimento internacional, monja Coen, que em sua sabedoria e divulgação da meditação, tem despertado a atenção e prática de inúmeras pessoas de variadas denominações religiosas e culturais e o médico Roberto Cardoso, que em seu conhecimento sobre a meditação e sua marcante produção científica na oferta de uma técnica meditativa, também obteve reconhecimento internacional.

Em 2013, foi demonstrado o resultado de alguns anos de pesquisa da graduação que culminariam, inclusive, com o trabalho de conclusão de curso das Ciências Biológicas deste estudante.

Este trabalho sobre meditação em escolas do município de Rio Claro - SP foi selecionado como trabalho premiado na 1º fase do XXV Congresso de Iniciação Científica da Unesp.

Ainda neste ano após a conclusão do TCC, surgiu o compromisso de retornar às duas escolas que permitiram cumprir a parte prática da pesquisa para entregar a versão final dele e ouvir dos professores, equipe administrativa e funcionários envolvidos as impressões e orientações sobre o que este estudo havia alcançado.

Após esperar longos minutos em cadeiras para conseguir conversar com diretores e coordenadores pedagógicos, sempre muito ocupados em suas tarefas cotidianas na escola, foram produzidos diversos diálogos que engrandeceram a formação humanitária deste pesquisador.

Cabe destacar, que a observação do cotidiano escolar como estudante e depois como pesquisador, gerou um profundo respeito pelos esforços engendrados pelos agentes diretamente envolvidos com a educação. Esforços estes, tão silenciosos e desprezados por aqueles a quem o voto popular confia os rumos “institucionais” e legais da educação.

Assim, o TCC foi recebido pelas escolas e após uma conversa e agradecimentos o questionamento foi direto: “Sua atuação acaba aqui professor?” Na outra escola, o contato com os professores gerou uma grande expectativa: “Você vai continuar com a gente?”.

Diante destas perguntas e de certo entusiasmo dos envolvidos com a continuidade das práticas meditativas a resposta veio em seguida: “Vamos meditar!”.

E assim, ao longo de um ano após o término do TCC, como devolutiva do que as escolas haviam proporcionado em termos de dados e de vivências, ocorreu a continuidade das práticas.

Numa escola um grupo de alunos foi mobilizado, eram os participantes da pesquisa que queriam continuar as práticas e na outra escola o grupo de professores “exigia” que as práticas contemplassem, agora, os professores.

E o ano de 2013 transcorreu com a visita nessas duas escolas, uma vez por semana. Outros diretores ficaram sabendo da iniciativa e assim surgiu a oportunidade de praticar com outras escolas e instituições dos municípios de Rio Claro-SP, Limeira-SP e também de Cordeirópolis-SP.

Uma das escolas pediu para estender as práticas aos pais e assim foram feitas algumas palestras com os pais buscando o ensino de técnicas meditativas e principalmente a promoção de uma cultura de paz para fazer frente ao complexo cotidiano vivenciado por pais, alunos e profissionais da educação.

Também foram realizados “workshops” de meditação, em espaços privados, contabilizando mais de 200 pessoas que foram “inspiradas” pela prática da meditação.

No ano de 2014, a atuação como professor foi intensificada a partir do pedido de desligamento de uma empresa multinacional em que o pesquisador atuava desde 2007.

Assumiu-se integralmente a atitude de pesquisar e dar aulas como atividade profissional e fonte inesgotável de desafios e inquietações. Que poderiam, inclusive, causar graves insônias não fosse uma modesta experiência com as práticas (constantes) de meditação.

Este ano ainda marcou a necessidade de continuar sendo um estudioso da educação, e após seis meses como professor de uma instituição privada de ensino fundamental e médio, e estando ausente da universidade como aluno regular, ainda que alguns vínculos estivessem presentes: como colaborador do jornal Biosferas e expectador de grupos de pesquisas, a vontade de estar imerso em um novo desafio se fez muito presente.

Então, ocorreu o ingresso na pós-graduação com o objetivo de continuar olhando para a educação com os “ares” da respiração profunda e da cultura de paz que o pesquisador havia, talvez, apreendido com tantos mestres e marcantes experiências.

Com as aulas assumidas como professor de biologia o atendimento aos convites para meditar não foi possível com a mesma rotina, mas então, era a vez dos alunos da biologia e das ciências experimentarem alguns convites à prática meditativa.

Assim, entre as aulas de zoologia e botânica, entre anáfases e convergências adaptativas ocorreram alguns momentos de respiração suave, cadenciada e concentrada entre os estudantes.

Antes das temidas avaliações, olimpíadas de conhecimento e vestibulares as técnicas de atenção plena começaram a ser treinadas pelos alunos que relatavam certo espanto ao perceber as ações desta prática em seus organismos.

Foi interessante perceber que estes momentos, assim como num jogo ou atividade conjunta, envolvia os alunos numa perspectiva mais coletiva. Eles queriam contar o que sentiam.

E mesmo diante de relatos bastante parecidos não perdiam a atenção aos colegas sendo raras as vezes em que uma intervenção para pedir atenção foi necessária nestes momentos das aulas.

Em 2015, as visitas às escolas e grupos com o objetivo de praticar meditação continuaram. Os relatos aqui presentes fazem parte dessas memórias e experiências que a caminhada com a meditação permitiu, formando a base para as reflexões que levaram às indagações de como a meditação seria uma possibilidade para a educação, e reforçando a atenção quanto a uma abordagem humanitária e holística.

Entre os professores de outras escolas atendidas durante estes anos foram percebidas diversas manifestações diferentes, a maioria dos professores relatavam estar mais relaxados e “estáveis” durante os encontros e após as práticas, outros começavam a chorar e expor questões pessoais e até íntimas. O resultado mais frequente era o fortalecimento do grupo em que, por diversas vezes, professores se abraçaram e vivenciavam um apoio mútuo.

Também ocorriam relatos de que não tinha sido possível perceber “nada” e ainda, embora pouco frequente, alguns participantes relatavam ficar incomodados com a prática. O que reforçou no pesquisador a ideia de que não há panaceia possível na educação e que a diversidade de pessoas, ideias e convicções deve sempre ser levada a sério, sendo a dimensão dialógica a primeira ponte para qualquer teoria e, principalmente, para todas as práticas.

Outra questão que a memória evoca foi o cuidado observado já na pesquisa com o EJA (educação de jovens e adultos) para a elaboração do

TCC. Após os primeiros encontros, em que os alunos mal trocavam olhares, eles pareciam ir ficando mais solícitos uns com os outros e começavam a se perguntar: “está tudo bem?”, “melhorou?”, “relaxou um pouquinho?” e “gostou?”.

Estas perguntas eram acompanhadas de tapinhas nas costas, olhos fixos no outro e um sorriso. Tais acontecimentos são difíceis de ser contabilizados por uma metodologia linear, a compaixão é multifacetada demais para estabelecer padrões, ou então, as metodologias atuais precisam de ajustes para enquadrar aquilo que se observou durante estes encontros.

Nenhuma destas memórias, no entanto, pôde fazer parte do texto final que foi elaborado como TCC, por não estarem contempladas na metodologia aplicada naquela época. O que poderia comprometer a coerência do documento ou ainda ampliar demasiadamente o foco do estudo sem que o pesquisador, ainda graduando, tivesse as condições de lidar teoricamente com tais dados empíricos.

Contudo, foi possível constatar benefícios da meditação. Ao grupo teste, coube diferenças estatisticamente significativas em relação ao grupo controle. Sendo que, ao grupo teste foi ensinada e praticada (no início das aulas) a técnica meditativa registrada por Roberto Cardoso¹ e ao grupo controle coube ficar o mesmo tempo respirando livremente, sem a orientação de qualquer técnica meditativa.

Às tabelas, gráficos e análises estatísticas de outrora – TCC - coube atestar a possibilidade da meditação na educação. Ao pesquisador coube preocupar-se com o futuro de tais pesquisas empíricas e mais cartesianas. Em seu risco de reduzir a complexidade dos alunos e das questões educacionais, aos parâmetros de pesquisa, que restringiriam descobertas e poupariam cuidados. Em síntese, o pesquisador notou, ali no trato com os “dados”, a dimensão maior da pesquisa enquanto possibilidade de “alfabetização humanitária”.

¹ A definição operacional para a meditação utilizada no TCC buscou o modelo proposto por Roberto Cardoso devido ao seu amplo reconhecimento (inclusive internacional) em relação à meditação. O mesmo foi citado pelo *National Institute of Health* – NIH e pela *Agency for Healthcare Research and Quality* – AHRQ como método contundente para a prática meditativa (CARDOSO, 2011, p. 44).

Estas memórias causaram impressões importantes que são registradas aqui como parte desta pesquisa atual, justamente por despertarem os indícios e motivações que levaram à necessidade de investigar, um pouco mais, a ponte entre meditação e educação, antes de continuar atravessando-a em direção à prática meditativa na escola.

Agora, na pós-graduação (2015 – 2017), há condições de estabelecer teoricamente e com maiores fundamentações as medidas e parâmetros que permitam questionar e buscar respostas às preocupações de outrora. O exercício de pausar o movimento e observar a própria prática é uma das premissas da meditação e também uma das necessidades da ciência responsável.

Após estes encontros, experiências e observações o pesquisador percebeu mais claras as possibilidades da meditação como instrumento para o autoconhecimento e para a cultura de paz.

É importante salientar que, em relação ao autoconhecimento, outras abordagens são possíveis. Não há que se negar o autoconhecimento corporal de um bailarino ou esportista, a maior consciência pessoal de um psicólogo ou filósofo em relação à sua mente ou a dimensão de conhecimento espiritual próprio dos religiosos mais engajados.

Assim, a meditação, proposta como fonte de autoconhecimento, nesta pesquisa é uma escolha a partir de experiências prévias de um estudante de biologia que ficou curioso demais com relação a estas vivências não sendo, portanto, o único caminho possível para a educação, mas uma possibilidade, dentre outras, que se decidiu investigar para somar-se às leituras de mundo existentes.

O exercício de estar diante de si numa dissertação de mestrado mostra, ao menos a este pesquisador, que ele ainda tem mais questões relacionadas à meditação do que a outras fontes de conhecimento por ter vivenciado mais fortemente a meditação em sua vida do que outras atividades.

Portanto, o objeto de estudo não está isolado, não se apresenta como “objeto” senão quando é observado e esta observação não é neutra, apolítica e onisciente.

É fruto de um ser humano com inquietações e curiosidades em relação à respiração, especialmente, à respiração concentrada em um foco, que venha a ser um estímulo para uma educação concentrada na humanidade, sobretudo, no desenvolvimento responsável, consciente, pacífico, cuidadoso e harmônico dessa humanidade.

Todavia, após meditar sobre os lugares de origem deste estudo e ter clareza sobre o objeto que se quer investigar – relações entre meditação e educação - o ano de 2015 marcou uma outra inquietação: como estudar? Ou seja, a metodologia não poderia estar escrita e pronta num estudo que parte das premissas agora relatadas.

Passadas algumas reflexões e encontros de orientação, o caminho desta pesquisa, aos olhos do pesquisador, foi a busca por pontes realizadas por um caminho de discursos.

A partir das relações que o pesquisador teceu com seu cotidiano as palavras diálogo, meditação, educação e paz foram se tornando os caminhos que, simultaneamente, seriam percorridos para esta pesquisa.

Deste modo, a partir do nascimento da pesquisa, registrado na própria dissertação, as primeiras experiências puseram o estudo a andar pelas teorias e o método foi o de uma investigação holística que procura espaços pelos discursos investigando em seus contextos as possibilidades para formar pontes entre a meditação e a ciência e educação.

Das metodologias possíveis a este texto, a que pareceu – aos olhos do pesquisador - mais holística, cuidadosa e inserida na possibilidade transformadora do autoconhecimento e da autonomia foi o método de alfabetização proposto por Paulo Freire que é aqui utilizado como método de leitura humanitária de mundo.

Tal método demarca, para o alfabetizando, as primeiras leituras de sua realidade pela palavra e por que não, para o mestrando, uma “alfabetização humanitária” na leitura crítica e engajada que permita ensaiar a escrita de um texto que, sem prescindir do rigor científico, assume a autonomia de apelar por realidades mais coerentes com o epíteto específico “*sapiens*” autoproclamado por sua espécie.

Assim, o material foi tratado previamente por uma leitura que acompanhou diversos momentos de meditação. Destas leituras e experiências aqui relatadas foram selecionadas palavras geradoras ou princípios que o “mundo”, ao qual o pesquisador está inserido, oferece para reflexão.

As palavras geradoras, então, passaram por tessituras que foram elencadas nos cinco capítulos iniciais desta pesquisa. Destas palavras foram captados significados e aproximações com a meditação.

Finalmente, as palavras geradoras, selecionadas do “mundo” do autor do trabalho (em suas experiências como educador e seu aporte teórico-prático como pesquisador da educação) são inseridas no mundo complexo das práticas institucionalizadas da ciência e educação, através de documentos oficiais do Brasil e da UNESCO. Este segundo momento, que não prescinde das reflexões dos capítulos iniciais, mas as congrega para a leitura dos documentos oficiais, traz à caminhada algumas pontes entre educação e meditação.

Salienta-se que os princípios, valores ou palavras geradoras, elencadas ao longo das leituras realizadas, apontam para uma ciência e desejável educação *dialógica*, socialmente *responsável*, integralmente *cuidadosa* e ciente de um mundo *complexo*, pautada numa *paz* positiva exercida por meio de uma educação *democrática*, *plural* e *horizontal* e integrada ao desenvolvimento da *autonomia* e *autoconhecimento*.

Sobre a questão do autoconhecimento, leva-se em consideração que:

A formação que ‘vale a pena por si mesma’, valor ainda preservado no Oriente, é a busca de autoconhecimento e da autodisciplina, os quais, tanto pelas habilidades corporais como por intermédio das atividades mentais, visam atingir o plano espiritual, reintegrador da pessoa humana. (COLELLO, 2007,p. 46).

Em relação à palavra geradora autoconhecimento, abordada neste estudo através da meditação, e aos chamados valores desta meditação foram escolhidos os *sutras* de Patanjali, como fundamentos principais, para vislumbrar a ética intrínseca do “caminho do meio”².

² O “caminho do meio” nesta pesquisa é sinônimo de meditação, consideradas suas diversas técnicas e abordagens. No budismo tibetano existe a via do caminho do meio, mas não é esta a abordagem deste

Esta ética, no contexto do Yoga, sistematizado por Patanjali, fundamenta-se na não violência (*ahinsa*), na veracidade (*satya*), no não-roubar ou na apropriação indevida (*asteya*), na preservação da energia vital através de uma sexualidade responsável (*brahmacarya*) e no não-cobiçar (*aparigraha*) como valores que, primeiramente, fundamentam a ética do Yoga.

A esses valores, que auxiliam a manutenção dos instintos (*Yamas*), são somadas atitudes que propiciam a harmonia com uma vida plena (*Nyamas*). Desenvolvendo o corpo (*Âsanas*), a vitalidade através da respiração (*Prânâyâmas*), o conhecimento e integração aos aspectos sensoriais, mentais e psicológicos (*Pratyâhâra*, *Dhâranâ* e *Dhyâna*) permitindo a adequada meditação para chegar à libertação (*Samâdhi*). Salienta-se que Patanjali começa o caminho da libertação definindo a ética como passo inicial e fundamental.

Assim sendo, durante as *tessituras* dos primeiros capítulos da pesquisa, cada valor será investigado e nos capítulos subsequentes do estudo, quando será realizada a observação de documentos institucionais, estes valores serão confrontados e comparados na busca de pontes para o “caminho do meio”.

A prática da pesquisa não será realizada diretamente com pessoas, realizando determinada técnica meditativa, afinal, as práticas com estudantes, elaboradas no trabalho de conclusão de curso (TCC), indicaram a necessidade de desenvolver estudos mais aprofundados e teóricos. Estabelecendo, assim, pontes mais sólidas entre os distintos campos da meditação e da educação.

Antes de continuar caminhando por essas pontes, para a realização de técnicas em escolas e instituições, este estudo propõe um andar meditativo e silencioso pelas ideias presentes nos discursos. Evitando a ingenuidade frente aos novos conhecimentos e buscando sinergias e conexões viáveis, o estudo propõe um olhar pelo qual a meditação possa, com maior cuidado, ser benéfica ao campo educacional.

Nesta tessitura a trama dos discursos, imbricados nas palavras geradoras, será o principal alvo desta investigação que, apesar de ser

estudo, que pretende observar o “caminho do meio” (meditação) de modo mais epistemológico, considerando suas possibilidades para a educação.

eminentemente teórica, procura revelar e compreender as bases sobre as quais as práticas são realizadas, justificadas e possibilitadas.

Afinal, como ensina Paulo Freire, as palavras não são neutras e dizem muito mais do que as letras expressam inicialmente, convidando à ação e à transformação das realidades, numa leitura humanitária para um mundo que, ao menos, permita sonhar a utopia de uma humanidade feliz.

Capítulo 2: Do parto às primeiras experiências: olhares sobre a história e desenvolvimento de uma prática milenar que se transforma em fonte de pesquisa nas ciências ou tessituras sobre o autoconhecimento oriundo da meditação

A ciência se transformou bastante desde suas primeiras curiosas incursões históricas rumo ao conhecimento do mundo. Com a descoberta das “leis” naturais e o desenvolvimento de uma tecnologia cada vez mais imponente o homem passou a se intitular como única espécie “sábia” por suas habilidades intelectuais.

Os diferentes estágios de desenvolvimento nas ciências ao longo dos séculos mostraram que o homem é capaz de realizações anteriormente inimagináveis para os primeiros seres que compartilharam o direito ao título de *Homo sapiens*.

Contudo, paradoxalmente aos avanços da ciência, alguns campos tornaram-se distantes de um olhar curioso e cuidadoso para fixar sua visão numa abordagem manipuladora e agressiva. Os avanços que permitiram ao homem manipular seu próprio corpo parecem não ter limites.

E a medicina, por exemplo, ainda está fortemente:

[...] assentada no paradigma newtoniano-cartesiano, concebe o corpo humano como um “grande engenho”, sendo a fisiologia e a anatomia de base mecanicista. Foco na enfermidade (doutrina das doenças), agressividade de medicamentos, hipervalorização da tecnologia e acentuada especialização constituem outros traços do modelo médico científico dominante, embora o mesmo apresente inegavelmente consideráveis avanços para a saúde pública. (ANDRADE E COSTA, 2010).

Assim, se o progresso da ciência é tido como inquestionável e sem freios, o avanço de alguns problemas, relacionados aos novos rumos da humanidade pautada pelo afastamento/ruptura e manipulação contínua da natureza, também está acelerado.

Apesar disso, um menor – porém crescente – número de cientistas buscam ampliar as fronteiras daquilo que se define como campo de estudo possível para o mundo científico.

Observando alguns aspectos da vida “moderna” como o número considerável de depressivos – no Brasil são 11,2 milhões, ou seja, 7,6% da população (BRASIL, 2014) - percebe-se que os métodos e abordagens científicas precisam ser ampliados com o intuito de permitir novas possibilidades perante as práticas tradicionais.

O mundo pede às ciências algumas respostas que ela não produzirá dentro de uma visão reducionista, fragmentada e isolada de múltiplas realidades e variáveis. Esta dificuldade na maneira de vislumbrar o conhecimento leva a medidas para começar a investigar um número cada vez maior de variáveis, simultaneamente.

Observa-se o crescimento dos estudos em rede, das conexões e das parcerias entre diversos pesquisadores e institutos com um mesmo objetivo: ampliar o conhecimento através das conexões entre diversas variáveis, afinal, não é mais possível presumir a totalidade, daquilo a que se observa apenas as partes, ampliando o escopo das perguntas, que anteriormente não poderiam ser feitas dentro do âmbito acadêmico.

A questão fundamental nas análises que se relacionam à meditação não é uma tensão entre opostos cartesianos e holísticos, ambos importam, mas a cautela com um reducionismo que não permita ampliar as discussões.

Deste modo, a meditação que contribui para estudos que perguntam pelo estresse, ansiedade, fisiologia da respiração, relaxamento consciente, também poderá cooperar naquelas pesquisas que indaguem sobre autoconhecimento, realização pessoal, valores, cultura de paz e educação.

2.1 Dos mosteiros ao laboratório: Considerações sobre a constituição da meditação como fonte de pesquisa científica

Quando se trata de investigar os horizontes que levaram a meditação dos mosteiros aos laboratórios mais bem equipados do mundo ocorre um desafio em contextualizar a meditação enquanto tradição, enquanto prática e enquanto componente do yoga.

Esta dificuldade leva aos vários caminhos que a humanidade tomou na inspiração para a transcendência de uma vivência “comum” em diversas culturas, assim:

[...] O desejo de transcender a condição humana, de ir além da consciência e da personalidade que conhecemos, é uma aspiração profunda e tão antiga quanto a própria humanidade. Vemos essa aspiração operando na magia das pinturas rupestres da Europa Meridional, e, ainda antes disso, nos túmulos paleolíticos do Oriente Médio. Em ambos os casos se expressa o desejo de contato com uma realidade maior. (FEUERSTEIN, p. 25, 2006).

Assim, a meditação percorreu diversas culturas e, ao longo dos séculos, tornou-se difícil pormenorizar suas origens, sendo possível, entretanto, reconhecer alguns aspectos desta arte milenar em diversas tradições religiosas.

No cristianismo, a meditação é incentivada através das orações e da contemplação. As práticas de Santa Teresa d'Ávila e São João da Cruz, neste sentido, chamam a atenção pelo seu caráter contemplativo e metódico, que numa perspectiva intimista de devoção praticaram meditações que contribuíram para uma espiritualidade afetiva (BORGES, 2004).

Outro exemplo de prática meditativa é o *Salat*. Estas orações islâmicas, realizadas cinco vezes ao dia, são consideradas pelos próprios islâmicos como uma forma eficaz de meditação que leva a uma aproximação com *Allah*, o Deus único do Islã (ISRA, 2014).

Contudo, a referência mais antiga de prática meditativa é um sinete de argila, datado de 3000 a.C., que foi encontrado em escavações no Paquistão, chamando a atenção por seu modo (sentado em posição de “lótus”), assemelhando-se a uma postura típica do Yoga e sendo atribuído à cultura de Mohenjo-Daro (GULMINI in RODRIGUES, 2006, p. 25).

Séculos mais tarde, na cronologia mais aceita até o momento, surgiram os *Upanishads* (textos indianos datados de 800 a.C.) que chamariam o *conhecimento que vence a morte* de Yoga (GULMINI in RODRIGUES, 2006, p. 28), sendo, a partir de então o termo que foi legado à distintas culturas e interpretado de diversas formas até os dias de hoje, sem perder seu caráter transcendental e sua dimensão de autoconhecimento.

No Taoísmo (tradição de origem chinesa), também se encontram referências escritas muito antigas da prática meditativa, com origens anteriores à própria codificação do Taoísmo como filosofia formal, sete séculos antes de Cristo (MURPHY et al, 1997, p. 1).

Seu livro mais conhecido: *Tao Te Ching*, contém passagens em que a dimensão de autoconhecimento como prática transcendente e interior pode ser verificada:

Inteligente é quem outros conhece; **Sapiente é quem conhece a si mesmo**. Forte é quem outros vence; **Poderoso é quem domina a si mesmo**. Ativo é quem muito trabalha, Rico é quem vive contente. Firme é quem vive em seu posto, **Eterno é quem supera a morte**. (LAO-TSÉ, 2008, p. 91, grifo nosso).

A dimensão de autoconhecimento como uma jornada interior que culmina na sabedoria é verificada também no poema 47 - “*sabedoria interna*” - em que está escrito: “Para conhecer o mundo, não é necessário viajar pelo mundo. Posso conhecer os segredos do mundo; sem olhar pela janela do meu quarto. Quanto mais longe alguém divaga, menor é seu saber” (LAO-TSÉ, 2008, p.119).

E também a meditação, enquanto prática silenciosa e interiorizada de autoconhecimento é sublinhada na passagem “quanto mais falamos no universo, menos o compreendemos. **O melhor é auscultá-lo no silêncio**” (LAO-TSÉ, 2008, p. 37, grifo nosso).

No Hinduísmo³ (tradição de origem indiana) é possível perceber uma abordagem metodológica para o Yoga com descrições mais sistematizadas. Continua a temática de vencer a morte e libertar-se para a plenitude (CAES, 2006) e fica instaurada a meditação no amor devocional (Bhakti Yoga) como caminho transcendental.

Nesta tradição indiana é possível encontrar a referência:

³ O Hinduísmo é um dos mais complexos sistemas sociais/filosóficos/religiosos da humanidade. Nesta pesquisa é utilizado como fonte de estudos o Bhagavad-Gîtâ (PRABHUPÂDA, 2006). Contudo, salienta-se que este é apenas um dos textos atribuídos ao hinduísmo, que possui outras vertentes menos conhecidas no Ocidente.

Os homens inteligentes que buscam libertar-se da velhice e da morte refugiam-se em Mim, prestando serviço devocional. Eles de fato são Brahman porque conhecem inteiramente tudo sobre as atividades transcendentais. (PRABHUPÂDA, 2006, p. 409).

E ainda a meditação é explicitada quando se diz que o praticante deve sentar-se e praticar Yoga para “purificar o coração, controlando a mente, os sentidos e as atividades, e **fixando a mente num único ponto**” (PRABHUPÂDA, 2006, p. 319, grifo nosso) oferecendo as bases de uma meditação para a compaixão e transformação pessoal – que é a síntese da meditação, como prática de autoconhecimento, compreendida neste estudo.

Na tradição tibetana, também é possível encontrar fortes referências à meditação (novamente como conhecimento que vence a morte) sendo considerado que:

[...] a melhor meditação para uma inteligência superior é permanecer na quietude mental, o espírito vazio de ideias, sabendo que aquele que medita, o objeto da meditação e o ato de meditar constituem uma unidade inseparável” (KAZI, 2003).

É relevante salientar que, embora, a dimensão de autoconhecimento ensinada por estas antigas culturas proponha aproximações entre elas, não está claro que a meditação tenha surgido na cultura Hindu e se espalhado, sendo recomendado compreender que a meditação nestas tradições surgiu de forma distinta, e ainda mais, analogias entre estados meditativos ainda mais anteriores às tradições asiáticas são sugeridas por culturas xamânicas na África e na Sibéria (MURPHY et al, 1997, p. 1).

Finalmente surge o Yoga sistematizado por Patanjali⁴ - 400 a.C. a 200 a.C. - (GULMINI in RODRIGUES, 2006, p.43) que é considerado uma das mais completas obras de sistematização do Yoga (FEUERSTEIN, 2006, p. 273) com

⁴ É importante observar que, embora o Yoga de Patanjali tenha grande valor, a figura histórica de Patanjali é bastante imprecisa, sendo possível dizer que não se sabe “quase nada” sobre o Patanjali histórico (FEUERSTEIN, 2006, p. 272). O Yoga em geral, por ser uma atividade milenar traz bastante dificuldade quanto aos aspectos históricos que o envolve na trama do desenvolvimento da própria humanidade e das diversas culturas que a compõe.

um amplo sistema ético, justificando sua escolha para representar alguns dos “valores” que a meditação poderia oferecer para auxiliar o campo educacional.

Da história para os dias atuais, a meditação no ocidente, referida como prática de autoconhecimento é sintetizada como estar “consciente ao mesmo tempo de nosso estado de espírito e de nossos pensamentos sobre esse estado de espírito” (GOLEMAN, 1995, p. 60) levando o praticante à constante auto-observação.

No entanto, como prática espiritual, a meditação alçou patamares de consciência maiores, ligados a uma vida ética e pacífica. Esta concepção transcendental de meditação, que pode escapar de uma padronização metodológica – fundamental para pesquisas fisiológicas – também é considerada nesta pesquisa. Os valores que serão encontrados nas práticas meditativas serão de especial interesse quando esta for associada, posteriormente, à educação.

A meditação, a partir do que foi exposto até o momento, é considerada nesta pesquisa como um exercício psicofísico e espiritual, típico da história e do desenvolvimento da espécie humana.

2.2 A meditação no consultório: contribuições da área de saúde nas pesquisas sobre meditação

Apesar de fazer parte da história humana durante milênios, nas áreas da saúde, a meditação necessitou de padronizações que pudessem levar à replicação dos estudos e ao entendimento mais específico de suas contribuições para a fisiologia, buscando melhorar a saúde.

Caracterizar historicamente os caminhos que levaram a meditação até a ciência, não é um assunto que se possa terminar com um ponto final, mas uma temática na qual algumas pistas sugerem um caminho que vale a pena percorrer, buscando saber qual concepção de meditação e procedimentos metodológicos a ciência tem investigado em suas análises.

Assim, a meditação da qual a ciência se ocupa hoje está ligada às tradições orientais, notadamente hinduístas, e também ao desenvolvimento do Yoga em que é possível encontrar os primeiros estudos de caráter científico do

yoga com Swami Kuvalayananda a partir de 1920, que desenvolveu uma visão metodológica e fisiológica importantes na abordagem sobre o yoga, permitindo maiores interações com a ciência Ocidental (KUALAYANANDA, 2005; 2008).

Na década de 1960 algumas pesquisas, por exemplo, Anand, Chhina e Singh com os estudos sobre as alterações eletroencefálicas em yogues, começaram a chamar a atenção sobre os efeitos da meditação e, embora ainda não tivessem alcançado o mérito de uma metodologia plenamente satisfatória conseguiram, ao menos, criar as condições para aprimorar os experimentos e testar inúmeras questões (DANUCALOV E SIMÕES, 2006).

Ainda nesta década Herbert Benson, deu bastante visibilidade à temática estudando a meditação transcendental e expandindo suas observações a meditadores tibetanos budistas (MURPHY et al, 1997, p. 9).

Contudo, foi em 1970 que experimentos mais controlados e refinados desenvolveram a meditação como campo de investigação científica com maior credibilidade. Neste contexto, encontra-se o pioneirismo de Wallace com sua tese de doutorado: “Os Efeitos Fisiológicos da Meditação Transcendental: Uma Proposição do Quarto Estado de Consciência” chamando a atenção da comunidade científica para os efeitos fisiológicos da meditação (KOZASA, 2006).

Nesta década Herbert Benson realiza seu primeiro trabalho de grande visibilidade “*The relaxation response*” em que ele descreve os procedimentos iniciais para a meditação e outras práticas contemplativas (MURPHY et al, 1997, p. 10).

Nas décadas de 1960 e 1970 o surgimento de humanistas e da psicologia transpessoal foram as principais forças no movimento do potencial humano, que fundiu as práticas clínicas de psicologia e medicina a uma compreensão mais profunda da espiritualidade afetando áreas importantes da cultura moderna (MURPHY et al, 1997, p. 14).

Nesse momento outras questões também são colocadas por cientistas e vão moldando o caráter das perspectivas e formatos que as pesquisas assumiriam a partir daí, outro exemplo é o estudo do conceito chamado de *mindlessness* em que um indivíduo assume “uma visão de si limitada por conceitos descritivos e papéis” em que é formado “um conceito de si baseado

em regras rígidas, desconsiderando possibilidades que estão ao alcance, mas que não condizem com tal conceito formado” (VANDENBERGHE; ASSUNÇÃO, 2009, p.127).

A partir desse contexto e da ideia de que viver no “piloto automático” “potencialmente leva os indivíduos a cometerem injustiças ou crueldades, sem haver tal intenção, como nos casos de atos preconceituosos e aplicação de estereótipos às pessoas” (LANGER E ABELSON, 1974) surge o conceito de *mindfulness*.

Enquanto, para Langer *mindfulness* era o oposto de *mindlessness*, mas sem a orientação para práticas meditativas – tais conceitos remetiam a estruturas psicológicas – para Jon Kabat-Zinn, a partir de suas experiências com a filosofia oriental, *mindfulness* era uma prática constante que levaria a atenção intencional em dados sensoriais no presente, livre de julgamentos e conceitos prontos (VANDENBERGHE; ASSUNÇÃO, 2009, p.127-128) surgindo, a partir daí, o termo *mindfulness* como sinônimo de uma prática meditativa de atenção plena, que atualmente é uma das técnicas mais estudadas pela ciência, com programas de treinamento espalhados pelo mundo e aplicados também em escolas.

No final da década de 1980 Herbert Benson faz mais um trabalho de destaque. Com o “*Your Maximun Mind*” associa os efeitos fisiológicos da resposta de relaxamento às crenças e valores dos pacientes. Nesta década ele já havia redimensionado as considerações sobre “efeito placebo” e viria a criar o instituto mente/corpo, sediado na universidade de Harvard (MURPHY et al, 1997, p. 10).

Depois destas pesquisas a meditação configura um novo panorama para a investigação dos efeitos da concentração, respiração, fé e estados de ânimo sobre os estados fisiológicos humanos. Este panorama vai criando espaços para a meditação dentro da psicologia, fisiologia, anatomia cerebral, mapeamento cerebral e outras possibilidades, sobretudo, nas áreas médicas.

O movimento histórico, destacado nesta pesquisa, mostra que, das primeiras pesquisas fisiológicas da década de 1920 até a “fuga espiritual” (no contexto do pós-guerra – invasão do Tibet – e outros conflitos) que levaram o ocidente a um contato maior com a cultura oriental, culminou nas pesquisas

que associaram o “poder da mente”, “poder da fé” e “espiritualidade” para a qualidade de vida e saúde no final da década de 1980 reforçando as pontes para uma ciência mais holística e humanitária.

Enfim, apesar do entusiasmo dessas pesquisas, esta área ainda é muito recente como campo de estudos para a ciência e ainda serão necessários muitos anos para criar as metodologias suficientes para as múltiplas abordagens que a meditação tem hoje como campo de investigação.

O próprio conceito de saúde vem assumindo um escopo maior que a mera “ausência de doenças” (OMS, 2014) e a meditação tem atingido uma crescente amplitude de estudos nesta área nas décadas subsequentes às primeiras descobertas de Herbert Benson e Jon Kabat-Zinn, precursores importantes das atuais abordagens para a meditação.

Assim, a área da saúde foi a pioneira em identificar, na meditação, as características que possibilitariam uma incursão nas atividades acadêmicas. Ao observar os relatos sobre a constância emocional de alguns monges e conhecer as histórias sobre monásticos com capacidades extraordinárias, devido ao grande domínio da concentração, alguns pesquisadores desta área perguntaram se haveria algo mais do que princípios lendários sobre tais “fatos”.

É importante destacar ainda a importância de S.S. Dalai Lama como fundamental ponte entre ocidente e oriente. Em sua curiosidade e cordialidade conduziu o encontro de cientistas com meditadores muito experientes.

Assim, das histórias “lendárias”, do contato com reconhecidos mestres espirituais e da observação dos efeitos de técnicas integrativas, realizadas em diferentes partes do planeta, a ciência foi delineando os caminhos para descobrir a meditação.

Atualmente, há um consenso de que a meditação pode “treinar a capacidade de focar a atenção e diminuir as distrações, trazendo, ao mesmo tempo, foco e relaxamento” (ACARYA, 1995).

A respiração focada é um importante aliado fisiológico por possuir um funcionamento autônomo e ao mesmo tempo consciente sendo, dentre nossas funções hegemônicas, a única a que todos podem ter acesso consciente sem um treinamento prévio, ou seja, é possível respirar “sem perceber” e, também, alterar o ritmo respiratório a partir de um comando consciente.

O estudo dos mecanismos fisiológicos da respiração referido na literatura médica aponta para relações importantes entre a respiração voluntária e alterações amplas no estado fisiológico de um organismo:

[...] Até agora, discutimos o sistema involuntário de controle da respiração. Entretanto, todos sabemos que a respiração pode ser controlada voluntariamente e que se pode hiperventilar ou hipoventilar a tal ponto que podem ocorrer distúrbios graves na P_{CO_2} , pH e P_{O_2} no sangue. (GUYTON, 1989, p. 408).

Conclui-se, portanto, que o controle ou melhoria da respiração, traz benefícios importantes para a manutenção da saúde (SOUCHARD, 1989). Por si só, este poderia ser um dado de incentivo para a meditação, enquanto técnica respiratória.

Mas a literatura médica também demonstra que a meditação possui efeito benéfico na analgesia em fontes diversas (VALE, 2006; VALLATH, 2010; TEKUR et. al. 2010) e cabe lembrar que a sensação de dor pode ser agravada pelo estado emocional do indivíduo (NOBACK, 1999).

A meditação também demonstra melhorias em aspectos emocionais e percebe-se que esta técnica milenar possui benefícios psicológicos e fisiológicos que não são alcançados completamente fora de seu contexto original (SHAPIRO et. al., 2005).

Assim sendo, outros estudos mostram relações entre meditação e liberação de neurotransmissores (DANUCALOV E SIMÕES, 2006; SBISSA, et. al., 2009), melhoria de aspectos cognitivos em idosos, alívio em sintomas da tensão pré-menstrual, melhorias na qualidade de vida de parturientes (CARDOSO, 2011), idosos (BIGNARDI, 2011) e até vítimas de catástrofes (TELLES, 2010).

Outras referências sobre as pesquisas em meditação apontam que a prática causa diminuição de moléculas responsáveis pela formação de radicais livres, e também na condução do praticante a diversos estados mentais além do estado alfa – inicialmente, acreditava-se que somente o estado alfa era alcançado pela prática meditativa (DANUCALOV E SIMÕES, 2006).

Relacionando meditação e estresse um estudo realizado pela Unifesp revisou 18 artigos referentes a aplicação de meditação a profissionais de

atenção básica – sujeitos a uma rotina bastante estressante, comum nestas atividades profissionais.

Essa revisão de literatura demonstrou que a prática de meditação foi significativa e reduziu não somente o estresse, mas também a depressão e ansiedade, mesmo depois de alguns meses de realização da intervenção com a meditação (LEONELLI, et. al., 2012).

Ainda com relação à depressão, considerada um “mal do século” diversas pesquisas corroboram com o dado da meditação possuir efeitos significativos para o cuidado com este quadro (VANDENBERGHE; ASSUNÇÃO, 2009, p.130), e lembrando que o Brasil possui 11,2 milhões de depressivos (BRASIL, 2014), vislumbra-se na meditação um caminho favorável de tratamento para ser somado à outras abordagens.

LEONELLI (et. al., 2012) também relata que a meditação pode ser útil tanto como fator terapêutico como de prevenção. Sendo importante no aumento da qualidade de vida, bem-estar, empatia e até na qualidade dos serviços prestados pelos profissionais observados.

Em outro estudo, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisou-se as estratégias de enfrentamento de estresse de 25 estudantes de medicina da instituição.

Nesta pesquisa os autores apontam que os relatos dos estudantes mostram que dentre as:

[...] estratégias apontadas estão a valorização dos relacionamentos interpessoais com parentes, namorados, amigos e colegas, a busca de maior equilíbrio entre estudo e lazer, bem como reserva de tempo para praticar atividade física, cuidar da alimentação, dormir e cuidar da saúde. (ZONTA, et. al., 2006).

E ainda outro trabalho, realizado na Unesp (Município de Rio Claro), também traz indícios da importância de práticas que possam beneficiar os aspectos físicos e mentais de estudantes, possibilitando a motivação e a formação profissional dos alunos envolvidos através de projetos de extensão ligados, por exemplo, às práticas de yoga (PINTO et. al., 2012).

A meditação também é indicada pela agência governamental dos E.U.A. o NCCAM (National Center for Complementary and Alternative Medicine) ligado

ao NIH (National Institutes of Health) como terapia complementar para estresse, depressão, ansiedade, doenças cardiovasculares e outras doenças (CARDOSO, 2011).

Nessa perspectiva, a meditação possui atualmente alguns indícios de eficácia para um certo número de problemáticas. Mais pesquisas são feitas ano a ano e a meditação, como campo acadêmico, vai se tornando uma aliada às práticas de saúde.

No entanto, sua dimensão histórica, social, cultural e espiritual a colocam como possibilidade para desenvolver outras capacidades humanas, além da saúde, e assim ela começa a figurar como possibilidade na educação e na cultura de paz.

Deste modo, as outras vias que a meditação pode alcançar são realçadas e:

[...] Em se tratando de promoção de autocuidado também enfatizamos a meditação como um caminho, uma possibilidade educativa no qual os praticantes desenvolvem suas potencialidades latentes, incluindo expressões criativas, afetivas, cognitivas e motoras, entre outras, pois a prática constante da meditação pode proporcionar o reconhecimento das estruturas que formam a mente, portanto representa a possibilidade de realizar transformações nessas estruturas, alterando comportamentos inadequados ou nocivos ao bem estar e qualidade de vida, bem como em relação ao convívio com outros seres, buscando harmonizar as interações vivenciadas cotidianamente. (DEUTSCH et. al., 2012).

Assim, diante das possibilidades levantadas pela bibliografia especializada e dos caminhos apontados por ela, percebe-se que a meditação é uma possibilidade que, apesar de sua ligação com as áreas médicas, não fica restrita somente ao corpo ou à respiração podendo assumir mais destinos, caminhando por outras vias, que possibilitem a continuidade do desenvolvimento da arte meditativa como apoio ao desenvolvimento da saúde, dos valores e da paz.

Esses caminhos convergem, em alguma medida, com a área pedagógica e despertam a possibilidade de interação com uma educação pautada no desenvolvimento integral e harmônico, numa visão que permita olhar além dos horizontes já observados.

Capítulo 3: Do consultório para a escola: a meditação conversa com a educação na gênese de um outro saber ou tessituras acerca da complexidade, responsabilidade e cuidado numa perspectiva holística

Embora não seja possível constituir todas as nuances e resgatar as múltiplas histórias das diferentes tradições que originaram distintas abordagens e técnicas meditativas é possível dizer que a caminhada das práticas meditativas no ocidente seguiu um caminho diferente de suas andanças pelo mundo oriental.

No oriente essas técnicas, em geral, são passadas através das gerações pela tradição oral e as práticas meditativas fazem parte de um universo multicultural sendo realizadas majoritariamente com propósitos espirituais em detrimento dos aspectos seculares.

A busca pelo que se pode chamar de imortalidade da alma é um dos principais fatores de motivação para grande parte dos praticantes orientais, sendo que, em algumas tradições a prática só deve ser realizada, por exemplo, quando a saúde está em boas condições para não atrapalhar a prática enquanto busca de transcendência.

O envolvimento cultural e espiritual dessas tradições provém de uma atmosfera de ensino baseado, sobretudo, no respeito e confiança entre o aluno ou discípulo e o professor e na manutenção do respeito e cuidado com os outros seres.

No ocidente, no entanto, a caminhada das técnicas meditativas fez um percurso diferente começando pelo contato com os *ashrams*. Ali os ocidentais conheciam algumas destas tradições, popularizadas através de depoimentos de artistas “famosos” ou pessoas com projeção midiática internacional e da linguagem escrita com os “best-sellers”.

As práticas de meditação, yoga, tai chi (dentre outras), neste contexto de aproximação, mantiveram algumas raízes originais, mas, ganharam adeptos, sobretudo, no campo do cuidado com o corpo na educação física e daí para a medicina que passou a descobrir e fagocitar, por exemplo, a acupuntura.

Nesta caminhada, de algum modo contrária à tradição oral do oriente, que guardou as técnicas dentro da esfera educacional dos mosteiros e

ashrams, a meditação passou a ser, em geral, propagada sem grande parte da dimensão cultural, espiritual e educacional originais chegando, portanto, à educação recentemente após longa jornada por outros caminhos, sendo necessário, hoje, refazer ou reconhecer as pontes que permitam aproximar meditação e educação.

Porém, mesmo com simplificações filosóficas e adequações ao modo-de-ser ocidental tais técnicas foram se misturando no pensamento do ocidente e produzindo algumas transformações, assim:

No confronto com o Oriente, a constatação das diferenças ou daquilo que nos falta permite ao educador uma ampla (re)visão de seus princípios pedagógicos, podendo considerar outros alvos e outros meios para o desenvolvimento humano a despeito das tendências (determinismos? Amarras?) da cultura na qual estamos submersos. Se é verdade que os nossos sistemas educacionais estão impregnados de valores específicos do nosso mundo, é também verdade que a escola, potencialmente, configura-se como um meio privilegiado para se pensar criticamente os rumos da educação, **buscando princípios mais equilibrados para a realização do homem.** (COLELLO, 2007, p. 40, grifo nosso).

No campo da educação a cultura oriental distingue-se bastante sendo que:

[...] o grande divisor de águas entre Ocidente e Oriente parece situar-se na própria concepção de aprendizagem [...] na versão tipicamente ocidental, prevalece a educação como um subproduto do ensino [...] O conhecimento, imprescindível na organização das massas, é tão mais valorizado quanto maior for a quantidade ou a aplicabilidade prática de seu potencial. [...] De modo inverso, a tradição oriental – sempre tipicamente falando – privilegia a concepção de ensino como subproduto de um processo maior e mais amplo que é a própria educação [...] é um meio para a formação do homem. (COLELLO, 2007, p.45).

Atualmente, uma abordagem mais humanitária da meditação tem gerado estudos que orientam para a formação educacional o potencial transformador desta arte. No entanto, as pesquisas ainda são recentes e, se a década de 1980 viu alguma consolidação da meditação nas áreas de saúde, os século XXI nasce sob a égide de uma incipiente, porém promissora, vontade de formar uma humanidade humanitária.

Sob este prisma, um rápido olhar sobre as pesquisas em educação nos periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) mostra que, para os descritores “*mindfulness school*”, “*school meditation*” e “*meditation education*” são encontrados mais de 72500 artigos.

Mas, quando é associada à dimensão de uma educação humanitária, compassiva ou altruísta aparecem dados que remetem a uma preocupação mais recente. Assim, os termos “*compassion education*” oferecem 52145 resultados para artigos, destes, 57% produzidos apenas nos últimos dez anos. Algo semelhante ocorre com o termo “*altruism education*” com 24097 resultados para artigos, sendo que 59% foram publicados nos últimos dez anos.

Esses dados iniciais demonstram que a ciência está guinando para uma visão mais cuidadosa com relação ao autoconhecimento na educação, sugerindo uma preocupação mais abrangente e talvez, uma possibilidade de “alfabetização humanitária”, em que o mundo possa ser formado a partir de valores menos egoístas e mais solidários.

Estes estudos ampliam um pouco mais o debate da meditação na educação e é possível encontrar referências sugerindo que a meditação não é uma panaceia e não deve ser utilizada como forma de submeter professores a uma “adaptação” a ambiente estressantes e insalubres, não devendo ser realizada em detrimento da tentativa de melhorias no ambiente educacional (LOMAS et. al., 2017).

E ainda se relacionam às perspectivas atuais, como a educação ambiental propondo que o ensino deve ir além da simples exposição à natureza para uma experiência multissensorial utilizando, inclusive, a meditação com enfoque compassivo para não correr o risco das experiências serem dissolvidas, propondo até mesmo uma “revolução da biofilia” para o ensino (PULKKI et.al., 2017).

Não é possível responder, portanto, se foi a desilusão com o pensamento ocidental que levou olhares até o oriente, ou se foi o contato com o oriente que levou aos questionamentos da visão mecanicista e fragmentária de mundo, que por vezes encontra-se imbricada ao modelo cartesiano aplicado

à educação. Talvez os dois movimentos tenham sido imperativos, simultaneamente.

Contudo, tais contatos transformaram o modo-de-ser das duas culturas e atualmente observa-se, como resultado, um horizonte ainda bastante desconhecido para a maior parte da população ocidental, mas cada vez mais difundido para ela: o holismo.

Este horizonte tem levado filósofos (MORIN, 2000, 2001; 2002; 2005) teólogos (BOFF, 1999, 2003), ambientalistas (D'AMBRÓSIO, 1997), médicos (CARDOSO, 2011), educadores (FREIRE, 1979, 2002, 2008, 2011; GADOTTI, 2000, 2007) entre outros, a pensar caminhos que possam responder melhor aos apelos da ciência, do ambiente, das desigualdades e da saúde integral. E agora, também está nos pensamentos e nas mãos daqueles que fazem da prática educacional, um caminho de inspiração para auxiliar a transformação da realidade individualista e intolerante dos tempos atuais.

3.1. Reflexões e inspirações sobre a concepção holística como fenômeno cultural inserido no campo científico

O ser humano é um animal que necessita do aprendizado e o promove através de uma linguagem complexa e cada vez mais específica a cada temática.

A intenção de trazer a concepção holística, como fenômeno cultural no campo científico, para esta discussão é tecer as primeiras relações entre este conhecimento e suas perspectivas frente a ciência, buscando capturar alguns discursos referentes a esta temática que permitam pontes entre meditação e educação.

Todavia, um primeiro olhar sobre qualquer conhecimento já promove a necessidade de admitir que o *corpus* daquilo que se chama “conhecimento” não é vazio de inúmeros contextos sociais, políticos e culturais.

Deste modo percebe-se que a própria linguagem produzida pela ciência oferece pistas para compreender as relações que se vai estabelecendo com o mundo (ambiente), com os seres e conosco. Investigar essa linguagem oferece a possibilidade de refletir sobre alguns caminhos que a ciência percorre

atualmente. Aqui cabe um breve “círculo de leitura” sobre as ciências que pode contribuir para a “alfabetização humanitária” que se pretende obter na pesquisa.

No universo linguístico da ciência atual a palavra-conceito “tecnologia” surge atualmente com tamanha frequência e significado que uma cultura de poder vai se formando em torno dela.

Assim, dos apelos crescentes por “tecnologia” originou-se uma cultura da “tecno-ciência” que já não é questionada enquanto fenômeno, admitindo-se que a tecnologia, inclusive, possa originar uma espécie de homem pós-biológico, em que as células e as tecnologias, se misturem de tal modo que o artificial já não permita reconhecer o natural e vice-versa.

Desponta daí, uma ciência interligada a uma prática reducionista. Algumas áreas desta ciência têm, ainda, poder e prestígio por participar ativamente do chamado desenvolvimento ou progresso econômico. Através de sua ligação com a indústria, no desenvolvimento de processos mais eficientes e rentáveis, e intensa manipulação da natureza, desde a macro exploração ambiental até a manipulação dos genes, por exemplo, a ciência passa a controlar meios e vai legando a reflexão sobre os mesmos para a posteridade.

Esta “*big-science*” têm implicações políticas. Envolve-se com a economia e as grandes agências de financiamento estatais ou conglomerados empresariais. Segundo Morin (2005, p.19), a “potencialidade de manipulação não está fora, mas no caráter, que se tornou inseparável, do processo científico-técnico”, o autor aponta que este processo mudou a situação e o papel da ciência na sociedade, passando da esfera filosófica e sociologicamente marginal de suas origens ao poder institucional alimentado pelos poderes estatais e econômicos e assumindo, assim, posição central para a sociedade.

Esta grande ciência tecnológica e manipuladora da natureza, transformadora e, ao mesmo tempo, transformada pela sociedade vai criando um imenso hiato entre aquilo que faz e a reflexão sobre o seu fazer, legando à marginalização filosófica a consciência ou reflexão de seu *ethos* e separando, cada vez mais, sujeito e objeto.

Morin (2000, p.27) aponta que a filosofia e a ciência seguiram o caminho proposto por Descartes, que ao propor o problema do conhecimento, separou o *ego cogitans*, que deveria ser um problema próprio da filosofia, da *res extensa*, que seria o campo de estudo próprio do conhecimento científico. Assim:

[...] a filosofia tornou-se cada vez mais uma filosofia reflexiva, do sujeito que por si próprio tenta sondar-se, conhecer-se, enquanto o conhecimento científico fundou-se excluindo por princípio o sujeito do objeto de conhecimento. E essa exclusão podia ser legitimada. (MORIN, 2000, p.28).

Derivam, destas caminhadas, a ruptura total da ciência com a filosofia e a hiperespecialização da ciência que acaba produzindo, segundo Morin (2000, p.28), um outro fenômeno de fragmentação e “desintegração das realidades molares com as quais são confrontadas nossas vidas e nossas reflexões como indivíduo, a subjetividade, o homem, a sociedade, a vida”.

A ciência torna-se cada vez mais anônima e inconsciente de sua ação, o cientista, enquanto ser, animal, humano, pessoa, ator social, desaparece em meio às metodologias, resultados, tabelas e gráficos tornando a ciência, necessariamente amoral e o cientista irresponsável por sua “produção”.

A ciência, nessa concepção, acaba por produzir um conhecimento para ser estocado em bancos de dados de computadores ao invés de produzir um conhecimento para ser refletido ou debatido, conforme aponta Morin (2000, p.30-31), “hoje em dia na conjunção de saberes fragmentados e das ideias gerais, vazias, o direito à reflexão é colocado em causa e até mesmo condenado”.

Nesse sentido, os objetivos deste estudo e sua causa primeira: avaliar as pontes entre ciência, educação e meditação, ressalta a importância da pausa no atravessamento das pontes para refletir sobre as mesmas. Para escrever o mundo torna-se necessário, ao menos, uma tentativa de alinhamento na leitura do mundo, num exercício que promova para o pesquisador e para a pesquisa uma “alfabetização humanitária” que possa ser estendida aos campos científico e educacional, neste caso, através da meditação.

Assim, esta ciência, que já não consegue responder ou até mesmo pensar sobre si mesma, depara-se com uma realidade caótica e diversificada

que tem minado o ímpeto reducionista. Por outro lado, esta ciência, que não tem consciência de si, promove a criação de armas nucleares que podem paradoxalmente, através do gênio humano, aniquilar a humanidade.

Estas realidades colocam em questão a maneira de produzir conhecimento, levando limites à visão reducionista e abrindo caminho para outras possibilidades e questionamentos acerca da humanidade que se deseja construir.

Afinal, a ciência não é feita de verdades absolutas e somente quando se aceitam as contradições, o oposto, é possível avançar mais fortemente. Mesmo na física, baluarte das leis científicas Niels Bohr deu o primeiro passo “de uma formidável revolução epistêmica: a aceitação de uma contradição pela racionalidade científica” (MORIN, 2000, p.115) quando ele aceita e declara a complementaridade das noções de onda e corpúsculo.

Desta forma, na ciência, segundo (MORIN, 2000, p.38-39), as teorias são “construções do espírito e não são reflexos do real – são traduções do real numa linguagem que é a nossa, ou seja, aquela de uma dada cultura, num dado tempo” e ainda “uma teoria é científica não porque ela é certa, mas, ao contrário, porque ela aceita ser refutada”.

Assim, considerando a natureza como um todo Morin (2000, p.199-205) aponta para o vislumbre de um paradigma que vai surgindo de modo a enxergar além dos pilares da ordem, separabilidade e extremo racionalismo construídos por uma ciência absolutista.

No entanto, valendo-se de outras teorias como a teoria da informação, cibernética (relacionada à ideia de retroalimentação que foge à causalidade linear) e a teoria dos sistemas e somando-se ainda a questão da auto-organização dos seres vivos a velha estrutura clássica vai eclodindo a partir de seu próprio e inegável avanço, que chegou a estas questões que fogem aos seus próprios pilares devido ao complexo mundo real.

De acordo com essas considerações, uma vez que “o princípio de explicação da ciência clássica tendia a reduzir o conhecível ao manipulável” pode-se caminhar para outras possibilidades e “insistir fortemente na utilidade de um conhecimento que possa servir à reflexão, meditação, discussão,

incorporação por todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida” (MORIN, 2005, p.30).

Estes conhecimentos ou abordagens do mundo que vão sendo debatidos fomentam também uma cultura que escapa à dimensão produzida estritamente pelo viés tecnológico trazendo alguma sensibilidade para a ciência.

Agora, ela procura mais unir que separar, ampliar que particularizar as questões, saindo da esfera simplificadora e produzindo uma outra visão possível para a ciência.

Estes “novos”, ou a partir de agora, reconhecidos ou valorizados conhecimentos trazem outras categorias como a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, complexidade, planetaridade e sustentabilidade que, segundo Gadotti (2000, p. 40-41) formam, junto a outras categorias e conceitos, um outro paradigma.

Gadotti (2000, p. 41) afirma, por exemplo, que “as novas tecnologias e a ecologia não representam, no século XX, apenas uma mudança de visão do planeta, mas do ‘futuro comum’ da humanidade”.

Estas novas categorias vão possibilitando uma abordagem diferente para a ciência à medida que também oferecem um olhar distinto para os seres humanos e suas relações estabelecidas, por séculos, como ações de dominação e superação dos “obstáculos” causados pela natureza, pelos seres ou pela própria espécie.

Algumas destas categorias são elencadas por Gadotti (2000, p.41) para demonstrar o conjunto de possibilidades que permitem outras opções na formação de uma cultura baseada em conhecimentos mais integradores e abrangentes, deste modo, tem-se:

[...] O “*imaginário* (Gilbert Durand e Cornelius Casoriadis), *curiosidade* (Paulo Freire), *tolerância* (Karl Jaspers), *acolhida* (Paul Ricoeur), *diálogo* (Martin Buber), *autogestão* (Celestin Freinet e Michel Lobrot), *cotidianidade* (Heller e Lefebvre), *desordem* (Edgar Morin), *paixão* (Marilena Chauí), *ação comunicativa*, *mundo vivido* (Jürgen Habermas), *radicalidade* (Agnes Heller), *empatia* (Carl Rogers), *esperança* (Ernest Bloch), *alegria* (Georges Snyders), *cuidado* (Boff), *gênero* (Moema Viezzer).

Essas categorias apontam para “novos tempos” na ciência, fazendo com que o conhecimento possa ser gerado a partir de outras esferas. Orientando-se mais para a margem das certezas e das verdades, pautado pela responsabilidade diante de seus resultados.

Morin (2000, p.34-35) coloca em questão a responsabilidade na ciência lembrando que ela não é reconhecida no meio científico justamente:

Porque a responsabilidade não tem sentido senão com relação a um sujeito que se percebe, reflete sobre si mesmo, discute sobre ele mesmo, contesta sua própria ação. Ou o conceito de sujeito não tem nenhum lugar justamente nos princípios do conhecimento científico: ser cientista é ser literalmente irresponsável por profissão! Isso não quer dizer que o cientista não seja responsável. Ele se sente responsável. Mas ele deve tratar esse problema da responsabilidade como qualquer cidadão, com aquela diferença que o faz trabalhar justamente em alguma coisa que pode produzir vida e morte, sujeição ou liberação.

Assim, as teorias não são neutras e as “verdades” científicas para Maturana e Varela (2001) são aforismos, afinal, “tudo o que é dito é dito por alguém”, e assim, “toda reflexão faz surgir um mundo. Assim a reflexão é um fazer humano, realizado por alguém em particular num determinado lugar”.

Faz parte destes “novos tempos” o chamado holismo, que pode ser compreendido como um ímpeto de observar o todo ao invés de focalizar apenas as partes. Segundo Gadotti (2000, p.41):

Essas categorias já vêm sendo apresentadas por vários filósofos, cientistas sociais e educadores, alguns deles falando de holismo ou de *paradigmas holonômicos* da educação. Os holistas sustentam que a utopia, o imaginário, são instituintes da nova sociedade e da nova educação. Recusam uma ordem fundada na racionalidade instrumental, que menospreza o desejo, a paixão, o olhar, a escuta. Segundo eles, os *paradigmas clássicos* banalizam essas dimensões da vida, sobrevalorizando o macroestrutural, o sistemas, as superestruturas socioeconômico-políticas e epistêmicas, linguísticas ou psíquicas.

Ubiratan D’ Ambrósio (1997, p. 29-30, grifos do autor) também aborda a visão holística em seu livro “*A era da consciência*” dizendo:

E isso vai penetrando na percepção dos indivíduos: que o conhecimento é mais do que aquilo que é ensinado nos livros da escola, que existe um conhecimento latente que não é divulgável. Nesse momento é que a gente começa a ter aquilo a que a gente chama uma *visão holística* e começa a surgir a percepção de que é necessário entender o homem na sua integralidade! É o homem integral, que procura entender a sua posição ao longo da história e procura adquirir conhecimento para *sobreviver* e para *transcender*.

Quando se fala num conhecimento originado a partir deste paradigma, que ainda está em construção, orienta-se pelos caminhos da complexidade. Compreendendo que, ao expor um paradigma, não se pode cair na armadilha de separar uma ciência holística “boa” de uma ciência cartesiana “má”, mas “pelo contrário, há que, desde a partida, dispor de pensamento capaz de conceber e de compreender a ambivalência, isto é, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência” (MORIN, 2005, p.16).

Assim, Morin (2005, p.16) aponta que a mesma ciência elucidativa, enriquecedora, conquistadora e triunfante apresenta, cada vez mais, problemas graves quanto “ao conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma. Essa ciência libertadora traz, ao mesmo tempo, possibilidades terríveis de subjugação”.

O paradigma de ciência holística não prescinde de uma ciência anterior, não se trata de substituição, de jogo de poderes, mas de diálogo e como intitula-se esta dissertação: de busca pelos seus espaços, quiçá, uma outra alternativa para ler o mundo.

Convém mencionar que o modelo cartesiano é bastante amplo e é quando assume um viés reducionista que surgem os maiores embates com relação ao “complexo” mundo real, do qual todos fazem parte.

Portanto, concluir que apenas a tecnologia deve responder aos perigosos progressos da ciência ou que a política é que deve ser responsabilizada pelos “usos” maléficos do conhecimento é neutralizar a ação da ciência enquanto produto da ação dos cientistas. E, partindo destes olhares enviesados, até mesmo um paradigma diferente acabará cometendo os mesmos círculos viciosos que pretendia denunciar ou superar.

A complexidade do conhecimento nos coloca diante da responsabilidade por sua produção e já não cabe a resposta fugidia de Eichmann “Eu obedecia

às ordens”, é preciso estudar os fenômenos, sim, mas é fundamental estudar os caminhos percorridos pelo conhecimento para não cair na armadilha que Morin (2005, p.128) aponta ao obedecer-se uma máquina sem saber para onde ela vai.

Diante destas reflexões, percebe-se que esta visão de ciência também é uma visão, leitura, de mundo. Mais que isso, um prelúdio de uma cultura que vai se formando e se estabelecendo a partir da reflexão sobre o passado, a experiência concreta do presente e a imagem de um futuro que se pretende fazer melhor, a partir do agora.

Concorda-se com Morin (2005, p. 61) quando ele diz que:

[...] a cientificidade se constrói, se desconstrói e se reconstrói sem cessar, já que existe um movimento ininterrupto. A ciência se autoproduz nesse processo, porém, quando digo ‘ela se autoproduz’, também quero dizer que ela não se autoproduz entre quatro paredes: ela se auto-ecoproduz, já que sua ecologia é a cultura, é a sociedade, é o mundo.

Esta visão não é oriunda, exclusivamente, da ciência, mas de uma sociedade, da qual ela faz parte, que apela para novos caminhos em que a humanidade seja valorizada além de sua esfera econômica, política e das grandes corporações transnacionais.

No entanto, mesmo diante destes apelos, pareceu por um tempo que a filosofia, as grandes questões da humanidade, e até as utopias estavam totalmente excluídas de qualquer processo, reconhecimento ou espaço de articulação.

Entretanto, o que se observa atualmente é que, diante da complexidade das questões sociais e ambientais o que está mudando de lugar é o pensamento clássico.

Gadotti (2007, p. 106) traz uma reflexão sobre este ponto:

As filosofias estão em crise. Viva a filosofia! As utopias estão em crise. Viva a utopia! A filosofia sempre despertou em meio à crise. Na verdade o que está em crise são os **grandes modelos de pensamento ocidental** com pretensões universalizantes: o liberal, o marxista e o funcionalista, que sempre desconsideram as identidades regionais, uniformizando todas as respostas. Esgotaram-se diante de uma realidade cada vez mais cambiante e diversa. Estes modelos são

incapazes de responder com propostas concretas à realidade de hoje. Estas matrizes políticas esgotaram as suas possibilidades, o socialismo real em particular, por ter negado, na prática, a subjetividade, isto é, por ter negado ao indivíduo o direito de produzir a sua própria existência.

A partir de agora, se há um modelo em crise importa buscar espaços para outros modelos, conforme já exposto, não para a substituição ou afirmação de outros poderes, mas para continuar fazendo o que a ciência sempre tem buscado antes do imperativo de controlar o mundo: conhecê-lo um pouco mais.

Morin (2005, p.59) lembra uma frase de Popper, que pode servir de ponte, para se pensar a possibilidade de um novo olhar científico sobre o mundo:

A história das ciências, como a de todas as ideias humanas, é uma história de sonhos irresponsáveis, de teimosias e erros. Porém, a ciência é uma das raras atividades humanas, talvez a única, na qual os erros são sistematicamente assinalados e, com o tempo, constantemente corrigidos.

Deste modo, um olhar holístico não estará isento de reparações, reflexões e aprimoramentos ao longo de sua experiência em meio à ciência, uma cultura de responsabilidade e humanitarismo poderá ser ultrapassada no futuro por algo que não se imagina hoje.

Porém, o agora precisa de respostas e principalmente de perguntas que alcancem o sujeito e o objeto não dicotomizados, mas ambivalentes, relacionados e imbricados numa realidade que é criada e transformada por ambos. Brandão (2002, p. 24) lembra que:

Antes de mais nada viver uma cultura é conviver *com e dentro* de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores o desenho do bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é econômica e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que apresentam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa.

Assim, se o pensamento clássico possui brechas a explorar para conhecer melhor a realidade complexa, e se esta realidade possui desafios sociais e ambientais que apelam para o cuidado, pode haver benefício num pensamento que seja holístico, ampliador das questões, das fronteiras e das consciências.

Um conhecimento que não seja, apenas, tolerante com os outros saberes, mas que permita e respeite outras “vias de acesso” ao mundo através da arte e da religião, por exemplo, pode ajudar a enxergar a diversidade e a partir dela conhecer, ainda mais e melhor, o mundo.

Diante deste conhecimento holístico e dos discursos, que formaram a tessitura desta “visão”, a meditação possui algum espaço de contribuição?

A meditação começa a vislumbrar espaços de aporte ao desenvolvimento de uma visão holística à medida que as palavras geradoras autoconhecimento, responsabilidade e paz começam a aparecer nos livros acadêmicos, nos congressos e nas práticas de alguns cientistas. Quando estas palavras se transformam em discurso e práxis a meditação encontra caminhos dentro do conhecimento.

Alguns lugares da meditação na ciência foram expostos no capítulo anterior, porém, estes espaços, construídos através de esforços de cientistas de áreas bastante duras e cartesianas, nem sempre encontram guarida para trazer a discussão mais reflexiva que permita procurar por caminhos que aproximem a prática meditativa de uma visão holística, sendo esta última considerada uma fonte de conhecimento ou ao menos uma outra maneira de olhar a relação sujeito-objeto na busca de uma cultura mais humanística.

Assim, a meditação enquanto técnica delimitada e definida, já pode ser pesquisada até mesmo numa visão cartesiana, o que inclusive, permitiu, no início dos estudos acadêmicos no ocidente, que ela obtivesse mais crédito, que geraram mais pesquisas, mais espaços e mais questões complexas.

Porém, a meditação enquanto arte milenar, aspecto religioso de diversas culturas, com distintas e complexas filosofias, se apresenta, na realidade, como algo difícil de definir e com implicações variadas, sendo que o termo “meditação” pode incluir diversas posturas, dança, confecção de mandalas, caminhadas ou corridas.

Enfim, a meditação pode ser feita em diversas situações, entendida como arte e praticada religiosamente, escapando a uma visão que a coloque dentro dos laboratórios como simples técnica de controle da respiração, servindo também como via de acesso ao mundo.

Aqui, o espaço observado apela para a diversidade, para o contato com as artes meditativas, para o respeito, mais que a mera tolerância, aos seus aspectos religiosos e filosóficos.

Ouvindo este apelo, já seria possível exercer alguns dos fundamentos de uma visão integradora e ciente da complexidade do mundo real que respeita a integralidade daquilo que observa.

Considerando a meditação enquanto prática individual de autoconhecimento, cujo objetivo é a liberdade dos condicionamentos e das respostas automáticas, é percebida uma ponte entre ela e a visão/conhecimento holístico que também tem ecos com a liberdade e, segundo D' Ambrósio (1997, p.30) com o reconhecimento do indivíduo como uma realidade individual.

Quando D' Ambrósio (1997, p.30) diz que o indivíduo deve se conhecer: “Como uma realidade social. Como uma realidade planetária e como uma realidade cósmica. Isso em busca de harmonia com si próprio, com o outro, com a natureza, com o cosmos” parece que se atravessa a ponte entre a meditação e o tipo de conhecimento que está sendo abordado.

Afinal, a frase creditada a Sidarta Gautama, o Xaquiamuni Buda após sua longa prática de meditação: “Eu, a grande Terra e todos os seres, juntos, simultaneamente, nos tornamos o Caminho Iluminado” parece convergir com a visão complexa (“juntos, simultaneamente”), integradora (“eu, a grande Terra e todos os seres”), libertadora (“caminho iluminado”), responsável e cuidadosa (“nos tornamos o caminho iluminado”) que está sendo auto-ecoproduzida no espaço de um outro saber para uma sociedade global humanitária.

O autoconhecimento, potencializado pela prática meditativa, leva o indivíduo a uma conexão consigo mesmo atingindo um conhecimento que permita transcender as ilusões e, na visão espiritualizada das tradições orientais, se “libertar” do sofrimento, ou seja:

É, com efeito, pelo 'conhecimento' que, libertando-se das ilusões do mundo dos fenômenos, o homem 'acorda'. 'Pelo conhecimento' significa pela prática do recolhimento, cujo resultado é fazê-lo reencontrar seu próprio centro, fazê-lo coincidir com seu 'espírito verdadeiro' [...] O conhecimento transforma-se em meditação e a metafísica torna-se soteriológica. (ELIADE, 1996, P. 27).

Deste modo a palavra autoconhecimento se alinha à prática meditativa e encontra espaço numa visão que pretende observar o todo. E, conforme já mencionado, trilhar os caminhos do conhecimento com responsabilidade, afinal, “a responsabilidade não tem sentido senão com relação a um sujeito que se percebe” (MORIN, 2000, p.34-35).

A partir do conhecimento de si, do entendimento dos condicionamentos e das verdades que se carrega sem questionamento, pois são invisíveis à consciência ainda que permanentes nas atitudes, pode-se entrar em contato consigo mesmo, e redescobrir o mundo conhecendo-o, ou ao menos tangenciando-o de outros modos.

Com relação ao autoconhecimento e às pontes entre o conhecimento de mundo através do holismo, a constatação de que “em nome da verdade matamos uns aos outros” mostra que não se deve apegar a nenhum conhecimento que se coloque acima da vida (HANH, 1989, p. 83).

Nestes discursos, a respeito de uma prática que promova a consciência do indivíduo, encontrados nas palavras de espiritualistas ligados à meditação – e aqui é possível citar também os valores de não violência (*Ahinsa*) e de verdade (*Satya*) - ocorrem similitudes com a consciência responsável proposta por Edgar Morin e também uma constatação semelhante de que o mundo não é tão linear quanto a mente faz parecer numa análise mais apegada a padrões que tentam “encaixar” o mundo no universo conhecido ao invés do contrário.

Quando se lê que “o mundo está na nossa mente, a qual está no nosso mundo” e “nosso cérebro-mente ‘produz’ o mundo que produziu o cérebro-mente” (MORIN, 2005, p. 190) parece que se está lendo as questões fundamentais do conhecimento soteriológico indiano, as problemáticas básicas das ilusões mentais que se encontram no cerne de algumas tradições orientais que formalizaram a prática, por exemplo, do yoga como possibilidade de superação destas mesmas questões.

Quando se observa uma mente que produz um mundo – através de uma leitura subjetiva deste mundo – compreende-se o espaço da meditação enquanto exercício de autoconhecimento e promoção da consciência na descoberta dos condicionamentos e busca de liberação para o exercício da autonomia.

As filosofias orientais, bastante diversificadas e complexas, tecem muitas reflexões à questão da mente, como um fenômeno que produz um mundo tomado pelo sujeito como “real”. Por vezes gerando sofrimento, chegando a uma síntese de que o “verdadeiro espírito ‘contempla impassivelmente’ o drama da ‘personalidade’” (ELIADE, 1996, P. 41).

Assim, considerando os dramas cotidianos gerados muitas vezes pelo estresse, acúmulo de informações, pequenas querelas entre pessoas a meditação pode ser acolhida como possibilidade para um autoconhecimento.

Ampliar as descobertas desta técnica no campo clínico permitindo espaços para novas associações e pontes que a aproximem, por exemplo, da educação, que ainda é intimamente ligada a um conhecimento reducionista de mundo, e pouco simpática ao complexo, à consciência e ao autoconhecimento, pode ajudá-la no caminho para chegar à uma sociedade educativa, humanitariamente alfabetizada e em paz.

Assim, ao olhar a problemática do conhecimento reducionista e notar que mesmo as ciências “duras” começam a ceder algum espaço para as questões que envolvem os seres envolvidos nesta tecno-ciência, ou seja, quando se aproxima do ser humano, oculto na esfera tecnológica, que ele mesmo produziu, inicia-se um diálogo que promove valores de convivência harmônica – consigo, com os outros e com o mundo – ampliando horizontes para o autoconhecimento e a consciência para, quem sabe, assumir o objetivo comum de fomentar uma humanidade melhor para todos.

Nas brechas que se encontram diante de uma ciência orientada pelo poder, pelo controle e pela manipulação são produzidos outros valores, outros modelos e fecundas possibilidades de leituras de mundo mais democráticas, plurais, dialógicas e horizontais.

Estas quatro palavras geradoras (democracia, pluralidade, dialogismo e horizontalidade) serão, agora, pontes para trabalhar a leitura de mundo que se

fará a seguir. Tentando compreender a dimensão que o “caminho do meio” assume quando sai da esfera técnica ou fisiológica, fluindo para contextos mais holísticos, filosóficos e imbricados numa “alfabetização humanitária”.

Capítulo 4: Andanças pela educação: meditando e dialogando sobre o “caminho do meio” ou tessituras sobre democracia, pluralidade e a dimensão dialógica e horizontal da educação

Diante das reflexões que formaram a tessitura da meditação em sua aproximação com o conhecimento percebe-se que na educação, a meditação poderá mostrar novas nuances, quem sabe demonstrar o que pode ser, sendo, junto com a educação.

No caso da abertura de espaços deve-se lembrar, inicialmente, de que a meditação e a educação, assim como a ciência, não são neutras e livres de questões econômicas, jogos de interesses e disputas políticas e no tocante a uma meditação para a educação não se permite cair na armadilha de “criar” um estudo, técnicas e sistematizações para sujeitos de pesquisa, alvos ou públicos, sem auto-ecoproduzir, junto aos agentes desta educação, uma possibilidade meditativa mais como ponte do que como determinismo.

Percorrendo um caminho de diálogo evitam-se as ilusões das mentes que se empenham em “produzir” um mundo idealizado para a educação. Aqui, ocorre a simultaneidade de produzir o autoconhecimento sem deixar de praticar os fundamentos dele, ou seja, a liberdade, a harmonia, o cuidado e o respeito com aqueles que não vão apenas aprender a meditar, mas, sobretudo, vão co-criar espaços de meditação em seu ambiente.

Assim, conforme escreve Morin (2002), a reforma do pensamento, a educação do olhar que enxerga a realidade como um todo e não separadamente, precede o exercício da transdisciplinaridade e a missão primordial do ensino é aprender a religar os saberes.

No entanto, ao lançar olhares sobre um dos redutos ainda rígidos da visão cartesiana que é o campo educacional precisa-se admitir que, assim como a meditação é complexa assumindo diversas nuances e possibilidades, a educação também o é e não se pode esperar senão a captura de algumas matizes deste espaço amplo que se está prestes a adentrar.

Não há maneira de conceber a educação e todas as relações e concepções imbricadas em seu processo como um “caminho suave”, recordando a cartilha da década de 1930.

A primeira reflexão ao olhar para a educação leva ao seu propósito e dimensão social, às suas consequências históricas e aquilo que mais escapa à educação (e à ciência): a neutralidade. Lembra-se a famosa carta de Seattle (BRANDÃO, 1987 p. 8-9), especialmente o trecho a seguir:

Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. [...] Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltaram para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores da Virgínia que nos enviem alguns de seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens.

Deste fragmento da carta de Seattle, compreende-se que a escola não é o único lugar onde o conhecimento acontece e que diferentes sociedades têm posicionamentos diversos a respeito do ato e da importância da educação.

Brandão (1987) relata ainda que há muitas perspectivas sobre o assunto, assim, uma sociedade camponesa, uma tribo ou um país industrializado terão muitas diferenças neste campo.

Todavia, ao admitir-se que a educação formal não é a única morada do conhecimento o que nos leva a fixar o olhar sobre ela?

Freire (2011) nos traz uma questão importante. Em seu livro "*pedagogia da autonomia*" ele relata como um gesto de aprovação do professor o fez sentir-se mais confiante e ainda como este simples gesto representou algo importante em sua vida.

Ele ainda aponta uma consideração fundamental ao revelar a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, mas também nas salas de aula e nos pátios dos recreios.

Inúmeros gestos de professores, alunos ou outros funcionários se cruzam e são experimentados de maneiras distintas e com muitas significações.

Por qual motivo, então, atenta-se à educação escolar?

Segundo as leituras e experiências realizadas até este momento da pesquisa, elencam-se três motivos que levam a meditação a se destacar como prática e possibilidade nesta questão: o primeiro é a facilidade de promover a meditação nos ambientes educacionais, o baixo custo de sua aplicação, sendo possível praticar sentado na própria cadeira escolar ou no chão.

Este motivo corrobora com a Organização Mundial de Saúde – OMS (2002) que incentiva, dentre outras, a meditação como possibilidade na medicina por seu baixo custo operacional e papel preventivo nas comunidades.

O segundo motivo é que a meditação enquanto prática respiratória concentrada em um foco não agride, necessariamente, nenhuma religião e pode ser oferecida minimizando conflitos religiosos ou filosóficos, e possibilitando o trabalho em valores de respeito e compromisso com a liberdade religiosa que um estado democrático precisa cultivar junto com sua população.

Ainda um terceiro motivo é a coletividade e menor possibilidade de competição. Mesmo sendo feita em roda, com o compartilhamento de experiências a meditação acontece dentro do indivíduo e não há, numa escola, maneira ou necessidade de medir quem foi o participante mais “eficiente”.

Assim, a meditação tem menor possibilidade de gerar distinções e os relatos são apenas compartilhamentos de experiências pessoais e não atestados da prática e nem sempre precisam ser realizados em aula, podendo ser escritos, falados ou apenas fazer parte da memória de cada participante sem compartilhamento se assim for a vontade do participante.

Por estas características e levando-se em consideração todas as nuances de benefícios encontrados na literatura exposta no capítulo 2 deste trabalho a meditação se coloca, dentre outras possibilidades, como uma semente a ser plantada numa educação que queira colher a paz em sua sociedade.

A educação, formalizada na escola ainda congrega a juventude, as trocas de experiências entre diferentes idades e pessoas em uma quantidade e qualidade dificilmente encontradas em qualquer outra esfera social. Na escola atual, a sociedade está presente em sua diversidade e, embora, isto cause imenso desafio, também causa imensa inquietação curiosa frente às possibilidades.

Trata-se, como escreve Brandão (1987) numa leitura atenta da carta de Seattle de “fazer homens” ou “torná-los totalmente inúteis” através dessa educação.

Deste modo, uma outra educação precisa meditar sobre o que seria importante para “fazer um cidadão” e mais do que isso permitir ao cidadão a reflexão e o autoconhecimento necessário para seu desenvolvimento crítico, participativo e autônomo que ofereça uma construção conjunta e não apenas um caminho a ser seguido.

Assim sendo, apenas o acesso à informação não produz conhecimento e não é útil a uma educação que se aproxime de um *Ethos* de cuidado. Atualmente, tem-se grande quantidade de informação nos meios virtuais, acesso rápido a inúmeras fontes de dados, mas, este acervo não produz, invariavelmente, melhores resultados educacionais.

Ou seja, para “fazer homens” é preciso compreender que o conhecimento e a educação são muito mais amplos do que ensinar e aprender. Aprender, dentre outras coisas, envolve incorporar o compartimentalizar a informação.

Neste contexto, Soares (2001, p. 309) relata que o aprendizado é um processo ativo de codificação e armazenamento da informação. Mas, ela ainda ressalta que a utilização da informação só será eficaz caso seu acesso (pela memória) seja pertinente e o momento oportuno.

Soares (2001, p. 309) ainda nos coloca que a recuperação e acesso depende de como a informação é armazenada na memória e que os novos aprendizados são realizados utilizando-se muitos dos conhecimentos anteriores presentes na memória.

Deste modo, o aprendizado também não é neutro e está atrelado aos saberes que já constituem o indivíduo. Assim, o processo de “fazer homens”

não envolve apenas oferecer informação, é preciso estar ciente de que as práticas educacionais irão produzir muitas conexões e significações nos aprendizes, que nem sempre tem a experiência de se conectar com estes conhecimentos anteriores, ainda sendo tratados, em muitas ocasiões como “tábulas rasas”.

Freire (2002) toca esta questão da aprendizagem de modo pragmático quando relata sua perplexidade diante das cartilhas utilizadas para a alfabetização de jovens e adultos. As frases como “Ada deu o dedo ao urubu” chamam atenção por sua ausência de sentido lógico ou implicação com o mundo real e quando se pensa à luz da ciência cognitiva, parece ainda menos plausível desconectar o ensino da prática cotidiana dos educandos.

Assim, não basta a informação, pois ela é fruto de alguém, provém de algum lugar e é importante situar a informação e oferecê-la com a consciência de que ela será transformada pelo aprendiz e por seus conhecimentos já adquiridos.

Enfim, ao processo de “fazer homens” nos cabe o outro lado desta reflexão, se o aprendizado não é neutro, se o aprendiz não é “raso” como às vezes são levados a crer, o ensino é ainda menos desproposital do que possa parecer e ao processo de “fazer homens” deve-se perguntar: que homens estão sendo feitos?

Ensinar envolve posicionamento. Dentro do ensino, não é apenas o discurso acadêmico do professor/pesquisador que será captado, mas seus exemplos, suas posturas e visões de mundo serão constantemente alvo de olhares atentos.

Ainda que o professor sofra as agruras da desvalorização, ainda que muitas escolas estejam sucateadas o professor ainda é paradoxalmente, representante de um poder muitas vezes despercebido ou muitas vezes almejado, que pode gerar admiração ou até mesmo resistência.

Portanto, destaca-se novamente que o ensino não é neutro. Convém lembrar-se de Bourdieu (1989, p.11), quando ele escreve que a cultura que une também é a cultura que separa e legitima as distinções. E ainda, que é enquanto elementos “estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem sua função política de

instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação” (BOURDIEU, 1989, p.11).

Quando se reflete sobre estas inquietações e se associa o que estes pensadores revelam com o termo cultura de paz uma das raízes desta dissertação é captada: procurar caminhos e espaços através dos discursos para uma outra educação. Que, inclusive, já está nascendo sob as reflexões de vários seres humanos imersos num horizonte que permita uma paz mais significativa e justa para todos.

Enfim, diante destas considerações sobre a aprendizagem e o conhecimento retomando as frases de carta de Seattle se compreende que o processo de “fazer homens” ou “torná-los totalmente inúteis” depende de inúmeros contextos políticos, históricos, culturais, econômicos e também individuais e sociais.

Assim, estas considerações a respeito da educação são importantes para esta pesquisa à medida que se vislumbra na educação um contexto social complexo. E ao tratar dos problemas da escola e das possibilidades da meditação não se deve furtar de observar, de maneira holística (no sentido de observar o todo), o ambiente ao qual se adentra.

Afinal, não é uma ciência-ser mítica obscura ou esclarecida que faz os homens, mas os homens que fazem a ciência e permitem seus desdobramentos. Esta frase parece óbvia demais para ser escrita num texto acadêmico, mas, nos recônditos laboratórios ou nas “frias” salas de aula a ciência está a fazer o pensamento dos homens e seus moldes não têm apresentado grande diversidade.

Ao entrar no laboratório os jovens pesquisadores ou estagiários começam a interagir com protocolos (ou partes deles) sem interagir minimamente com a concepção de tais “receitas”. Muitas vezes, a fragmentação da pesquisa em múltiplas sequências remete o pesquisador ao operário de uma fábrica que sabe exatamente o que está fazendo, mas não tem ideia do que está sendo feito, lembra-se novamente Morin (2005, p.128) denunciando que se obedece a uma máquina sem saber para onde ela vai.

Nas escolas não é muito diferente, o jovem professor é colocado diante de uma sala com 30 ou até 45 estudantes e tem a missão de manter a “ordem”,

trabalhar o “conteúdo” – pronto e acabado - garantindo o aprendizado (LA TAILLE E MENIN, 2009, p. 38).

Os desafios de infraestrutura, equipe, em sua motivação ou inércia, falta de merenda (ou desvios das verbas que se destinam a ela) e revolta dos jovens e funcionários não estão contabilizados e disponíveis para o professor que até então estava nas cadeiras das universidades sonhando com a educação.

Aula após aula o professor vai sendo tolhido de seu pensar a educação e vai ficando restrito ao ministrar aula. Mais uma vez tem-se a separação entre a teoria e a prática. Mais que isso, a ruptura com a filosofia, com o pensar a prática, com o discutir as ideias.

As metodologias para a ciência e educação estão em franco desenvolvimento e uma vez que uma delas parece atingir certa eficácia sua aplicação parece ser a mais necessária, senão obrigatória, frequentemente disseminada como panaceia.

Assim, os “homens da ciência” estão fazendo homens, na verdade estão construindo a humanidade, sem necessariamente dar voz ou até mesmo algum valor à diversidade, pluralidade e peculiaridades muitas vezes endêmicas de algumas sociedades ou grupos.

É importante lembrar aos balcões dos laboratórios e aos muros da escola que as teorias, as práticas e os discursos, ainda que pareçam onipotentes, são frutos de pessoas, que a ciência é uma arte humana, regida, gerada e sustentada pela própria humanidade, conforme já mencionado, se auto-ecoproduzindo.

Deste modo, a visão holística de ciência deve promover a união e não a unificação do conhecimento, traduzindo todas as diferenças em lugar comum e vestindo a todos com o mesmo “uniforme” de ideias, metodologias e práticas.

Só uma ciência multifacetada pode compreender e auxiliar uma educação que supere o desafio do individualismo e considere as idiossincrasias que cada um possa oferecer.

Uma ciência para todos, junto a uma educação para todos pode conter os princípios que permitam, finalmente, uma educação mais coletiva, humanitária e que promova o autoconhecimento nos indivíduos.

A meditação também possui seus contextos e ao não se atentar para a complexidade das questões aqui envolvidas há o risco de simplificações perigosas. Assim, por exemplo, não se trata de constatar a violência na escola ou o desânimo dos jovens, propor uma intervenção com a prática meditativa, colher e comemorar resultados.

A visão de que a meditação é um remédio compensador deturpa as origens desta prática. Meditar é descobrir-se, desnudar-se para e por si mesmo e suas implicações podem ir além do ato de respirar profundamente em sala de aula.

A relação entre meditação e educação se mostra possível quando se vislumbra a meditação como ponto de partida para a descoberta do indivíduo, para sua “alfabetização humanitária” – numa abordagem de mundo que amplie os horizontes das palavras - e para o exercício de sua autonomia com maior clareza.

No entanto, ao olhar para os desafios e problemas da educação, nota-se que são amplos demais para uma única alternativa. Felizmente, a ideia de um recurso “salvador” já está distante dos ideais de muitos pensadores da educação e Freire (2011) bonitamente já preconizava que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”.

Assim, quando se observa uma educação problemática vislumbra-se também inúmeras possibilidades e a meditação como experiência de autoconhecimento e percepção de si mesmo inserido nos espaços de convivência social não deve ser tratada como única via ou caminho possível, mas, sobretudo, como possível e singela alternativa para algumas questões na educação, não com o sentido de solução, mas de proposta a ser somada junto a tantos outros esforços pela educação.

Deste modo, somando os apontamentos realizados até o presente momento buscar-se-á em Paulo Freire algumas premissas, responsabilidades e cuidados que a inserção da meditação na educação inspira. Assim, será possível encontrar nesse autor algumas convergências em relação a uma educação para a autonomia e a meditação?

4.1 Estreitando os laços da caminhada: os cuidados com as pontes entre meditação e educação inspirados na pedagogia de Paulo Freire ou tessituras e estreitamentos entre a autonomia e a prática meditativa

A meditação que é foco das tessituras realizadas até esse momento se apoia na ideia de que os seres são únicos e que suas caminhadas não podem ser reproduzidas ou seguidas, o que tornaria o processo de libertação dos grilhões mentais, históricos e sociais incompleto e até mesmo distorcido.

Assim, os lugares dos quais partem a concepção de meditação que se tem nesse estudo foram expostos ao longo do texto. Primeiro, a relação do pesquisador com as técnicas meditativas e seu encanto que se transformou em preocupação de pesquisa diante da possibilidade de abordagens reducionistas dessas técnicas.

Em outro momento os lugares da meditação nas ciências e nas visões de mundo foram investigados e então as suas pontes com a educação começaram a ser construídas.

E antes de qualquer ideia sobre a “forma” da ponte entre meditação e educação foi necessário ter um foco sobre qual educação e concepção de cidadão estas ideias se colocam. Não existe apenas uma educação e esta não é fruto de nenhuma misteriosa força social, mas, de grupos econômicos, tempos históricos e coesões ou rupturas sociais que podem ser investigadas.

Deste modo, o foco educacional presente nessas caminhadas é aquele que leva o indivíduo à curiosidade, reflexão, liberdade e senso crítico, em uma palavra, a educação da qual pretende-se aproximar a meditação é uma educação para a autonomia.

E sobre esse modelo de educação, com suas relações históricas e sociais, Paulo Freire deixou inúmeros textos que formam uma trama sobre a qual é possível investigar o caminhar da meditação nessa educação.

Ainda que esse autor não tenha trabalhado especificamente a dimensão da meditação em seus textos, a possibilidade de pesquisar o pensamento de Paulo Freire exposto em suas obras buscando possíveis aproximações com a meditação ocorre devido a algumas questões muito presentes tanto para o

autor quanto para as tradições que legaram a arte meditativa aos dias atuais: a liberdade crítica do indivíduo e o humanitarismo.

A leitura de Paulo Freire pode permitir concatenar as preocupações e encaminhamentos que esse autor desenvolveu com relação à alfabetização com as abordagens atuais em relação a uma “alfabetização humanitária” através da meditação que, imbuída de resultados, apenas, fisiológicos, pode correr o risco de vir para a educação mais como prática intimada a resolver a violência e a indisciplina do que como arte convidada a levar os indivíduos à transformação ou questionamento de suas mentes e realidades.

Sendo assim, é possível encontrar uma primeira similitude das preocupações de Freire com a alfabetização e desta pesquisa com a meditação a partir do seguinte fragmento:

Assim, a modernização, que estimula unicamente a aparição da palavra nas sociedades dependentes, não vai além da pura reforma das estruturas. Este processo, que parte do exterior, mantém o estado de dependência dessas sociedades, que podem, sem dúvida, ter a ilusão de converterem-se em sujeitos de suas decisões. Por esta razão, a modernização traz consigo “a invasão cultural” que deforma o ser da sociedade invadida, a qual chega a ser uma espécie de caricatura de si mesma. (FREIRE, 1979, p.62-63).

Esse primeiro pensamento elencado corrobora com a ideia de que não basta uma prática exterior, por exemplo, através da mera “aparição da palavra” para uma ação verdadeiramente transformadora.

Refletindo-se sobre esse contexto nota-se que à ponte com a meditação também não basta apenas uma prática exterior, oriunda de uma cultura desconhecida e realizada sem uma dimensão dialógica o que configuraria simplesmente uma “invasão cultural” e uma “ilusão” de indivíduos com decisões próprias e autonomia.

Esse primeiro fragmento remete à dimensão da responsabilidade - já apontada através dos textos de Morin - que se deve ter com os conhecimentos que são produzidos e expostos, neste caso, para a educação.

Conforme explicita Thich Nhât Hanh, monge Zen vietnamita e ativista da paz, em seu livro “*Caminhos para a paz interior*” (1989, p. 79):

O budismo não é um só. Os ensinamentos do budismo são muitos. Ao entrar num país ele toma nova forma. Quando visitei pela primeira vez uma comunidade budista nos estados Unidos perguntei ao meu acompanhante: - Por favor, mostre-me seu Buda, o Buda americano. A pergunta surpreendeu meu amigo porque ele pensava que Buda fosse universal. Na China existe o Buda Chinês, no Tibete o Buda Tibetano e, também, os ensinamentos diferem.

Com essas passagens é possível antever a importância da autonomia, mesmo nas práticas espirituais e ainda reconhecer dois descaminhos, sendo o primeiro inserir práticas sem a devida aproximação e conhecimento, causando uma invasão que, mesmo diante das melhores intenções, não respeita a condição histórica e social dos alvos dessa aproximação.

E o segundo descaminho surge quando, na tentativa de não gerar um conflito cultural ou religioso, é omitida a origem das práticas sob a designação de técnica “não filosófica” ou sem “preceitos”, neste caso, não respeitando ou dando valor às sociedades tradicionais que legaram tais ensinamentos, como se a técnica houvesse sido depurada desses aspectos culturais, filosóficos e religiosos “indesejáveis ou desnecessários” denotando uma abordagem autoritária e até mesmo violenta ao não considerar suas origens.

Assim, ainda que adaptações sejam necessárias, no percurso de uma ou outra técnica meditativa, a autonomia do meditador em sua prática e o clima ecumênico e respeitoso com as sociedades milenares, precisam ser estimulados para reconhecer, nessa forma holística de fazer ciência, a responsabilidade que tanto fez falta ao desenvolvimento científico nesses e noutros tempos.

Essas próprias sociedades reconhecem, como foi depreendido na citação anterior a possibilidade de mudanças e de ensinamentos e ainda percebem que suas concepções podem ser transformadas. No caso de um monge budista encontra-se a concepção de que “budismo para ser budismo tem que se apropriar da psicologia e cultura da sociedade em que serve” (HANH, 1989, p. 79).

Com relação a uma postura de ensino emancipadora e ao projeto de aprendizagem para a autonomia, nota-se em Freire (1979, p. 79) mais uma cautela:

Assim, a educação passa a ser “o ato de depositar” no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária).

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores aqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se a seus alunos como seu “contrário” necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor.

Na relação que se estabelece entre as práticas meditativas e seu aporte ao universo educacional convém refletir se a concepção de alunos, de situação-problema e de abordagem remete a uma concepção libertadora (própria da dimensão meditativa) ou a uma concepção bancária.

Em outras palavras, a meditação realizada de forma a incumbir-se apenas de práticas sem contextos ou ainda sem a pretensão maior de libertação pode servir apenas como fonte de manutenção de estruturas autoritárias e conforme relata Freire (2008, p. 26-27):

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente. Ajuda a preservação das estruturas autoritárias.

Deste modo uma transformação real e socialmente engajada envolve a tomada de decisões na esfera pessoal de educadores e educandos e coloca sobre a meditação o cuidado e a responsabilidade com a maneira como será abordada, instaurada e mantida no campo educacional.

Assim, exposta essa preocupação com relação ao projeto de ponte que se deseja fazer entre meditação e educação, sendo realmente fruto da responsabilidade e do cuidado e não mais um movimento de dominação das elites, que se ocupam exclusivamente com a diminuição da violência ao invés da investigação de suas causas e consequências, é possível buscar mais elementos para que essas pontes sejam construídas.

Deste modo, Paulo Freire (1979, p. 81) edifica pontes, com relação à dimensão de descoberta de si e do fenômeno da consciência, motrizes para uma educação transformadora:

[...] a educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. Por oposição a outros animais, que são inacabados mas não históricos, os homens sabem-se incompletos. Os homens têm consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se as raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano.

As palavras de Freire corroboram com a concepção de uma consciência histórica, social e pessoal que fomentam o ato educativo também nas artes meditativas, assim “meditar é estar consciente do que está acontecendo no seu corpo, sentimentos, mente e mundo” (HANH, 1989, p. 79).

Essa consciência de estar inacabado remete em alguma medida à percepção histórica, ou seja, a ciência de um passado e das implicações que ele provoca no presente, levando o indivíduo a uma ciência mais ampla de seu momento atual. A consciência plena do “aqui e agora” é a grande meta das práticas meditativas e sobre esse ponto Thich Nhât Hanh (1989, p. 17) esclarece que:

Eu sei que este é o único momento. Este é o único momento que é real. Estar no aqui e agora, desfrutar o momento presente é a nossa mais importante tarefa. Acalmando, sorrindo, momento presente, único momento. Espero que vocês o tenham.

Sobre a consciência do “aqui e agora” que aparece nos ensinamentos meditativos encontra-se também em Freire uma consideração que dialoga em alguns pontos com essas artes:

Mas já que os homens não existem fora do mundo, fora da realidade, o movimento deve começar com a relação homem---mundo. Consequentemente, o ponto de partida deve estar sempre nos homens, no seu *aqui* e no seu *agora*, que constituem a situação em que se encontram, ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente partindo desta situação --- que determina a percepção que eles têm ---- podem começar a atuar. Para fazê-lo de maneira autêntica não devem perceber seu estado como inelutável e imutável, mas somente como é um estado que os limita e portanto os desafia. (FREIRE, 1979, p.82, grifos do autor).

Freire relata a importância da conscientização para auxiliar os homens a perceber melhor a realidade e assim, a partir dos textos investigados até aqui, esse ponto parece promissor em relação a uma meditação que seja feita com o intuito de expor o indivíduo a si mesmo. Deste modo:

Na medida, porém, em que a consciência dos homens está condicionada pela realidade, a conscientização é, antes de tudo, um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter uma clara percepção da realidade. Neste sentido, a conscientização produz a repulsa dos mitos culturais que alteram a consciência dos homens e os transformam em seres ambíguos. (FREIRE, 1979, p.94).

E ainda encontra-se no pensamento de Freire uma relação mais direta com dois assuntos importantes para a caminhada da meditação na educação, assim, a ideia do autor de que a conscientização não é “uma varinha mágica” converge com a concepção presente nessa pesquisa de que a meditação também não é panaceia.

O outro assunto é a necessidade do autoconhecimento ou ciência de si que a meditação tem como fundamento e meta e Freire também traz como fato inerente aos homens. Esses dois assuntos podem ser verificados na seguinte citação:

A conscientização não é uma varinha mágica para os revolucionários, mas uma dimensão de base de sua ação reflexiva. Se os homens não fossem “entidades conscientes”, capazes de atuar e perceber, de saber e recriar; **se não fossem conscientes de si mesmos** e do mundo, a ideia de conscientização não teria nenhum sentido e aconteceria o mesmo com a ideia de revolução. (FREIRE, 1979, p.94, grifo nosso).

Diante desses assuntos e das convergências possíveis entre uma meditação para a autonomia numa educação que inspire transformações na sociedade é importante ressaltar que um caminho de cuidado, responsabilidade e diálogo é coerente com uma visão de mundo holística que procure ampliar e convidar a uma revisão conjunta das questões sociais e ambientais que permanecem, hoje, como situações emblemáticas ao desenvolvimento de uma humanidade humanitária.

Essa abordagem ou forma de fazer ciência, conforme já exposto, não entra em conflito, necessariamente, com a visão cartesiana como um todo mas com o seu viés reducionista que não permite um diálogo igualitário entre as diferentes perspectivas de mundo.

Sendo assim, se a meditação na educação pode ser um estímulo à tomada de consciência ressalta-se outra questão inerente ao processo de descoberta dos indivíduos por si mesmos através das práticas meditativas, o respeito ao conhecimento de mundo e de realidade que os indivíduos trazem na intimidade de seus pensamentos. Este ponto configura grande cuidado, pois, as diferentes perspectivas podem ser conflitantes e, mais uma vez a dimensão do diálogo é uma via para construir caminhos mais igualitários, afinal:

Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos - não importa quem sejam - estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade. (FREIRE, 2008, p.27).

Sobre a via da liberdade, do respeito e do cuidado a preocupação com os próprios agentes que poderão promover as técnicas meditativas deve ser evidenciada, pouco se estuda ou se reflete sobre “quem” vai passar pelas pontes entre a meditação e educação e muito se aprofunda nas discussões sobre “como” meditar em sala de aula, sendo a aplicabilidade das metodologias e tecnologias um campo fértil de pesquisas nessa área.

Assim, a meditação promulgada por aqueles que não estão em contato direto com suas artes pode ser muito distorcida ao longo dessa caminhada, afinal:

É que o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática. A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos fazem a si mesmos. **É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.** (FREIRE, 2008, p.25, grifo nosso).

Esta reflexão de Paulo Freire traduz a dificuldade que as práticas meditativas podem encontrar se os agentes promotores de práticas não estiverem em sintonia com os discursos que fomentem tais incursões no ambiente educacional.

Se o discurso pela promoção de uma prática que estimule a consciência, a paz, o respeito e a responsabilidade com aqueles que serão alvos das propostas e das caminhadas não estiver síncrono com as práticas observadas pelos participantes a meditação, além de não estimular os efeitos esperados para uma sociedade mais humanitária, poderá gerar uma repulsa e descrédito com relação a sua prática.

Outra consideração encontrada na obra de Paulo Freire também pode ser elencada nessa discussão para a compreensão de que aqueles que levarão as técnicas meditativas devem ter uma posição de cuidado e humildade, afinal:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. (FREIRE, 2011, p.105, grifo do autor).

Enquanto processo, a autonomia que se pretende estimular com a meditação precisa ser feita com o cuidado de se evitar determinismos que possam até mesmo interromper o processo de descoberta de si e de “amadurecimento do *ser para si*” sendo necessário considerar que:

Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados, nem tampouco livres de condicionamentos

genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero que nos marcam e a que nos achamos referidos. (FREIRE, 2011, p.97).

Portanto, para que os laços entre educação e meditação possam ser estreitados, para o benefício daqueles que se educam, muitos cuidados e diálogo devem ser realizados no intuito de fomentar a construção de uma ponte que se faça em conjunto, que possa ser transformada ao longo do caminho, moldada às necessidades do momento e das particularidades de cada local e situação dentro da educação, não sendo uma caminhada por técnicas aplicadas de modo estéril, pronto e acabado, afinal, conforme Freire (2011, p.142) escreve:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 2011, p.142).

Finalmente, diante desses cuidados é possível refletir sobre uma meditação para a autonomia que possa servir de inspiração para trabalhar algumas problemáticas da educação como a violência e a intolerância sem, todavia, perder o foco e concentração na possibilidade da meditação auxiliar o desenvolvimento constante dos valores de respeito, consciência e responsabilidade criando uma humanidade cada vez mais humanitária. E ainda é possível considerar que:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 2011, p.117-118).

Assim, para a construção da dimensão pedagógica apresentada por Paulo Freire, nutrida pela esperança e amorosidade, investiga-se também a paz como palavra geradora.

Apesar do desgaste semântico que possui, e de seus múltiplos significados outorgados por sociedades conflituosas, não é possível encontrar outra palavra que expresse maior utopia e necessidade para um mundo marcado pela intolerância e violência.

A “alfabetização humanitária” propõe agora um “círculo de leitura” que não pretende esgotar os sentidos da palavra geradora, mas apontar qual perspectiva de paz esta pesquisa assume e a importância de tal posicionamento.

Capítulo 5: Passos da educação para o mundo: olhares sobre a cultura de paz e seu envolvimento com a meditação ou tessituras sobre a paz

Depois de observar alguns discursos, que permitem aproximar a meditação da educação, os olhares dessa pesquisa voltam-se sobre o envolvimento da meditação com a cultura de paz que muitos pensadores, representantes de uma distinta concepção de ciência, refletem e buscam desenvolver em seus estudos.

A meditação desarticulada da realidade, sem a reflexão sobre as desigualdades sociais que produzem o individualismo e a violência, por exemplo, não traz benefícios duradouros, assim, a meditação desvinculada dos contextos sociais e do re-conhecimento de si mesmo não permite transformações mais profundas nas realidades de quem pratica a meditação. E será que se quer transformar realidades?

A meditação, enquanto aliada à cultura de paz, e a paz, enquanto alinhada ao princípio da pacificação – numa perspectiva positiva, coloca-se diante de um paradigma holístico de ciência, mas também do perigoso processo de massificação das práticas.

Assim, buscar por uma paz idealizada e outorgada a todos – ao invés do benefício das transformações sociais feitas com a profundidade do autoconhecimento e da coletividade, pode ser uma considerável armadilha ao processo de “alfabetização humanitária” que leve à construção de uma sociedade educativa plena.

Assim, é possível que “belos” discursos sejam produzidos para sustentar práticas que não são representantes do cuidado e das responsabilidades inerentes a uma leitura humanitária de mundo.

Finalmente, mesmo que o desafio seja grande, maiores ainda são as possibilidades e como Freire (2011) escreve é preciso esperança e alegria para superar os desafios cotidianos na busca pela educação que se almeja.

Assim, se por um lado existem desafios, por outras perspectivas há inúmeras possibilidades para o avanço em relação aos problemas que afligem uma sociedade que busca pela paz, mas ainda convive com a guerra e competitividade.

Deste modo, enquanto esse texto é escrito uma notícia veiculada no *site* da internet - G1 (2016) - chama a atenção e desvia o olhar por alguns instantes, lembrando da atualidade que essas discussões possuem.

Mais uma vez, a violência e a morte assolaram uma unidade educacional, neste caso, uma universidade da Califórnia nos E.U.A. presenciou a morte de duas pessoas e a lista de mortes violentas por armas de fogo em escolas naquele país é alarmante.

Essa notícia de agora remete a outra ocorrida aqui no Brasil, em que infelizmente também se encontram exemplos deste tipo extremado de violência como no caso da escola de realengo em 2011, em que um ex-aluno assassinou a tiros 11 estudantes, feriu 13 e cometeu suicídio. De acordo com o *site* G1 (2011) o atirador não possuía antecedentes criminais.

Obviamente estas são violências extremas e não cotidianas. Mas estes atos não começam instantaneamente, e as pequenas violências cotidianas podem, sim, promover o aumento das calamidades que resultam em notícias trágicas como estas que foram expostas.

Segundo os autores investigados, uma cultura de paz se faz necessária e ainda que os caminhos a percorrer sejam difíceis e desgastantes, ainda que a visão mecanicista e reducionista do homem e da humanidade seja recorrente e que as discussões sobre os valores fundamentais como a paz e a harmonia entre os povos sejam marcadas por pressões políticas e econômicas deve-se manter a esperança sobre a gênese desta cultura.

Entretanto, quando se fala em esperança para a cultura de paz fala-se também em ação, entendimento, estudos e muito diálogo, e não apenas crer que “algo” vai acontecer.

Sobre esse ponto o líder religioso Dalai Lama diz:

Mas no final das contas temos de lembrar que esperança é só esperança. A menos que a esperança conduza à ação, não é de muita utilidade. Embora eu reze, falando francamente não sou grande crente em oração. Agir é muito mais importante do que simplesmente rezar. A menos que nossas percepções resultem em alguma ação prática, não são proveitosas de maneira nenhuma. A realização verdadeira deve vir através da ação e não só da esperança. (DALAI LAMA, 2001a, p.23).

E ainda, o prefácio de Antônio Martins presente no livro “*Educar para um outro mundo possível*” de Moacir Gadotti (2007, p. 12) traz algumas palavras sobre a ideia de agir para um mundo melhor ser possível:

Horizontalismo, autonomia, solidariedade e cultura de paz não significam, contudo, ingenuidade, nem suposição de que um mundo novo será criado pela força do pensamento positivo. Abrir caminho para a emergência de uma nova lógica social exige estudo da realidade, formulação de alternativas, comunicação, criação de sinergias, pensamento estratégico e tático. Em outras palavras, exercício permanente da inteligência coletiva.

Assim, se realmente há o desejo de gestar uma nova cultura que promova a paz, será preciso, cada vez mais, abrir caminhos dentro e fora das universidades para discutir, elaborar e promover esta cultura, afinal:

Quando negligenciamos o bem-estar dos outros e ignoramos a dimensão universal de nossos atos, fazemos uma distinção entre nossos interesses e os interesses dos outros. Não nos damos conta da uniformidade da família humana. (DALAI LAMA, 2000b, p.178)

Esta uniformidade não significa que todos sejam idênticos, mas que, sendo da mesma espécie, compartilham necessidades e busca por “felicidade” ainda que façam isto de maneiras diferentes.

Enfim, não é possível “extirpar” a violência da escola, posto que ela também é uma expressão, e considerando sua polissemia ainda seria necessário falar em violências na escola.

Portanto, é preciso considerar suas fontes, sua multiplicidade e quem sabe chegar à sua compreensão antes de promover a sua “execução”.

5.1 Cultura de paz pela e na educação: caminhada de um movimento que chegou à educação

Quando o assunto é paz a “história já comprovou que a mera assinatura de acordos e tratados é insuficiente para estabelecer a paz, pois fatores que permitem e favorecem a eclosão das guerras têm permanecido inalterados” (MILANI E JESUS, 2003).

Após a segunda grande guerra que terminou com a demonstração do poder da “grande” ciência e também do hiato entre a produção tecnológica e seu descompromisso com a humanidade, por exemplo, com o lançamento das bombas nucleares sobre o Japão, houve um colapso entre alguns intelectuais.

Eles se perguntavam “a que ponto chegamos?” com o discurso e as práticas científicas que levaram a indústria bélica a colocar em risco todo o planeta Terra sob a tutela da “grande ciência” e do “progresso”.

Tal angústia levou as comunidades científicas a questionar se a educação poderia evitar tais calamidades. Nascia a partir daí uma nova possibilidade para a educação refletir ou re-pensar os rumos da sociedade e não apenas refletir (como um espelho) ou re-produzir o discurso tecnicista que a ciência adotou após Auguste Comte.

O famoso "ver para prever, a fim de prover" fundado no positivismo não conseguiu, um século depois, “prever” o desastre que a técnica produziria com as armas de destruição em massa e tampouco conseguiu “prover” a humanidade de mais colaboração e cooperação através de suas verdades e descobertas.

Cabe lembrar, conforme já citado no capítulo 3 que as “verdades” científicas fazem parte do que Maturana e Varela (2001) chamam de aforismo: “tudo o que é dito é dito por alguém”, ou seja, “toda reflexão faz surgir um mundo. Assim a reflexão é um fazer humano, realizado por alguém em particular num determinado lugar”.

Sendo assim, o prestígio da ciência no meio social como instituição que busca a verdade dentro dos fenômenos da natureza, coloca em evidência os pilares e fragilidades de um saber que é eminentemente social e até cultural, marcado por diversos tipos de interesses e por práticas bastante questionáveis do ponto de vista ético (FEYERABEND, 2007; MORIN, 2005).

Percebendo isso diante do terror perpetrado já pela primeira guerra mundial o ano de 1927 marcou o início de um caminho que unia a educação às políticas de implementação da paz. A conferência internacional de 1927 anunciava “A paz pela escola” e começava aí uma série de iniciativas que permitiriam dialogar, investigar e pensar a educação como instrumento para a promoção da paz (RABBANI in MILANI E JESUS, 2003, p.66).

Uma caminhada pela paz mal havia se iniciado e mesmo com as mazelas da primeira guerra a humanidade viu a emergência de mais um conflito mundial. Apesar dos esforços lançados pelo movimento da “escola nova”, dos grupos de pacifistas, e das tentativas de diálogo o mundo seguiu dividido entre os símbolos, as armas e os instrumentos bélicos dos quais a própria educação de alguns países fizeram parte.

Enfim, passando o olhar por este período histórico que se desdobra em conflitos até os dias de hoje percebe-se a continuidade de esforços para alavancar uma cultura de paz.

Somaram-se às tentativas de diálogo para a paz a criação da Sociedade das Nações que viria a se tornar a Organização das Nações Unidas – ONU e que, então, criaria também a organização das nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (RABBANI IN MILANI E JESUS, 2003, p. 71).

A UNESCO, por sua vez, ofereceu no ano de 1948 uma possibilidade para a educação através de sua constituição que dizia: “assim como as guerras nascem nas mentes humanas, é nas mentes humanas que devem ser erguidas as defesas da paz” (GUIMARÃES, 2006, p. 330).

Após esse incentivo inicial da UNESCO⁵ em 1948 surge também o manifesto Pugwash (1955) elaborado por Albert Einstein e Bertrand Russell que alertava: “Esqueçam-se de tudo e lembrem-se da humanidade” (D’AMBRÓSIO, 2011).

Nos anos de 1950 a 1960 universidades de países nórdicos começaram a pesquisar cientificamente as condições para a construção da paz e através dos movimentos de não-violência na década de 60 começam as primeiras propostas para uma educação para a paz (GUIMARÃES, 2006, p. 330).

A década de 80 consolidaria a educação para a paz na literatura científica e a continuidade destes esforços culminaria com iniciativas diversas e políticas públicas. Sendo fortemente recomendada pela ONU e UNESCO (GUIMARÃES, 2006, p. 330).

⁵ Nota-se que, em relação à paz, a ONU não está livre de críticas. Assim, enquanto a UNESCO ressaltava a importância da educação para a paz (1948), a ONU atuava criando o Estado de Israel que, através da resolução nº181 (1947) “garantiu ao Estado judeu (representando aproximadamente um terço da população) mais da metade das terras” (Sahd, 2011, p. 153).

No Brasil, o documento “Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas” (MILANI E JESUS, 2003) que está fundamentando parte desse capítulo, traz o resultado das pesquisas e buscas realizadas no país entre os anos 1990 a 2000.

Nesta mesma obra é possível encontrar uma definição para esta outra educação que surge para estimular a paz:

Educar para a paz é um processo de crescimento e valorização do ser humano e a compreensão deste conceito remete o educador a buscar um entendimento mais profundo da natureza humana, das relações interpessoais que existem nas ações preventivas e nos vínculos que vão sendo tecidos com a rede social da prevenção. (MILANI E JESUS, p.162, 2003).

Assim, ao longo de quase um século, com as primeiras tentativas se estabelecendo desde o ano de 1927 e com os passos dados após o ano de 1948 o novo milênio trouxe a certeza de que ainda há muito que fazer e que educar para a paz é um processo que ainda precisa percorrer um longo caminho.

Quando o assunto é educação para a paz com o objetivo de (trans)formar uma cultura que assegure a paz através do crescimento e valorização do ser humano é importante avaliar como esta palavra está inserida nesse momento histórico.

5.2 Andanças pela paz: concepções de paz e de uma cultura possível

A paz possui múltiplos significados e ao longo da história foi utilizada em diferentes contextos para justificar ou autorizar muitos conflitos e atrocidades que buscavam sua implementação ou “garantia”.

Apesar do desgaste promovido pela ação humana esta palavra ainda é o conjunto de três letras que melhor representa a utopia daqueles que sonham com uma sociedade mundial baseada em valores como: igualdade, justiça, diversidade, respeito e solidariedade.

Hoje as ideias sobre a paz podem ser resumidas em duas concepções, a negativa e a positiva. A paz negativa segundo Corrêa (*in* MILANI E JESUS, 2003, p. 109) é a:

[...] concepção predominante no Ocidente e suas raízes estão na noção da *eirene* grega e da *pax* romana. Esta concepção põe ênfase na ausência de guerra, de violência direta. A paz seria simplesmente “não guerra”. Portanto, pressupõe um aparato militar que garante a ordem, convença o inimigo e assegure a perpetuação do *status quo*. De acordo com isto, a paz é algo que só se pode estabelecer entre estados, mediante a preparação das Forças Armadas. Se a paz consiste só em evitar os conflitos armados no território próprio, se trata de um estado de coisas, de um intervalo entre guerras, se admitem as guerras “pacíficas” (por exemplo, restrições econômicas e boicotes comerciais), será muito pouco o que as pessoas que se dedicam à educação poderiam fazer.

Segundo a mesma autora (CORRÊA *in* MILANI E JESUS, 2003) a paz positiva é aquela em que existe um nível reduzido de violência direta e um elevado nível de justiça, assim, “procura-se a harmonia social, a justiça, a igualdade e, portanto, a mudança radical da sociedade, a eliminação da violência estrutural”.

A concepção de paz tem um importante papel na ação que se toma em âmbito político, social e econômico. Conforme mencionado, se a o conceito de paz negativa é instaurado existem permissões que ratificam a continuidade dos mesmos processos geradores de conflitos históricos que não intervêm nas desigualdades e não promove o bem comum.

No entanto, diante de uma concepção de paz positiva, ainda que não seja possível dirimir totalmente a violência, esta é o alvo das políticas e investigações. Há uma diferença fundamental em buscar a paz e permitir sua “manutenção” pela violência e, de outro modo, denunciar a violência ou “violências” chegando à paz pela manutenção da justiça.

A paz não prescinde do conflito, aliás, é através dele que se pode observar o quanto uma sociedade está disposta a permitir a paz. Perpassa pelo conflito, em suma, pela maneira como ele é resolvido, mediado, negociado ou transformado o processo de instaurar a paz positiva.

A violência, segundo essas concepções não deve ser via ou possibilidade. A ideia de mal menor para o bem maior já mostrou os riscos que se corre de produzir mazelas profundas na história através bombas nucleares, testes brutais em animais e impiedosa destruição ambiental, por exemplo.

Assim, para a promoção da paz é preciso também lançar olhares para a violência, a fim de conhecê-la melhor. Ela precisa ser “desmascarada” no âmbito educacional ao invés de ser permitida por ele.

Conforme diz Galtung (1996, p.136) que:

[...] (a educação) deve excluir em si mesma não somente a violência direta, mas também a violência estrutural. Hoje em dia não é habitual que se imponha a educação mediante a violência direta: os dias do castigo corporal ficaram relativamente para trás. A violência estrutural, no entanto, está presente e adota as formas usuais: uma divisão do trabalho muito vertical, que nesse caso, se expressa mediante a comunicação unidirecional; fragmentação dos receptores dessa comunicação, o que impede o desenvolvimento da interação horizontal, a organização e, em última instância, inverter a direção da comunicação; ausência de multilateralidade real no comportamento educativo.

Assim, apesar do avanço na intensa diminuição da violência direta por meio da educação a violência estrutural ainda persiste e justifica muitas práticas que poderiam ser evitadas caso o entendimento das funções e possibilidades da educação seguissem a orientação de assumir a formação de uma cultura de paz, em paz!

Deste modo, esta cultura que se pretende originar não será espontaneamente produzida, ao contrário, a demanda por sua criação é grande e depende do todo o desejo e diálogo que a educação puder oferecer, afinal:

[...] tal como a natureza onde vivemos e de quem somos parte, também a cultura não é exterior a nós. A diferença está em que o “mundo da natureza” nos antecede, enquanto o “mundo da cultura” necessita de nós para ser criado, para que ele, agindo como um criador sobre os seus criadores, nos recrie a cada instante como seres humanos. Isto é, como seres da vida capazes de emergirem dela e darem a ela os seus nomes. (BRANDÃO, 2002, p.22).

A produção de uma cultura de paz precisa se atentar, portanto, para seu discurso e sua prática, e assim, ao se propor uma nova cultura ela deve ser embasada numa perspectiva democrática não apenas em sua extensão ao ser “para todos”, mas, também em sua criação ao ser “fruto da coletividade”.

Uma cultura com esta perspectiva depende de um processo de construção que será mais longo do que a mera formulação intelectual ou tecnológica de um caminho a ser aplicado socialmente sendo que as soluções particulares que se destinam ao coletivo prescindem de caráter democrático e a cultura, assim estabelecida, não permite amplo diálogo sendo, apenas, uma imposição ainda que tenha bons argumentos ou quiçá boas intenções.

Gadotti (2007, p. 150) chama a atenção sobre esse ponto expondo um “novo mundo possível” que surge democraticamente e horizontalmente com a participação popular, vencendo a burocracia paralisante e dissolvendo a democracia na população através de demandas que estejam acima de questões meramente partidárias:

O estado, como apropriação privada de um partido único ou da classe dominante, será sempre antidemocrático e ineficiente para atender aos interesses da maioria. Ele poderá ser forte para essa classe ou para esse partido, mas não para a maioria da população. Para ele se fortalecer, numa ótica democrática, não pode ser prisioneiro da burocracia. A burocracia derrubou o maior império do mundo, o soviético. O estado democrático só se fortalece quando dissolvido na sociedade. E a sociedade só avança quando tiver fortes movimentos suprapartidários.

Como exemplo do que podem ser estes movimentos suprapartidários lembrem-se os esforços encontrados nos anos de 1960 com o Movimento de Cultura Popular.

Olhando para o contexto daquela época percebe-se uma orientação que pode ser útil na construção do que hoje se chama de cultura de paz, assim:

Sendo um trabalho de mediação, uma prática feita por intelectuais comprometidos *com/junto a/para* as classes populares, os documentos de 1960 insistem em que ela não deve ser vertical. Não deve ser imposta, como se faz costumeiramente no contexto da cultura dominante e, no limite, não deve ser nem mesmo “para” o povo, ainda que politicamente “ em seu nome” e “a seu favor”. Ao contrário, toda a prática dos Movimentos de Cultura Popular deve incorporar-se de maneira concreta aos espaços e ao modo de vida do povo, acrescentando ali apenas aquilo, que por conta própria, as classes populares não conseguem ainda produzir. Um dos princípios mais unitários era o de que não existe uma verdadeira conscientização sem o diálogo e não há diálogo solto. Ele só existe no campo das relações sociais diretas, quando elas garantem uma efetiva participação popular no

trabalho de realiza-lo através da Cultura Popular. (BRANDÃO, 2002, p. 57).

Portanto, a cultura de paz que se deseja construir e estabelecer precisa ser pautada pelo diálogo e realizada democraticamente. Somente sendo construída “por todos” ela poderá ser “para todos”.

Nota-se que esse discurso democrático frequentemente é tomado por outros discursos elitistas sendo chamado de utópico e sua realização relegada a um segundo plano devido à emergência dos problemas que precisam de soluções imediatas que não poderiam esperar por tantos diálogos.

Gadotti (2007, p. 106) exprime algumas palavras sobre este assunto ao alertar que as utopias devem receber nosso olhar crítico, sobretudo, quando elas são trazidas para a realidade podendo assumir grandes distorções em relação às suas propostas originais, no entanto, questiona se “vale a pena viver sem utopia, sem sonho, sem projeto?” e conclui que “o fim da utopia representa a demissão total do homem face aos determinismos”.

E assim, se há grandes desafios “o importante, numa era de poucas alternativas em marcha, é manter o sonho, a direção, ler a realidade em movimento e ensaiar o possível para fazer o impossível” (GADOTTI, 2007, p. 100).

5.3 Paz na educação: cuidando da caminhada

Como demanda social, somente uma paz, que permeie a toda a sociedade e que possa atingir a todos com igualdade de direito e de expressão, poderia servir como base para o “novo” olhar que tanto se almeja na sociedade.

Qual outra atividade humana, senão a educação, poderia se responsabilizar por tal atividade com a liberdade democrática necessária à sua realização?

Seria possível elencar a religião, a economia ou a política como atividades geradoras da cultura de paz, no entanto, de forma septada estas atividades não são suficientes para fomentar uma cultura de paz “para todos”.

Certamente, a religião será importante, pautada no ecumenismo e na abertura para o diálogo na construção desta cultura. Igualmente, a economia como meio de distribuição e não fim de acúmulo do capital, sobretudo com as economias solidárias, será fundamental para mostrar novos horizontes na formação da cultura de paz, afinal, conforme expõe Gadotti (2000, p. 98) citando Frederico Mayor: “não pode haver paz sustentável sem desenvolvimento sustentável”.

E ainda a política, sobretudo, na orientação de recursos para os destinos que a população aponte, com o orçamento participativo e a transparência na gestão pública dos recursos que são, inegavelmente, do povo e não de uma elite que se apropria deles para o seu favor será vital ao processo como um todo.

Negar a religião, a economia ou a política e tantos outros campos é encerrar o diálogo, entorpecer-se pelo discurso e trilhar caminhos que ocasionarão embates, afinal, ninguém está só nessa complexa rede, trama social da qual, inevitavelmente, todos fazem parte e que não permite a ingenuidade de supor que apenas as dissertações, teses e livros poderão transformar a realidade e conceber a cultura de paz.

Assim, o questionamento que supõe o destaque da educação para a cultura de paz percebe o singular encontro que ela permite em meio a toda trama apontada.

A educação pode ser um ponto em comum, ainda que não de consenso, mas, de convergência para onde o diálogo e o desejo de uma nova leitura possam começar, ou melhor, continuar, um longo processo de depuração da violência estrutural e construção da cultura de paz.

Que outra atividade humana poderia produzir o “encantamento pelo mundo” e a geração de uma outra leitura que priorize não apenas alguns humanos, ou então, somente humanos na concepção de uma casa comum – planeta Terra - nutrida pela paz e cooperação entre seus membros – seres vivos – pautada nos valores já anunciados de liberdade, cuidado, pluralismo, responsabilidade e paz?

Como atividade imaterial, a educação pode e deve ser estendida a todos, mas também, conforme apontam alguns pensadores, pode e deve recolher de todos os seus saberes. HARDT e NEGRI (2005) esclarecem que:

Os autores dão grande destaque ao papel do trabalho imaterial na transformação social porque só pode ser realizado em comum: “o trabalho imaterial tende a sair do mundo limitado do terreno estritamente econômico, envolvendo-se na produção e na reprodução geral da sociedade como um todo. Assume também a forma social de redes baseadas na comunicação, na elaboração e nas relações afetivas. O trabalho imaterial só pode ser realizado em comum, e está cada vez mais inventando novas redes independentes de cooperação por meio das quais produzir, essas características podem servir como um esboço preliminar da composição social da multidão que hoje anima os movimentos de resistência ao estado global permanente de guerra.

Ainda sobre a concepção de multidão, destino e origem da cultura de paz, HARDT e NEGRI (2005, p.14) explicitam:

[...] o projeto da multidão é a democracia em escala global, é a criação de uma ‘sociedade alternativa’(...) por um paradigma novo de democracia, uma nova forma de soberania: “na medida em que a multidão não é uma identidade (como o povo) nem é uniforme (como as massas), suas diferenças internas devem descobrir o comum (*the common*) que lhe permite comunicar-se e agir em conjunto.

Educar não é uma tarefa bancária como alertava Freire (1979, p. 79), não se faz pelo simples “depósito” de conhecimento na mente de um povo. Educar, sobretudo educar para a paz, é uma troca entre atores sociais que se permitem a incumbência de transformar a realidade em prol do bem comum.

Ressalta-se, que ao chamar a atenção para a educação não se pretende nesse trabalho elencá-la como única responsável pela criação e transmissão da cultura de paz, mas, apontar seu possível papel de protagonismo frente ao desejo pela criação e manutenção dessa cultura. Afinal, a:

[...] escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução mas também como

espaço de transformação. (PCN, v. 8, p.85 *in* INOUE, MIGLIORI, D' AMBROSIO, 1999, p.21).

Uma educação, assim orientada, pode construir pontes que favoreçam o curso das mudanças na sociedade. Esta educação não se realiza apenas pela oposição aos quadros de violência, mas, pela busca de valores fundamentais que permitam não apenas a convivência pacífica entre os seres humanos, mas, a coexistência harmoniosa entre o meio ambiente, os seres e o homem.

E assim, ao fazer um esforço pela cultura de paz que se cria e recria através de uma educação para a paz pretende-se, essencialmente, cuidar da casa comum – planeta Terra – assumindo o dado emocional (amorosidade) tanto quanto se assume a razão como fonte de conhecimento do mundo.

A educação, nesta perspectiva, assume a ética do cuidado proposta por Leonardo Boff compreendendo que o “ser humano é fundamentalmente um ser de cuidado mais que um ser de razão e vontade. Cuidado é uma relação amorosa para com a realidade, com o objetivo de garantir-lhe a subsistência e criar-lhe espaço para o seu desenvolvimento” (BOFF, 2003, p.82).

A ampliação de uma cultura de paz para além do convívio escolar, assumindo como possibilidade a construção de uma ética do cuidado coloca em perspectiva a relação do homem com o seu planeta, não basta cuidar do outro, é preciso cuidar de tudo.

Leonardo Boff (2003, p.85) aponta que “o cuidado é uma relação amorosa que descobre o mundo como valor. Ele não é primeiramente objeto da posse humana e arena de interesses utilitaristas”.

O cuidado não se mostra apenas como uma possibilidade ao ser humano, mas biologicamente, como instrumento de evolução da espécie ao lembrar-se que foi o cuidado parental um determinante de sobrevivência de uma espécie que, então, ficou mais fragilizada como indivíduo solitário e mais eficiente como ser social.

À medida que passou a demonstrar, para citar alguns exemplos, dentição menos desenvolvida, pelos escassos com exposição maior da pele e musculatura menos hipertrofiada em comparação “massa/volume muscular” com outros primatas, os indivíduos da espécie humana ficaram mais frágeis em relação ao ambiente.

Todavia, a evolução é um processo contínuo, e a redução de algumas características veio acompanhada da aquisição de outras. Destaca-se que o fenômeno de uma linguagem complexa, capacidade de aprendizado constante junto de uma memória que podia reter grande quantidade de informações, dentre outras apomorfias, trouxe para esta espécie uma grande potência adaptativa e a possibilidade de sobrevivência em múltiplos habitats e desenvolvimento de vários nichos ecológicos como grupo social, sobretudo, através da prática do cuidado.

A espécie tem a singularidade de uma dependência prolongada de cuidado que pode originar, então, muitas relações afetivas duradouras entre os membros do grupo e também entre o ambiente e os seres que participam destas relações.

Assim, Boff (1999, p. 34) é assertivo quando expressa que “o cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano”.

Finalmente, assumir uma cultura de paz é prover uma ética do cuidado em que prevaleça uma construção conjunta baseada no diálogo e na celebração das diferenças como ponto de encontro para valores fundamentais.

Ainda a busca de valores fundamentais não é uma caminhada que termina em si mesma. Os valores são ponto de partida e não de chegada para estabelecer uma outra realidade sendo que:

[...] essa formatação de uma nova realidade foi nascendo a partir da expressão de um novo quadro de valores humanos, que, além de trazer um novo comportamento, trouxe a consciência de não serem só atores ou vítimas de um cenário predeterminado, mas co-criadores da realidade. (INOUE, MIGLIORI, D'AMBROSIO, 1999, p.38).

A cultura de paz estabelece assim a ligação harmoniosa entre razão e emoção na convivência humana com o mundo, com os outros e consigo mesmo, realizando o ideal utópico de que um dia seja possível chegar à paz pacificamente.

5.4 Respirando em paz: caminhos da meditação como possibilidade para a cultura de paz

“Sente-se confortavelmente, você pode permanecer com os olhos fechados, mãos sobre as coxas ou joelhos, tome o cuidado de não esticar muito os braços. A postura deve ser confortável. Coluna ereta, mas com carinho, você deve tentar deixá-la retinha e não rígida. Agora vamos respirar profundamente por alguns instantes...” e o encontro seguia numa atmosfera de serenidade e delicadeza.

Não é possível precisar o número de vezes que as palavras ditas acima foram utilizadas para iniciar uma meditação em escolas, empresas ou mesmo em grupos particulares.

Nessas práticas, a postura correta não era vital afinal, assim como não se fazia ideia de como estavam as “posturas” mentais ou emocionais daqueles que chegavam para meditar não se podia exigir algo “correto” e começar a apontar erros... A postura correta seria agradável, mas, o que se queria estimular era o cuidado...

Foi ao longo de alguns anos que as palavras “conforto”, “cuidado” e “carinho” foram introduzidas distanciando o promotor de tais práticas da função de passar técnicas e aproximando-o um pouco mais da missão de estimular o cuidado.

Não era interessante nessas práticas dizer “sinta a paz”, não se podia pedir isto, pois raramente se conhecia a fundo a relação dos praticantes com esta palavra, mas havia uma sensação de gratidão quando, ao final da prática era possível colher os resultados das sementes introduzidas durante os encontros com os relatos entusiasmados daqueles que diziam ter sentido um pouco de paz durante a meditação.

É neste ponto que se começa a compreender as possibilidades da meditação em relação à cultura de paz. Ao meditar exercita-se muito daquilo que se procurou expor no capítulo anterior com relação ao cuidado e a cultura de paz, entretanto, os resultados de tal ação não são sentidos ou apresentados apenas do lado de “fora” do praticante - nas conversas, debates, estudos e leituras que são tecidas em grupo - mas, “dentro” – nas ligações que o praticante estabelece entre a meditação e seus sentidos, pensamentos e ações.

A ponte entre meditação e cultura de paz se estabelece não quando se fala sobre o assunto, o que nem sempre surte qualquer efeito. A ponte é estabelecida quando a paz é co-criada através das relações de cuidado do indivíduo com o ambiente, com os seres, entre seus pares e também consigo mesmo.

Somente falar sobre a comunicação não violenta com o outro, sobre a *Ahinsa* como princípio norteador de relações, sobre a ecologia, cosmologia, mas, sem que estes princípios sejam vivenciados a partir do próprio indivíduo a paz construída não é genuína e fica frágil.

Se numa aula o professor esbraveja que quer a paz, ele pode atingir o silêncio, mas não a paz. Se o pesquisador da educação para a paz assume um protocolo que avança sobre sujeitos de pesquisa cujos dados serão “contabilizados” e cujas vidas não poderão ser (trans) formadas em conjunto com a pesquisa ele pode até conseguir dados interessantes, mas a paz não foi efetivamente construída, apenas momentaneamente estabelecida ou estimulada para fins de pesquisa e não de transformação duradoura.

A meditação para a cultura de paz é uma possibilidade de atividade de cuidado e estímulo da consciência que gera a autonomia. E como atividade, se utilizada mecanicamente, numa visão reducionista que apenas cumpre protocolos observando pequenas partes e não o todo ela pode, sim, lesionar aquilo que se tentava beneficiar.

A meditação como possibilidade para a cultura de paz não prescinde da ética do cuidado, da transmissão, discussão e co-criação dos valores fundamentais.

Na meditação, o instrutor, sobretudo quando este está fora das tradições milenares que nos legaram as técnicas, deve ser cauteloso para que a aplicação destas técnicas não transforme todo o potencial meditativo em mecanismo reducionista.

Assim, a meditação pode ser uma novidade no ocidente enquanto prática para diferentes circunstâncias conforme apontado no capítulo 2, mas deve-se lembrar de que ela, enquanto exercício de autoconhecimento, liberdade e vínculo com a vida em sua plenitude e a paz, enquanto resultado de uma ética de cuidado, respeito, compromisso e celebração da vida têm

raízes milenares que se inter cruzam com as bases filosóficas de diversas religiões.

Xaquiamuni Buda já anunciava o cuidado após sua meditação mais especial: “Eu, a grande Terra e todos os seres, juntos, simultaneamente, nos tornamos o Caminho Iluminado”.

Na bíblia sagrada cristã, fonte de referência espiritual e moral com maior número de exemplares vendidos em todo o mundo é possível encontrar as passagens conferidas a Jesus Cristo: “Eu vos deixo a paz” e “dai-vos uns aos outros a vossa paz” (BÍBLIA SAGRADA, João 14:27).

Para além desta passagem da bíblia sagrada do cristianismo, conforme BEUST (in MILANI E JESUS, 2003, p. 238-239) tem-se a paz como princípio norteador em outros momentos da bíblia sagrada e para outras tradições espirituais tais como:

Hinduísmo (Krishna. Há 5.000 anos, Índia) “Não faças aos demais aquilo que não queres que seja feito a ti; e deseja também para o próximo aquilo que desejas e aspiras para ti mesmo. Essa é toda Lei, atenta bem para isso”.

Judaísmo (Moisés, Há 3.400 anos, Egito- Palestina) “Não faças a outrem o que abominas que se faça a ti. Eis toda a Lei. O resto é comentário. Amarás o teu próximo como a ti mesmo”.

Zoroastrismo (Zoroastro. Há 3.000 anos, Pérsia) “Aquilo que é bom, para qualquer um e para todos, para quem quer que seja - isso é bom para mim... O que julgo bom para mim mesmo, deverei desejar para todos. Só a Lei Universal é verdadeira Lei”.

Budismo (Buda. Há 2.500 anos, Nepal- Índia) “Todos temem o sofrimento, e todos amam a vida. Recorda que tu também és igual a todos; faze de ti próprio a medida dos demais e, assim, abstém-te de causar-lhes dor”.

Cristianismo (Jesus Cristo, há 2.000 anos, Palestina) “Tudo aquilo, portanto, que quereis que os homens vos façam, fazei-o vós a eles, porque isto é a Lei e os Profetas”.

Islamismo (Maomé. Há 1.400 anos, Arábia) “Nenhum de vós é um verdadeiro crente a menos que deseje para seu irmão aquilo que deseja para si mesmo”.

Fé Bahá'í (Bahá'u'lláh. Há 150 anos, Pérsia- Palestina) “Ó filho do homem!... se teus olhos estiverem volvidos para a justiça, escolhe tu para teu próximo o que para ti próprio escolhes. Bem-aventurado quem prefere seu irmão a si próprio... tal homem figura entre o povo de Bahá.

Não ponhais sobre nenhuma alma carga da qual vós não desejaríeis ser incumbidos, nem desejeis para pessoa alguma as coisas que não desejaríeis para vós mesmos. É este Meu melhor conselho a vós, fôsseis apenas observá-lo”.

Com estas palavras e princípios se estabelece a medida em que a ponte de ligação entre meditação e cultura de paz pode ser construída. A paz vem do interior da mente, fruto da consciência orientada para ela, sendo co-criada e embasada numa ética de cuidado para ter a possibilidade de se sustentar entre tantas diferenças e conflitos cotidianos.

Hermógenes (2012, p. 35) diz que “O inimigo da paz e seu também não está do outro lado... Está aí. Dentro de vocês” e sendo assim, complementa:

Se vocês desejam hegemonia, domínio, controle... então, ainda hoje, comecem a conquista de vocês mesmos; tratem de dominar – em paz, não esqueçam – o que em vocês é irretidão, tibieza, estupidez, ignorância, rancor, medo, ansiedade, arrogância, fragilidade, inquietude, vício, hipocrisia e desejo de afirmação, apego, rancor, ressentimento.

Portanto, a construção de uma cultura de paz depende da soma de esforços individuais daqueles que, transformados pela assimilação dos valores fundamentais de cuidado à vida e ao ambiente, se comportam como atores de transformação da realidade social. E como atividade para a transformação individual orientada à cultura de paz é possível que a meditação tenha condições e espaços para uma participação benéfica.

A contribuição individual e a relação da cultura de paz como fator de preservação do planeta já está enfatizada, segundo Gadotti (2000, p. 98) no Manifesto 2000 da UNESCO:

[...] esboçado por um grupo de laureados no Prêmio Nobel da Paz, chama ao compromisso individual pela paz no sentido de: a) respeitar todas as vidas; b) rejeitar a violência; c) compartilhar com os outros; d) ouvir para entender; e) preservar o planeta; f) redescobrir a solidariedade. São valores que inspiram não só uma cultura de paz mas também a ecopedagogia.

Deste modo percebe-se que a meditação se alinha à cultura de paz através de suas premissas de cuidado, desenvolvimento integral e harmônico e do diálogo que é estabelecido com o mundo, mas, sobretudo, consigo mesmo. Afinal, como ouvir o outro se não se ouve a si mesmo, ao próprio corpo, emoções e sentimentos? Como se pode cuidar do planeta assumindo descaso

completo consigo? Como viver em paz sem alcançá-la minimamente dentro de si?

Poder-se-ia tentar descobrir outras formas, certamente elas existem, pois nunca há uma alternativa única e infalível para os problemas, No entanto, nesta pesquisa, os olhares permitem apontar a meditação como possibilidade de caminhada e de espaço para cada um responder a estas questões na intimidade de seus pensamentos e na potencialidade de suas ações.

Assim, diante do inegável espanto com o complexo campo da educação é preciso respirar... É necessário fazê-lo em paz ou ficar em paz fazendo, praticando a respiração. Somente ao curso de muitas inspirações é possível perceber que uma cultura de paz se faz, também, com práticas meditativas.

Finalmente, uma primeira etapa foi desenvolvida. Os pressupostos das palavras geradoras foram discutidos e alguns de seus contextos vislumbrados. Convém agora respirar fundo, reunir fôlego para continuar a “alfabetização humanitária” olhando para além das palavras e chegando aos discursos institucionalizados.

Aqui o desafio será tentar aproximar as palavras geradoras e os valores da meditação com os documentos, com as proposições práticas em que eles se colocam perante a educação.

Impera dar um próximo passo, sem perder de vista a caminhada inicial realizada e a dimensão de sociedade sonhada, cabe inferir: Há pontes entre os documentos institucionais e o “caminho do meio”?

A dimensão trazida pela meditação na educação é traduzida pela atenção cuidadosa. Assim, a meditação será mais profícua quando for oriunda de uma visão de formação e cuidado integral, em que os diversos agentes, reservadas suas capacidades e possibilidades, estiverem imbuídos na construção do bem-estar comum, do *ETHOS* que demarca um tempo menos individualista e mais coletivo, mais ocupado de si e do outro com a mesma proporção de compaixão.

Quando à ética for dado o devido valor no desenvolvimento de sociedades harmoniosas, a transformação da mente para uma ação harmônica será uma questão de tempo e não de espaço.

Contudo, agora ainda é preciso investigar/fomentar alguns destes espaços nos documentos que formam os “valores” que envolvem a educação, almejando atravessar algumas pontes entre ciência, educação e meditação que permitam transformações nos complexos tempos que demarcam a contemporaneidade carente de uma “alfabetização humanitária”.

Capítulo 6: O caminho das letras na “alfabetização humanitária”: analisando o “caminho do meio” e as palavras geradoras nas linhas registradas pelos discursos dos códigos referentes à ciência e educação

As considerações precedentes nesta pesquisa tiveram o objetivo de contextualizar o campo de estudos que foi problematizado evidenciando ao longo desta pesquisa os caminhos que poderiam ser percorridos com o objetivo de investigar a aproximação entre meditação e educação.

Deste modo, os capítulos iniciais da pesquisa observaram a gênese da meditação na ciência investigando seus espaços e desdobramentos atuais. Em seguida, procurou-se pela aproximação entre a ciência e a visão holística para então, tratar das pontes entre a meditação e a ciência, a educação e a cultura de paz.

Esta caminhada teórica oferece as fundamentações que serão necessárias para estabelecer as leituras dos documentos investigados a seguir.

Neles, são investigadas as pontes que permitem aproximar a preocupação com uma ciência e educação partícipes de um *Ethos* de cuidado com o ambiente, com a humanidade e consigo mesmo convergindo para o autoconhecimento que pode, então, ser desenvolvido com as práticas meditativas.

Tais documentos não foram elaborados por monges, religiosos e praticantes de meditação imersos numa atmosfera monástica, nem foram realizados com o intuito de potencializar espaços para as práticas meditativas.

Foram elaborados por cientistas, comprometidos com um ideal comum de uma nova realidade científica, em que a igualdade de gêneros, a cultura de paz e a promoção de uma ação científica que proteja o meio ambiente e reduza as desigualdades entre os povos possa ser estabelecida.

Deste modo, estes textos não tratam especificamente da meditação, mas trazem elementos caros às filosofias que nos oferecem a meditação. Assim, ao olhar para estes textos percebem-se aproximações que, embora, não sejam exclusivamente construídas em favor das práticas meditativas são possíveis justamente por um alinhamento das condutas e das preocupações

que movem parte da comunidade científica atualmente e que estão presentes nos pilares filosóficos das práticas meditativas.

O foco de interesse aqui é investigar se há nos documentos atuais alternativas ou mesmo caminhos possíveis para uma educação que assuma seu potencial de transformação social democrática a partir de indivíduos conscientes de si e de seu mundo.

Assim, os teóricos utilizados no escopo desta etapa da pesquisa são os mesmos que nortearam a construção dos fundamentos para os capítulos iniciais dela.

A metodologia aplicada será a de (re)conhecer nestes documentos as premissas que já foram apontadas como importantes para uma ciência holística e uma educação que, de fato, sejam frutos de uma leitura humanitária somente permitida por uma “alfabetização” da consciência intelectual, social, econômica e histórica e não apenas uma “nova” estética ou linguagem que permita os mesmos vícios e relações deterioradas.

Entende-se que o texto, é produzido por contextos e investigar-se-á o quanto os discursos apresentados alinham-se com os documentos que fundamentam as práticas científicas e educacionais.

Uma vez que estes códigos foram elaborados para auxiliar e nortear as práticas científicas e educacionais, em diversos países, é relevante observá-los investigando suas relações com as visões apresentadas nos capítulos iniciais deste trabalho.

Deste modo, os olhares encontrarão nos códigos as premissas apontadas pelos teóricos investigados para uma ciência e uma educação que permita diálogos com as práticas meditativas?

Esta é a pergunta que vai, a partir de agora, orientar a pesquisa e a metodologia de “alfabetização humanitária” tentando buscar respostas ou ao menos indícios sobre o que os códigos atuais já estabelecidos têm apresentado sobre esta perspectiva.

Deste modo, conforme mencionado no início desta pesquisa, foram selecionados três documentos. Sendo que, o primeiro retrata “A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação” proposta pela UNESCO em

2003. Serão Investigados também o relatório Delors e documentos referentes ao movimento de educação para todos EPT elaborados pela UNESCO.

6.1 Escrevendo uma outra ciência e educação: os discursos da UNESCO alinhados ao paradigma holístico

Conforme mencionado, a visão holística e o pensamento complexo começam a produzir respostas e ampliar questões que uma abordagem reducionista não poderia elaborar.

Sintetizando as premissas que foram expostas nos capítulos iniciais desta pesquisa acerca desta visão, encontram-se os caminhos que permitiriam fazer caminhar esta ciência convergindo para outros espaços, também, na educação.

A ação da ciência, segundo as palavras geradoras que nortearam a concepção de “alfabetização humanitária” nesta pesquisa, deve ser dialógica, socialmente responsável, integralmente cuidadosa, ou seja, considerando especial atenção não apenas à sociedade humana, mas aos seres vivos e ao planeta como um todo, e ainda ciente da complexidade intrínseca ao mundo “real”.

Esta ciência também deve se ocupar do diálogo e da aproximação dos saberes tendo a consciência de que não é a única voz e a única perspectiva respeitável de conhecimento que a sociedade humana produziu.

Finalmente, entre as premissas elencadas para uma ciência humanitária encontra-se a preocupação com a promoção de uma paz positiva, realizada por meio de uma educação democrática, plural e horizontal que não seja apenas “para todos”, mas fruto de “todos”.

Em suma, esta ciência responsável, cuidadosa, pacífica, democrática, integradora e mesclada a uma educação interdisciplinar e transdisciplinar se alinha com os valores da meditação também já mencionados ao longo desta pesquisa e sintetizados com a expressão de Xaquiamuni Buda: “Eu, a grande Terra e todos os seres, juntos, simultaneamente, nos tornamos o Caminho Iluminado”.

Assim, ao investigar alguns espaços possíveis para a meditação dentro desta ciência e sua correspondência com a educação observar-se-á se estes espaços existem no discurso oficial da UNESCO (2003a) através do documento “A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação” que foi forjado com o intuito de orientar os caminhos e ações de cientistas, educadores e governantes.

Deste modo, logo no prefácio desse texto encontram-se as seguintes palavras de Koichiro Matsuura – diretor geral da UNESCO:

Nos últimos cem anos, acadêmicos em disciplinas científicas têm se empenhado, cada vez mais, em serem rigorosamente neutros. [...] O problema é que pesquisas científicas, como um todo, não possuem nenhum tipo de código de ética embutido que, necessariamente, previna o uso indevido de descobertas laboratoriais que venham a ser prejudiciais ou, por vezes, mesmo catastróficas ao meio ambiente ou às necessidades humanas. (UNESCO, 2003a, p. 8).

Estas reflexões iniciais evidenciam o problema da neutralidade científica e ainda assumem a importância da ética na ciência, o que corrobora com as preocupações de uma ciência responsável proposta por Morin (2005).

Koichiro Matsuura ainda destaca que o “principal foco da ciência aplicada de hoje deve ser o de reduzir a pobreza e auxiliar a erguer todos os níveis da sociedade mundial a padrões de vida decentes” e ressalta que a Unesco “postula uma solidariedade moral e intelectual da raça humana” sendo esta a base da cultura de paz (UNESCO, 2003a, p. 8-9).

Na leitura do documento enfatizam-se estas passagens que remetem à responsabilidade social (GADOTTI, 2000) e ao cuidado (BOFF, 2003) que podem também ser percebidos nos apontamentos que o documento faz ao propor que “um ‘novo compromisso (contrato) social para com a ciência’ deve se basear: na erradicação da pobreza, na harmonia com a natureza e no desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2003a, p. 12).

Também é possível encontrar a disposição dialógica e o convite à participação de outros atores sociais na ciência para “possibilitar a elaboração, em cada país, de uma agenda de prioridades sobre os principais temas de pesquisa” levando em “conta a opinião da sociedade civil e estabelecer com ela um diálogo franco” e combatendo “a entronização de tecnocracias apoiadas por

conhecimentos (falsos ou verdadeiros) de C&T” (a sigla C&T⁶ no documento significa ciência e tecnologia) (UNESCO, 2003a, p. 13).

Ao longo do texto, ainda sobressai uma referência sobre uma ciência não apenas destinada à sociedade, mas também ligada a ela de maneira que às ciências não seja permitido um isolamento ou fechamento em si, permitindo uma ciência democrática que faça ponte com a educação e assuma seu papel cultural possibilitando:

[...] aumentar o número de seres humanos que se beneficiam de forma direta do progresso das pesquisas de C&T as quais devem dar prioridade às populações afetadas pela pobreza [...] expandir o acesso à ciência, entendida como um componente central da cultura [...] exercer controle social sobre a C&T e sobre a orientação dada a ela, através da adoção de opções morais e políticas, consensuais e explícitas. O que foi dito acima enfatiza a importância da educação em C&T e sua popularização entre a sociedade em geral. (UNESCO, 2003a, p. 14).

O documento ainda volta a chamar a atenção para a questão do controle social das ciências ressaltando que:

O poder da C&T é tamanho que um dos grandes desafios de nosso tempo é o problema do controle social da C&T e de seu uso correto, considerando-se suas dimensões humanas, culturais, sociais, políticas, ambientais e econômicas. (UNESCO, 2003a, p. 17).

Este discurso de preocupação com o poder da ciência e a orientação para a responsabilidade de um conhecimento que é eminentemente social, ou seja, fruto da cultura humana em seus melhores e piores aspectos está de acordo com os discursos encontrados em Morin (2005), Gadotti (2000), Brandão (1987; 2002), supracitados nesta pesquisa. O documento aproxima-se

⁶ O termo C&T (ciência e tecnologia) tem sido substituído, por diversos pensadores, pelo termo CTS (ciência, tecnologia e sociedade) principalmente na educação. Essa denominação procura integrar melhor a ciência dentro da temática ambiental e de uma visão mais ampla e mais ética convergindo com o escopo teórico desta pesquisa (VAZ et. al., 2009). Contudo, foi mantida a sigla C&T ao longo deste trabalho devido à sua manutenção nos documentos oficiais da UNESCO investigados, o que reforça a necessidade de continuar as marchas por uma ciência mais integrada à sociedade.

de uma visão crítica da ciência atual ressaltando a responsabilidade que o cientista deve ter com relação aos seus resultados.

Outras passagens do documento demonstram e reforçam esta orientação para o cuidado e responsabilidade científica:

[...] os cientistas, juntamente com os demais protagonistas, têm especial responsabilidade na tentativa de evitar as aplicações da ciência que sejam eticamente incorretas, ou que tenham impacto negativo. (UNESCO, 2003a, p. 30).

[...] a necessidade de um forte compromisso para com a ciência por parte dos governos, da sociedade civil e dos setores produtivos, bem como um compromisso igualmente forte por parte dos cientistas para com o bem-estar da sociedade. (UNESCO, 2003a, p. 31).

Esta orientação reforça a ponte com o cuidado que Boff (1999) elenca como protagonista de uma nova realidade que começa a ser construída com o objetivo de formar um *Ethos* mundial fundamentado por este cuidado (BOFF, 2003).

Na esfera de uma ciência orientada por uma visão integradora o documento proposto pela UNESCO também oferece convergências com os discursos que foram levantados nos capítulos iniciais desta pesquisa ao propor que a ciência deve ter por objetivo “um avanço em direção a estratégias de desenvolvimento sustentável, através da integração das dimensões econômica, social, cultural e ambiental”. (UNESCO, 2003a, p. 34).

Assim, no bojo das leituras que permitiram a tessitura dos capítulos iniciais deste trabalho, nota-se que os encaminhamentos do documento se alinham com as propostas de uma ciência humanitária. Todavia, este documento permite pontes entre esta ciência e a educação?

Ao longo do texto a educação é realçada diversas vezes como componente para a ampliação dos conhecimentos científicos e para a divulgação destes saberes no seio das sociedades.

O documento traz reflexões sobre a “criação e fortalecimento das capacidades científicas” realizadas por governos e empresários que promovem uma demanda interna por conhecimento que não deve ser satisfeita em detrimento das demandas sociais (UNESCO, 2003a, p. 21-22).

Em relação à demanda por conhecimento o texto mostra preocupação com a “formação e treinamento em C&T” que deverá ser feita através de uma “reformulação da educação em C&T” com o objetivo de que o “público compreenda a C&T como parte integrante da cultura” por meio de professores com treinamento suficiente para permitir “ensinar uma ciência dinâmica (incompleta, em permanente mudança)” (UNESCO, 2003a, p. 22-23).

Finalmente, o documento trata da “popularização da C&T” e da união entre a ciência (em suas diferentes perspectivas e áreas) e a educação que deve ocorrer desde a base do ensino:

O principal objetivo da construção de uma cultura transdisciplinar – nas ciências exatas, naturais, humanas e sociais – que o povo de um país possa ver como sua, exige que seja dada a prioridade a pesquisas socialmente e culturalmente relevantes. Nesse sentido, é necessário promover a introdução, a compreensão e a valorização da C&T em nossa vida cotidiana, a partir do ensino primário. (UNESCO, 2003a, p. 23-24).

O documento destaca que “os governos devem dar a mais alta prioridade à melhoria da educação científica em todos os níveis” ressaltando o combate aos preconceitos de gênero e contra grupos desfavorecidos “conscientizando o público sobre a ciência e apoiando sua popularização” (UNESCO, 2003a, p. 56).

Ocorre na sequência do texto uma relação com a diversidade cultural, que precisa ser considerada no curso do desenvolvimento dos sistemas educacionais, e também um estímulo a uma educação democrática com participação estudantil nas escolhas realizadas, assim:

Devem ser desenvolvidos pelos sistemas educacionais nacionais novos currículos, metodologias de ensino e novos recursos que levem em conta o gênero e a diversidade cultural, como resposta às mudanças ocorridas nas necessidades educacionais das sociedades. [...] As instituições educacionais devem incentivar as contribuições dos estudantes ao processo decisório relativo à educação e à pesquisa. (UNESCO, 2003a, p. 57).

O documento volta a dar prioridade e atenção para a participação social nas ciências que começa a ser realizada a partir da educação e através do estímulo a uma participação democrática, assim sendo:

Os governos e as instituições educacionais devem identificar e eliminar, a partir dos estágios iniciais do ensino, as práticas educativas que tenham efeito discriminatório de modo que um maior número de indivíduos de todos os setores da sociedade, inclusive os grupos em situação de desvantagem, venham a participar com êxito nas atividades científicas. (UNESCO, 2003a, p. 66).

Em relação a uma ciência na sociedade e para ela o documento assume mais uma vez o compromisso social, ético, responsável e cuidadoso da ciência:

A prática científica e o uso do conhecimento científico devem sempre ter como meta o bem-estar da humanidade, o respeito pela dignidade dos seres humanos e de seus direitos fundamentais, levando em conta nossa responsabilidade comum pelas gerações futuras. (UNESCO, 2003a, p. 63).

A partir deste compromisso social, que a ciência estabelece como fundamento, surge mais uma ponte entre ciência e educação quando o documento afirma que:

A estrutura das instituições educacionais e a formulação de seus currículos devem ser abertas e flexíveis de modo a se ajustar às novas necessidades das sociedades. Os jovens cientistas devem receber conhecimentos e compreensão sobre as questões sociais, bem como ter a capacidade de se movimentar fora de seus campos específicos de especialização.

Os currículos universitários para os estudantes das áreas científicas devem incluir trabalho de campo que relacione seus estudos às necessidades e às realidades sociais. (UNESCO, 2003a, p. 63).

Deste modo, a leitura do documento permite aproximações entre ciência e educação e pontes entre o conhecimento científico e a reflexão sobre seus impactos e possibilidades.

Estas aproximações e pontes percorrem o documento colocando para a ciência a responsabilidade sobre seus atos, mas também trazendo para a sociedade a constatação de que a ciência é uma atividade humana, portanto, socialmente e culturalmente constituída sobre valores e condições que precisam ser compreendidas e debatidas.

Assim, atravessa a educação a possibilidade de formar mentes éticas e atravessa a ciência o compromisso de dar espaço para uma educação

construída sobre valores sociais que acabam sendo mais importantes do que a geração de tecnologias de maneira irrefletida ou despota no sentido de não permitir acessos para uma discussão democrática feita por diferentes setores da sociedade.

O documento traz destaques sobre estas questões ao longo das várias citações utilizadas nesta pesquisa, mas também trata delas de maneira específica alinhando ética, consciência, sociedade, educação e conhecimento científico expondo que:

A ética e a responsabilidade da ciência devem ser parte integrante da formação e do treinamento de todos os cientistas. É importante incentivar os alunos a uma atitude positiva com relação à reflexão, à atenção e à consciência sobre os dilemas éticos que eles podem vir a encontrar em sua vida profissional. Os jovens cientistas devem ser devidamente estimulados a respeitar e a seguir os princípios éticos e as responsabilidades básicas da ciência. (UNESCO, 2003a, p. 64).

A importância da educação é evidenciada no destaque para uma formação e treinamento éticos de todos os cientistas. O documento ainda relata que “as instituições de pesquisa devem promover o estudo dos aspectos éticos no trabalho científico” e que “são necessários programas especiais de pesquisa interdisciplinar para analisar e acompanhar as implicações éticas e os meios de regulamentação do trabalho científico” (UNESCO, 2003a, p. 64).

Finalmente o texto aborda outra questão importante para o exercício de uma ciência pautada na responsabilidade e na ética como caminhos inerentes da práxis científica ao recomendar que:

A comunidade científica internacional, em cooperação com outros atores, deve promover um debate, inclusive um debate público, de forma a promover a ética ambiental e os códigos de conduta ambiental.

[...] As instituições científicas são chamadas a obedecer a essas normas éticas e a respeitar a **liberdade** dos cientistas de se manifestarem a respeito de questões éticas e a denunciarem o mal-uso ou abuso dos avanços científicos ou tecnológicos. (UNESCO, 2003a, p. 64, grifo nosso).

Assim, este fragmento do documento nos remete aos fundamentos de uma ciência que busca não somente ampliar o conhecimento científico, mas alargar as suas fronteiras de modo a beneficiar as sociedades de maneira mais

profunda e democrática, através de uma cultura que integra esforços para proteger e cuidar de seu meio ambiente, casa comum de todos os povos, nações e culturas.

A despeito do conhecimento científico, refletido nas páginas do documento, a preocupação com outras formas de conhecer o mundo também estão assimiladas no momento em que o texto passa a discutir “a ciência moderna e outros sistemas de conhecimento” (UNESCO, 2003a, p. 67), destacando que:

Os governos são conclamados a formular políticas nacionais que permitam uma maior variedade de aplicações das formas tradicionais de aprendizagem e de conhecimento, assegurando, ao mesmo tempo, que sua comercialização seja devidamente remunerada.

[...] Deve ser examinada a possibilidade de uma maior apoio, no nível nacional e internacional, às atividades voltadas aos sistemas tradicionais e locais de conhecimento. (UNESCO, 2003a, p. 67).

Este cuidado com formas tradicionais de conhecimento, que muitas vezes é extinto junto a culturas milenares e de inegável valor como patrimônio histórico de uma sociedade ou até mesmo da humanidade também recebe outras precauções importantes ao longo do texto. O documento destaca, por exemplo, que:

Os países devem promover uma melhor compreensão e um uso mais intenso dos sistemas de conhecimento tradicionais, ao invés de focar unicamente sua possível utilidade para o sistema da C&T.

[...] As organizações governamentais e não governamentais devem proteger os sistemas de conhecimentos tradicionais através de apoio ativo às sociedades que são as guardiãs e as detentoras desses conhecimentos, de seus idiomas, de sua organização social e do meio ambiente no qual elas vivem, reconhecendo plenamente a contribuição das mulheres como depositárias de grande parte desse conhecimento tradicional. (UNESCO, 2003a, p. 67).

Finalmente, elencados alguns espaços possíveis entre uma ciência humanitária e uma educação humanitariamente alfabetizadora, encontram-se também pontos de convergência do documento e dos autores que fundamentaram os capítulos iniciais deste estudo com relação ao respeito

cultural, valorização de conhecimentos tradicionais e participação democrática na gênese de uma ciência para todos, elaborada através de todos.

Assim, o documento possibilita caminhos para a ciência que se alinham com os apelos sociais e ambientais que tornam urgentes muitas das discussões a respeito de uma ciência que já não é afeita a destruição ambiental ou cultural. Esta ciência, que reflete sobre sua atuação, torna-se pacífica e voltada mais ao cuidado do bem-comum que ao uso utilitarista e irresponsável dele.

Uma ciência pacificadora apela para um exercício cuidadoso do poder social e monetário que possui atualmente. Esta ciência que apela para a paz não pode confraternizar com as maquinarias de guerra que os estados gestam em união com indústrias bélicas e uma refinada engenharia de terror que permite impor soberanias ao invés de promover a paz.

O documento corrobora com o apelo atual por uma cultura de paz quando declara que:

A agenda de pesquisa está diretamente relacionada à construção de uma cultura de paz. É indispensável informar, debater e estabelecer distinções entre a pesquisa e desenvolvimento (P&D) direcionadas ao enriquecimento do conhecimento, à resolução dos problemas sociais e ao controle dos fenômenos naturais e P&D para fins bélicos. (UNESCO, 2003a, p. 12).

E também se ocupa com esta paz e traz algumas palavras que chamam a atenção para o compromisso sério que a ciência deve estabelecer com ela, inclusive através da educação, assim:

Os princípios básicos de paz e coexistência devem fazer parte da educação em todos os níveis. Os estudantes da área de ciências devem ter conhecimento de sua responsabilidade específica de não vir a aplicar o conhecimento e as técnicas científicas em atividades que representem uma ameaça à paz e à segurança.

[...] Os órgãos de financiamento, governamentais e privados, devem fortalecer ou desenvolver instituições de pesquisa que executem pesquisas interdisciplinares na área da paz e das aplicações pacíficas da C&T. Cada país, individualmente, deve assegurar seu engajamento nesse trabalho, seja no nível nacional seja através da participação em atividades internacionais. Deve haver maior apoio público e privado para a pesquisa sobre as causas e as consequências das guerras e

prevenção e a resolução de conflitos. (UNESCO, 2003a, p. 58-59).

Com estas palavras o documento assinala a importância da paz também como temática de pesquisa e sua relação com a educação para ampliar seu alcance e possibilitar uma ciência cada vez mais responsável por suas atividades.

A paz também é relacionada à política e à democracia junto a outras temáticas de grande relevância a fim de estabelecer condições maiores de participação popular e formar uma cultura diferente para as ciências, de modo que:

Devem ser implementadas políticas de C&T que levem em conta, de forma explícita, a relevância social, a paz, a diversidade cultural e as diferenças de gênero. Mecanismos participativos adequados devem ser instituídos, a fim de facilitar o debate democrático sobre alternativas políticas. As mulheres devem participar de forma ativa na formação dessas políticas. (UNESCO, 2003a, p. 60).

Estes discursos do documento possibilitam alinhamentos com a cultura de paz investigada neste trabalho, conforme mencionado no capítulo 5 “quando negligenciamos o bem-estar dos outros e ignoramos a dimensão universal de nossos atos [...] Não nos damos conta da uniformidade da família humana” (DALAI LAMA, 2000b, p.178).

Assim, diante dos discursos, observados no documento, a proposição de paz que está colocada corrobora com a ideia de uma paz positiva, que não admite uma abordagem belicosa para o fim dos conflitos, ou uma “guerra” contra a violência. Deste modo, “procura-se a harmonia social, a justiça, a igualdade e, portanto, a mudança radical da sociedade, a eliminação da violência estrutural” (CORRÊA *in* MILANI E JESUS, 2003, p. 109).

Percebe-se também que o documento pressupõe correspondência entre a paz social e cultural e um desenvolvimento econômico harmonioso novamente convergindo para os discursos elencados no capítulo 4, ocasião em que se chega à afirmação de Frederico Mayor: “não pode haver paz sustentável sem desenvolvimento sustentável” (GADOTTI 2000, p. 98).

Estes alinhamentos e as referências ao importante papel de uma educação democrática e participativa para a ciência e sociedade encontrados no documento permitem apontar para uma educação que, conforme já mencionado:

[...] não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação. (PCN, v. 8, p.85 *in* INOUE, MIGLIORI, D'AMBROSIO, 1999, p.21).

Entretanto, embora o documento possibilite leituras que aproximem uma educação protagonista de transformações na sociedade de uma ciência cuja ação é pautada na responsabilidade, cuidado, paz e democracia pode-se encontrar nele algum indício de diálogo entre educação e meditação?

Reconhece-se que o documento não foi escrito com o propósito de gerar espaços para a meditação, todavia, a partir de sua leitura e devido à percepção de que a visão holística recomendada para a ciência se alinha com alguns fundamentos filosóficos das práticas meditativas como a busca por harmonia, autoconsciência e cuidado com os seres, é possível investigar tais lugares dentro do documento.

Estes fundamentos filosóficos começam a permear uma ciência que enxerga limites em seu desenvolvimento e prevê os riscos que um conhecimento ignorante de si mesmo pode trazer para o futuro da humanidade.

A literatura científica aponta que a meditação pode trazer benefícios psicofísicos e manutenção do estresse auxiliando na busca de uma qualidade de vida melhor para as sociedades.

Estes resultados da área médica são expandidos por uma proposta de ciência holística que começa a abranger também alguns aspectos filosóficos da meditação permitindo enxergar novos horizontes.

Outras fronteiras do conhecimento são vislumbradas quando ocorre o envolvimento da meditação com a cultura de paz (DALAI LAMA, 2001b), com o desenvolvimento integral e harmônico do indivíduo (DALAI LAMA, 2000a) e com um aumento da empatia fazendo com que o praticante, agora, perceba-se envolvido na trama da vida e estimulado a cuidar dela (DALAI LAMA, 2000b).

Assim, o discurso oficial promulgado pela UNESCO (2003a, p.11-12) permite algumas aproximações com a meditação e postula que a C&T deve contribuir para a melhoria da qualidade de vida, erradicação da pobreza, harmonia com a natureza, desenvolvimento sustentável e construção de uma cultura de paz.

Estes postulados convergem com as palavras de Dalai Lama ao sustentar que:

[...] o desafio que enfrentamos é, portanto, encontrar meios de desfrutar do mesmo grau de harmonia e tranquilidade dessas comunidades mais tradicionais e, ao mesmo tempo, nos beneficiarmos integralmente dos progressos materiais do mundo desta aurora do novo milênio. (DALAI LAMA, 2000b, p. 24).

Uma melhor qualidade de vida construída a partir de uma cultura de paz é um princípio elencado no documento da UNESCO (2003a, p. 58-59) no tópico que reflete sobre a “ciência para a paz e a resolução de conflitos” em que se destaca a paz positiva e a redução dos gastos para fins militares.

Esta disposição para a paz corrobora com a prática da meditação, que através do autoconhecimento produz felicidade e capacidade de se colocar no lugar do outro com empatia (DALAI LAMA, 2000a, p.96-108).

Porém, não basta discursar sobre a paz para que ela seja efetivamente transformada em cultura, ela precisa ser ensinada, treinada e aperfeiçoada para que possa, através de sua ação, demonstrar seus potenciais em benefício da humanidade.

O caminho que permitiria a ação da paz no meio social é apontado pelo documento da UNESCO (2003a, p. 58, grifo nosso) quando ele afirma que “**os princípios básicos da paz e coexistência devem fazer parte da educação em todos os níveis**” e corrobora com a importância dada a educação nas palavras de Sua Santidade o Dalai Lama:

Um problema da nossa sociedade atual é que temos uma atitude diante da educação como se ela existisse apenas para tornar as pessoas mais inteligentes, para torna-las mais criativas. Às vezes chega mesmo a parecer que aqueles que não receberam grande instrução, aqueles que são menos sofisticados em termos de formação acadêmica, são mais

inocentes e honestos. Muito embora nossa sociedade não dê ênfase a esse aspecto, a aplicação mais valiosa do conhecimento e da instrução é a de nos ajudar a entender a importância da dedicação a atos mais salutares e da implantação da disciplina na nossa mente. A utilização correta da nossa inteligência e conhecimento consiste em provocar mudanças de dentro para fora, para desenvolver um bom coração. (DALAI LAMA, 2000a, p. 57).

Após considerar, portanto, as perspectivas e convergências do documento da UNESCO (2003a) *“A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação”*, com as propostas e reflexões apresentadas na primeira parte desta pesquisa, através dos pensadores elencados, é necessário procurar estas mesmas proposições, agora no campo educacional, apontado pela UNESCO como caminho para desenvolver os princípios de coexistência.

Buscando cumprir o objetivo de continuar investigando as propostas sobre os discursos acerca da prática meditativa na educação, provenientes da bibliografia especializada e dos documentos elaborados pela UNESCO, o documento que será analisado a partir de agora é o relatório Delors: *“Educação: um tesouro a descobrir”* (UNESCO, 2003b).

O caminho proposto por este trabalho foi o de escolher um documento base da UNESCO para a ciência e um para a educação. Que então, a partir de suas relevâncias (considerando o número de citações e obras que os discutem), pudessem exprimir o posicionamento de especialistas contemporâneos a respeito dos rumos desejáveis para a ciência e educação atuais.

Com este objetivo em pauta surge o questionamento: a obra *“Educação: um tesouro a descobrir”* (UNESCO, 2003b) também aponta para a educação os mesmos caminhos e princípios que estão norteando a visão de ciência, que foi abordada anteriormente?

Salienta-se que os caminhos e princípios observados ao longo das leituras realizadas apontaram para uma ciência e desejável educação dialógica, socialmente responsável, integralmente cuidadosa e ciente de um mundo complexo, pautada numa paz positiva exercida por meio de uma educação democrática, plural e horizontal.

Caminhando nessa direção o documento apresentado pelo relatório Delors (UNESCO, 2003b) demonstra envolvimento com a motivação de uma nova visão na ciência.

Este documento é elaborado dentro do contexto do movimento: “educação para todos” (EPT). Ele faz parte de um itinerário de múltiplas conferências internacionais. Promovidas pela UNESCO, elas buscam um fortalecimento do compromisso de expansão da educação básica, como um meio para atingir um novo *ETHOS* para a humanidade através da educação.

O início formal deste movimento surge com a declaração mundial de educação para todos. Proferida como síntese das discussões realizadas na Tailândia (Jomtien) em 1990, prossegue com o Marco de Ação, elaborado no Fórum Mundial de Educação realizado em Dacar nos anos 2000. Neste fórum, vários países reunidos desde Jomtien dispuseram-se a participar efetivamente da construção do ideal de uma educação para todos.

Assim, a partir dos anos 2000, ocorre a oficialização de um acordo (Marco de Ação) internacional envolvendo 164 países. Sua missão seria ampliar consideravelmente as possibilidades educacionais para crianças, jovens e adultos até o ano de 2015.

Este importante movimento é monitorado através de uma diversidade de pesquisas, fontes oficiais dos governos dos países membros do acordo e relatórios de observação de comissões especiais da UNESCO.

Com estes múltiplos dados são produzidos relatórios anuais sobre os avanços em relação às metas e prioridades estabelecidas, sob a égide de um ideal de mundo, cuja educação, seja para todos.

Estes relatórios começam a ser publicados a partir de 2002. Cada documento anual destaca os objetivos que avançam ou continuam desafiadores (sem avanços significativos), em relação aos 164 países envolvidos.

O relatório Delors (UNESCO, 2003b) é uma síntese do início das considerações e resultados a respeito desta educação, pensada “para todos”. Envidando, assim, esforços que possam fazer transparecer uma educação que seja, sobretudo, anunciadora e transformadora.

Assim, o documento apresenta uma reflexão em sintonia com a pluralidade ao expor que:

Por outro lado, há que assumir a diversidade e o múltiplo pertence como uma riqueza. A *educação para o pluralismo* é, não só, uma barreira contra a violência, mas um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas.

Entre o universalismo abstrato e redutor e o relativismo, para o qual nada mais existe para além do horizonte da cultura particular de cada um, há que afirmar ao mesmo tempo o direito à diferença, e a abertura ao universal. (UNESCO, 2003b, p. 58, grifo do autor).

Este primeiro fragmento demonstra o necessário potencial dialógico que a educação deve ter, por exemplo, com relação ao outro num movimento plural que culmina com uma paz genuína.

Na perspectiva de uma educação democrática, plural e horizontal em que o fluxo de ideias e de diferentes tipos de conhecimento possam ser debatidos encontra-se outro exemplo de preocupação com esta perspectiva:

Compete, porém, à escola explicar aos jovens o substrato histórico, cultural ou religioso das diferentes ideologias que os possam atrair, tanto na sociedade envolvente, como na escola ou sem ala de aula. Este trabalho de explicação – a ser realizado, eventualmente, com a participação de colaboradores exteriores à escola – é delicado, porque não deve ferir sensibilidades, e pode fazer com que entrem na escola a política e a religião, que dela são, geralmente, banidas. É contudo útil para ajudar os alunos a construir o seu próprio sistema de pensamento e de valores, livremente e com conhecimento de causa, sem ceder às influências dominantes e a adquirir, assim, maior maturidade e abertura de espírito. O que pode ser penhor de convívio social no futuro, um estímulo para o diálogo democrático e um fato de paz.

Além destas recomendações que visam, sobretudo, as práticas escolares, é ao longo de toda a vida que a educação deve valorizar o pluralismo cultural apresentando-o como uma fonte de riqueza humana: os preconceitos raciais, fatores de violência e de exclusão devem ser combatidos por uma informação mútua sobre a história e os valores das diferentes culturas.

O espírito democrático não pode, contudo, contentar-se com uma forma de tolerância minimalista que consista, apenas, em acomodar-se à alteridade. Esta atitude, se que apresenta como simplesmente neutra, fica à mercê das circunstâncias, que podem pô-la em questão sempre que a conjuntura econômica

ou sociológica tornar particularmente conflituosa a coabitação de várias culturas. (UNESCO, 2003b, p. 59).

Quando o documento propõe que a educação seja uma ponte para trabalhar o pluralismo e o apreço a outras culturas, percebe-se a dimensão da ética e do cuidado. Marcando o desafio de garantir o direito à diferença, simultaneamente, ao direito de convivência na comunidade global.

Deste modo, é possível reconhecer que o relatório Delors traz, fortemente, o apelo à responsabilidade social oriunda de uma ciência consciente de si.

Assim, reconhecidas também neste material, as diretrizes que nortearam uma outra visão de ciência, surge o seguinte questionamento: esta visão continua sendo ponte e caminho para trabalhar a meditação na educação como meio de alcançar habilidades emocionais e sociais que culminem com a construção de uma efetiva cultura de paz através da educação?

Com relação a esta arguição e à ligação com os princípios, já elencados para a ciência, o documento traz para o campo da educação a seguinte consideração:

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: *viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?* E dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade.

O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola. (UNESCO, 2003b, p. 60-61, grifo do autor).

Com estas palavras fica assinalada a importância de uma construção coletiva e democrática de um projeto que leve a sociedade a um desenvolvimento ético e humanitário. Permitindo, então, uma convivência

pacífica e harmoniosa e também um destino comum, um *Ethos* mundial (BOFF, 2003), de cooperação entre os povos.

As habilidades sociais também são enfatizadas como fator importante para a educação que deve ter como proposta efetivar o papel da convivência e participação de cada um na construção da sociedade.

Quanto às habilidades emocionais e ao autoconhecimento que poderia auxiliar o seu desenvolvimento o documento traz algumas referências explícitas à importância que a meditação pode alcançar na educação.

Assim, observam-se no prefácio desta obra algumas palavras que corroboram com os caminhos que convergem para a valorização da ética e, de modo enfático, para o exercício do autoconhecimento como meio para alcançar uma educação humanitária:

Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela **meditação e pelo exercício da autocrítica**. (UNESCO, 2003b, p. 16, grifo nosso).

Neste trecho fica exposta a importância que a meditação, como exercício de autoconhecimento, pode ter para a “alfabetização humanitária” na educação.

A perspectiva encontrada por esta obra para trabalhar as complexas transformações que a humanidade vem sofrendo num pequeno espaço de tempo, converge com os caminhos do autoconhecimento que permite o reconhecimento do outro e a prática harmônica da convivência, assim:

[...] a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreajuda pacífica e por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece. (UNESCO, 2003b, p. 19).

Deste modo, constatando a importância de uma convivência baseada na compreensão mútua e na geração de uma “sociedade educativa” (UNESCO,

2003b, p. 117), a comissão que elaborou a obra destaca que, diante dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), o fundamental seria:

[...] dar mais importância a um dos quatro pilares por ela [a comissão] considerados como as bases da educação. Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos, Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação. (UNESCO, 2003b, p. 19).

Novamente, o documento destaca o papel do autoconhecimento ao propor e necessidade de:

Finalmente e acima e tudo, aprender a ser. Era este o tema dominante do relatório Edgar Faure, publicado em 1972 sob os auspícios da UNESCO. As suas recomendações continuam a ter grande atualidade, dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. E ainda, por causa de outra exigência para a qual o relatório chama a atenção: não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador,... e não pretendemos ser exaustivos. **O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor.** (UNESCO, 2003b, p. 20, grifo nosso).

O relatório Delors, ao sublinhar a importância do aprender a viver juntos e do aprender a ser converge com a citação de D' Ambrósio (1997, p.30) já comentada anteriormente nesta pesquisa dizendo que o indivíduo deve se conhecer: "Como uma realidade social. Como uma realidade planetária e como uma realidade cósmica. Isso em busca de harmonia com si próprio, com o outro, com a natureza, com o cosmos".

O documento também corrobora com algumas ideias de Paulo Freire. Sobretudo, ao propor uma sociedade cuja educação seja constante e que valorize a autonomia e o autoconhecimento. Assim, nas palavras a seguir

(supracitadas na página 62) é possível encontrar sinergias entre o pensamento proposto pelo relatório Delors, pelas práticas meditativas e por Freire, quando este considera:

[...] que os homens não existem fora do mundo, fora da realidade, o movimento deve começar com a relação homem--- mundo. Conseqüentemente, o ponto de partida deve estar sempre nos homens, no seu *aqui* e no seu *agora*, que constituem a situação em que se encontram, ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente partindo desta situação --- que determina a percepção que eles têm --- podem começar a atuar. Para fazê-lo de maneira autêntica não devem perceber seu estado como inelutável e imutável, mas somente como é um estado que os limita e portanto os desafia. (FREIRE, 1979, p.82, grifos do autor).

Nesse contexto, quando o referido documento expõe como necessidade para o século XXI “grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo” (UNESCO, 2003b, p. 20) se percebe novamente a presença de uma dimensão ética. Propõe-se que a educação desenvolva, constantemente, um *Ethos* de cooperação que leve a humanidade como um todo - e não apenas uma fração dela - a um destino comum.

Estas facetas são fundamentadas, e mostram uma caminhada conjunta, com a concepção de uma “ciência com consciência” (MORIN, 2005), de um “Ethos mundial” (BOFF, 2003) e de uma “pedagogia da Terra” (GADOTTI, 2000) já investigados nessa pesquisa.

Estas convergências colocam a importância do autoconhecimento em evidência e demonstram que a educação moderna, pautada pela necessidade de entendimento entre os povos, precisa ser uma ponte do indivíduo com o mundo em aspectos mais amplos do que, apenas, o conhecimento formal e descritivo das ciências.

Finalmente, o documento propõe uma educação que seja permanente e constante por toda a vida. Para, enfim, que o exercício da cidadania seja satisfatório num mundo - em que a transformação, das realidades e dos modelos, é uma característica frequente.

Assim, a proposição a seguir corrobora mais uma vez com os caminhos que têm sido percorridos por este trabalho e, lembrando o caráter dialógico,

socialmente responsável, integralmente cuidadoso e ciente de um mundo complexo, balizado por meio de uma visão democrática, plural e horizontal pautada no autoconhecimento, que pode ser estimulado através da meditação, encontra-se no documento a seguinte proposta:

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve leva-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade.

O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-se constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida no cotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo de toda a vida é produto de uma dialética com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas, por outro é, também, um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania. (UNESCO, 2003b, p. 106-107).

O documento também é orientado pela paz, outra palavra geradora importante para os campos da ciência e educação, na perspectiva da “alfabetização humanitária”. Assim, Jacques Delors refere-se à construção de uma cultura de paz, tão cara aos tempos que a humanidade vive e ainda quer viver:

Fundamentalmente, a UNESCO estará servindo a paz e a compreensão entre os homens, ao valorizar a educação como espírito de concórdia, de emergência de um querer viver juntos como militantes da nossa aldeia global que há que pensar e organizar, para bem das gerações futuras. Deste modo, estará contribuindo para uma cultura de paz. (UNESCO, 2003b, p. 31).

A partir da investigação do relatório Delors, apreende-se o movimento para uma nova visão, que foi observado durante essa pesquisa. No contexto de uma educação para todos, não basta o dado quantitativo, mas, também, o qualitativo.

A uma educação para todos importa saber, em todo o seu percurso, sua gênese, prática e destino. Ela não é apenas para todos, mas, fruto de uma experiência democrática, justa e individual, visando à construção de uma coletividade maior em direção à paz.

Uma vez observado este relatório, ainda motivado pelo início de uma campanha que uniu diferentes países sob a mesma missão, resta saber, daquilo que foi feito ao longo do caminho, se existem pontes exequíveis.

As sinergias encontradas, entre as teorias e movimentos observados, continua na prática cotidiana em direção aos resultados que se esperava encontrar ao final do prazo estabelecido?

6.2: Observando a caminhada: interpretando as palavras geradoras nas práticas apresentadas no documento “*educação para todos*” à luz de uma nova visão holística de ciência e educação e de seu envolvimento com os valores da meditação

Sublinha-se que os esforços atuais por uma ciência e educação humanitárias, apontados pelos documentos já investigados, aproximam o relatório Delors (UNESCO, 2003b) dos conceitos teóricos (palavras geradoras) já abordados.

Ou seja, há uma linha de orientação, ratificada por vários pensadores, sobre o que a educação pode ser para o mundo, apesar da amplitude de discussões fomentadas entre os próprios documentos. Feitas estas considerações e sabendo-se que existem diversos relatórios de Educação Para Todos (EPT), apresenta-se a escolha dos documentos da UNESCO⁷ referentes a três fases distintas do movimento, ou seja, seu início (UNESCO, 2000), meio (UNESCO, 2009) e fim (UNESCO, 2015).

⁷ Para fins de esclarecimento, não foi possível investigar todos os relatórios da UNESCO – condição ideal - visto que o tempo de pesquisa para a realização deste trabalho foi dividido entre disciplinas (nem sempre relacionadas com a temática); atividades acadêmicas; produção bibliográfica e crises financeiras (falta de bolsas, apoio acadêmico e funcionários) que levaram o pesquisador ao mercado de trabalho (com jornadas de 40 horas semanais), sendo necessário limitar a investigação dos relatórios.

Estes relatórios foram escolhidos por ser a única iniciativa global que está explicitada na LDB (lei de diretrizes e bases da educação) do Brasil tornando-se, portanto, um compromisso que está na constituição brasileira, como segue:

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. (BRASIL, 1996, p.26-27, grifo nosso).

Os relatórios trazem um panorama das iniciativas engendradas por diversos países que permitem estabelecer ligações entre os documentos que propunham as mudanças – como o “relatório Delors” e o “ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação” – e as práticas advindas destas proposições, agora também inseridas nos contextos políticos, culturais e econômicos dos países envolvidos.

Entre a teoria e a prática chega o momento de verificar se o autoconhecimento, através da meditação, ainda figura como possibilidade para o desenvolvimento dos educandos. Surgem a partir desta perspectiva de caminhada duas questões.

As práticas, avanços e proposições, feitas neste documento, estão de acordo com os valores promulgados pelos documentos e autores investigados anteriormente?

Há espaços ou caminhos para a meditação dentro das práticas elencadas pelos relatórios da UNESCO (2000; 2009; 2015), em conformidade com o conjunto de orientações e reflexões para a educação já referenciados nesta pesquisa?

Deste modo, o início da investigação sobre as possíveis respostas às questões elencadas passa pelos objetivos que a proposição de um Marco de Ação para a “educação para todos” evidencia como prioridades que os governos membros devem perseguir em seus países.

O relatório (UNESCO, 2009) destaca os seis objetivos prioritários para a educação listados no fórum mundial de educação, realizado em Dacar (UNESCO, 2000), no contexto da educação para todos até o ano de 2015.

Estes objetivos apontam caminhos para a educação que se aproximam de alguns valores já estabelecidos pelas teorias que foram abordadas nesse trabalho. Assim, o primeiro objetivo proposto pela UNESCO (2000, p. 15-17) orienta:

[...] Expandir e melhorar a oferta de programas abrangentes de cuidados e educação na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e aquelas que vivem em condições menos favorecidas.

A ênfase aponta para a dimensão do cuidado na primeira infância. Destaca-se também a necessidade de atenção em relação aos menos favorecidos, o que corrobora com as preocupações de Boff (2003) e Freire (1979; 2002; 2008), sobretudo com aqueles que não possuem suas necessidades básicas de existência garantidas pelos atuais sistemas econômicos e políticos, vigentes no mundo globalizado.

Para exemplificar os contextos envolvidos na formatação da ponte entre educação e meditação, em relação à temática do cuidado, é possível citar a falta de ferro (um fator de simples resolução em termos de cuidados básicos na alimentação). Esta carência nutricional é um dos principais problemas para a aprendizagem na educação (OMS, 2017, p.21).

Este primeiro objetivo (2000, p. 15-17) revela a necessidade de aproximação com o valor da bondade, requerida como parte do caminho que leva à iluminação. Viver verdadeiramente é “ser como a água”, e assim o homem “Serve a tudo [...] Ele é prestativo em se dar” (LAO-TSÉ, 2008, p.42).

A meditação, identificada com o ideal de resolução dos problemas a partir de suas causas e não apenas de suas consequências, poderia auxiliar a abordagem do cuidado por perspectivas diferenciadas. Assim, não é a mera alimentação inadequada que se traduz como o principal fator de anemias (falta de ferro) entre as crianças, isto é uma consequência, cujas causas podem ser distintas.

Nessa perspectiva, a meditação, orientada para o cuidado na infância, poderia ser uma via de auxílio para profissionais, pais e também para as próprias crianças envolvidas.

Os profissionais, já na sua formação, poderiam ser estimulados às práticas meditativas reflexivas que possibilitassem maior compreensão sobre o cuidado e as causas (sociais, educacionais, políticas e econômicas), segundo o exemplo oferecido, da desnutrição.

O exercício meditativo auxiliaria o profissional na atuação junto à comunidade escolar, colocando ao professor a possibilidade de ser um pensador e até mesmo um agente de transformação social. Resguardando a vontade e os talentos de cada profissional, oferecendo mais subsídios para uma educação transformadora e questionadora que “obrigações externas” – mera cobrança por professores pensadores - aos profissionais.

A meditação também poderia auxiliar pais e profissionais em relação ao estresse, ansiedade e até depressão, conforme é apontado pela literatura (LEONELLI, et. al., 2012; SHAPIRO et al., 2005; SHAPIRO, SCHWARTZ, & SANTERRE, 2005; TELLES, 2010), bem como estimular a construção de relações interpessoais construtivas e o **cuidado de si** (ZONTA, et. al., 2006, grifo nosso) – atitudes fundamentais para profissionais que “cuidam” de outras pessoas - e ainda cabe reforçar a necessidade de tais práticas no campo educacional, uma vez que o gerenciamento do estresse, na educação, ainda é negligenciado (MASSOLA, 2008) e as causas de afastamento do trabalho por desordens psicológicas são muito preocupantes (LOMAS et. al., 2017).

Numa revisão de literatura sobre a aplicação da técnica de “atenção plena” (meditação *mindfulness*, sistematizada por Jon Kabat-Zim) para educadores, concluiu-se que houve melhorias significativas em relação à ansiedade, síndrome de Burnout, resiliência, depressão, angústia, raiva, estresse, e ainda desenvolveram-se resultados positivos para a compaixão, empatia, regulação emocional, bem-estar e desempenho no trabalho (LOMAS et. al., 2017)⁸.

⁸ O estudo em questão faz ressalvas sobre a baixa qualidade metodológica das pesquisas, sugere que a meditação não é uma panaceia e que sua aplicação não deve servir para “adaptar” os educadores a ambientes hostis, mas melhorar, de fato, seu ambiente profissional. Sugere que as pesquisas tem o viés de usar apenas métricas de saúde mental e que poderiam pesquisar o bem-estar de modo mais “positivo”, corroborando, inclusive, com as preocupações levantadas por este trabalho em relação a um olhar mais “abrangente” da meditação.

Assim, a partir do cuidado de si, seria possível pensar o cuidado integral para as crianças como requisito essencial para o seu desenvolvimento, não apenas físico, mas psicológico, social, cultural e afetivo. Uma criança que recebe cuidados carinhosamente terá melhores condições de assumir a afetividade durante sua formação, como consequência da interiorização ou assimilação desta prática.

Segundo Sua Santidade, o Dalai Lama “quando um bebê sorri para quem cuida dele [...] está “liberando” comportamentos ternos, atenciosos, meigos, na pessoa que lhe presta cuidados” (DALAI LAMA 2000a, p. 69), sendo que Sua Santidade ainda considera esta “liberação” como parte de um “projeto biológico profundamente arraigado”.

Nesta visão integral de cuidado, que vai além do provimento nutricional, estritamente físico, a meditação também é útil para a própria formação das crianças enquanto recebem tais cuidados. As práticas de “cuidar de si e do planeta”, por exemplo, através de meditações e ações positivas (plantar árvores, ajudar os coleguinhas) estimulam a empatia das crianças e, quem sabe o desenvolvimento da compaixão genuína, afinal: “precisamos cultivar uma compaixão que tenha força suficiente para fazer com quem sintamos o **compromisso** de propiciar o bem-estar alheio” (DALAI LAMA 2000c, p. 66, grifo nosso).

Deste modo, a partir do exemplo dado (carência de ferro em estudantes) para ilustrar a ponte entre meditação e educação no primeiro objetivo elencado pela UNESCO (2000, p. 15-17), seria possível inferir que a desnutrição (consequência), em alguns casos, poderia estar ligada – como causa basal - à ausência de compaixão de setores econômicos, sociais e políticos.

Outra causa a evitar, ainda ligada à ausência de compaixão, seria a concepção da infância, ou mesmo dos estudantes como seres incompletos, a quem caberia, apenas, alimentação, higiene, regras e conteúdos de formação intelectual, assim a mera oferta de ferro seria suficiente para assistir as crianças.

Os efeitos da falta de compaixão (causa) levam à consequências que não devem ser solucionadas somente de modo “estatístico”, mas de maneira

“epistemológica” assumindo como fonte de problematização as causas que levam à repetição ou manutenção das consequências. Assim:

[...] à medida que mais pesquisadores saem em campo para descobrir objetivamente a natureza dos seres humanos, a concepção do bebê como uma trouxinha de egoísmo, uma máquina de comer e dormir, está cedendo lugar a uma visão de um ser que vem ao mundo com um mecanismo inato destinado a dar prazer aos outros, exigindo apenas as condições ambientais adequadas para permitir que a ‘semente de compaixão’ latente e natural germine e cresça. (DALAI LAMA 2000a, p. 69).

Na esteira do cuidado, frente ao primeiro objetivo proposto pela UNESCO (2000, p. 15-17), a relação entre meditação e educação - segundo as concepções apresentadas - possibilita uma ponte que vale o esforço para se atravessar.

Nesta caminhada, orientada por uma concepção mais ampla de cuidado é possível refletir que a abordagem da meditação também deve ser guiada por uma visão mais abrangente da própria arte meditativa. A respeito desta consideração é possível continuando a travessia entre meditação e educação, porém agora, tendo em vista a necessidade da “alfabetização humanitária” que possibilitaria a aplicação das técnicas meditativas a partir de um enfoque mais vasto.

Nesse contexto, o segundo e quinto objetivos (2000, p. 15-17, grifo nosso), em conformidade com os autores investigados, aponta para a necessidade de um novo *ETHOS* mundial de igualdade e solidariedade (Boff 2003, 1999; DALAI LAMA 2000b, FREIRE, 2002) visando:

2. Garantir que, até 2015, todas as crianças — **especialmente meninas**, crianças que vivem em circunstâncias difíceis e crianças que fazem parte de minorias étnicas — tenham acesso a educação primária gratuita e compulsória de boa qualidade, e que concluam esse nível de educação.

5. **Eliminar disparidades de gênero** no ensino primário e no ensino secundário até 2005, e alcançar igualdade de gênero na educação até 2015, com foco na garantia de **condições iguais para meninas** com relação a acesso pleno e igualitário e de conclusão de programas de educação básica de boa qualidade;

Assim, é assumido um compromisso com o gênero feminino, marcando a importância da educação igualitária entre homens e mulheres. Infelizmente, por razões culturais, econômicas e políticas, as mulheres são as maiores vítimas de sistemas educacionais excludentes. Eles as levam a uma educação de qualidade inferior ou por menor tempo em relação aos homens. Isso quando elas não são totalmente excluídas do processo educacional.

Embora, as relações igualitárias tenham atingido, finalmente, maior destaque, é difícil que a igualdade de gêneros seja atingida brevemente. Mas, alguns sinais de sua importância estão sendo produzidos, e líderes religiosos, associados à meditação e/ou religiosidade, têm contribuído, de alguma maneira, para as discussões desta questão.

Deste modo, o Papa Francisco criou uma comissão para estudar a possibilidade de diaconato para mulheres, contudo, resguardou o direito à ordenação sacerdotal apenas para homens (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016).

Sua Santidade, o Dalai Lama, que já fez declaração dizendo ser feminista, acenou a possibilidade de ser sucedido por uma mulher, porém, causou polêmica ao dizer que esta sucessora deverá ser atraente (BBC BRASIL, 2015).

Embora, nenhum dos teóricos, analisados nesse estudo, escreva de maneira especializada sobre esta alarmante realidade no contexto da educação, é possível notar que a dimensão ética, por eles enfatizada, colabora para a construção de uma reflexão sobre esta fundamental necessidade de igualdade entre homens e mulheres na educação. Vale destacar que o quinto objetivo vai ao encontro de outros documentos da UNESCO (2003a; 2003b) já analisados, mas a questão segue com grande desafio, sobretudo, entre culturas fortemente patriarcais no oriente ou machistas no ocidente.

Textos de referência para o “caminho do meio” não estão alheios a esta questão. É possível encontrar no livro: “*a doutrina de Buda*”, cuja primeira edição deu-se no ano de 1966, a referência: “o sexo, entretanto, não é uma diferença essencial, pois, com apropriado treinamento, as mulheres, como os homens, também podem alcançar a Iluminação” (KYOKAI, 1982, p.129).

A questão, por exemplo, dos abusos contra as mulheres é referida até mesmo em contos monásticos. O conto da “monja perseguida”, conforme

explica a monja Coen (2015, p. 94-95), e as discussões sobre gênero, por exemplo, no budismo (COEN, 2005) demonstra a importância de se debater tal assunto para mudar as atitudes com relação às mulheres.

Nesse aspecto, a meditação poderia auxiliar “rodas” de debate sobre essa questão, auxiliando a compaixão pelo outro, possibilitando a paciência pelas opiniões divergentes, afinal, numa sala de aula não seria aceitável ou proveitoso punir ou ridicularizar um aluno por uma visão deturpada das mulheres (concebida ao longo de gerações e fomentada por muitas empresas).

Contudo, seria transformador que um aluno (potencialmente agressor de mulheres) aprendesse a “vivenciar” – através da meditação *tong len*⁹, ou discutindo o princípio da não violência (*Ahinsa*), por exemplo – o sofrimento feminino, obtendo subsídios para compreender melhor tal condição.

Tais práticas meditativas, certamente, não funcionarão para todos os estudantes, mas, ao desenvolver compaixão em um possível agressor e/ou reforçar a compaixão de outros alunos já sensibilizados, esta prática poderia ser transformadora nas relações sociais de um colégio. E ao longo do tempo e da frequência das práticas, como uma defesa da igualdade entre homens e mulheres reforçar sua manutenção, muitas vezes ignorada nos extensos conteúdos curriculares.

Em alguma medida, o segundo objetivo (UNESCO, 2000, p. 15-17) remete também às inúmeras discussões que poderiam ser realizadas a respeito da sexualidade. Em suas múltiplas interpretações, seria possível inculcar uma visão positiva e afetiva da atividade sexual (por exemplo, na visão tântrica) que, ligada a não violência (*Ahinsa*) e à veracidade (*Satya*), nas intenções com o outro, seriam profícuas à “alfabetização humanitária”.

Não somente a respeito das doenças sexualmente transmissíveis (principal foco do ensino de biologia), mas ao abuso hedonista e falta de compaixão (causa) que pode levar a estupros, violência doméstica e outras mazelas que refletem, no aprendizado, suas consequências.

⁹ A prática de *tong len* é uma técnica budista (tibetana) de desenvolvimento da compaixão. Para maiores informações ver Dalai Lama (2000a, p. 146; 2000c, p. 143-146).

No entanto, o *ETHOS* de igualdade e solidariedade estimulado pelos objetivos da UNESCO (2000, p. 15-17, grifo nosso) não se limitou apenas às mulheres, assistindo também as **“crianças que fazem parte de minorias étnicas”** e comprometendo-se com as minorias étnicas na promoção das oportunidades que a sociedade oferece.

Com relação às minorias, a “alfabetização humanitária” traz, a elas, a necessidade da manutenção da paz positiva. Quando se fala da felicidade pela vida simples, é possível ler “Que um país seja pequeno e de escassa população [...] Deixemos seus habitantes viver em paz [...] Estão contentes com seus alimentos e felizes com seus trajes, acham lindas as suas moradias” (LAO-TSÉ, 2008, p.183) e o texto prossegue pedindo que o povo não seja privado de sua liberdade.

Ou seja, a meditação desenvolvida no ocidente, pode pender para o viés de reforçar apenas seu caráter laico, desprovido de “filosofias” ou “tradições religiosas”. Se estas características, por um lado, atraem mais pessoas a praticar meditação, por outro, perdem a dimensão de uma “alfabetização humanitária” que leve ao cuidado e ao respeito pelas tradições minoritárias, sendo que até mesmo o caráter democrático e plural pode ser esvaziado nestas abordagens mais “neutras”.

É salutar que as técnicas meditativas, legadas, inclusive, por minorias étnicas não prescindam de seu caráter político e histórico na defesa das pequenas comunidades frente ao poder das grandes civilizações. Apenas fazer uso de técnicas meditativas, sem aludir às questões do Tibet ou dos povos nativos, que doaram seus conhecimentos à humanidade, é ferir o princípio de *Asteya* (não-roubar) e apropriar-se indevidamente de um conhecimento milenar, o que compromete a intencionalidade de qualquer “aprendizagem para a vida” descrita nos objetivos da UNESCO.

Outro argumento em favor de uma meditação que dialogue mais profundamente com as diferentes tradições é que a ligação entre espiritualidade e técnica é um dos grandes presentes que o oriente pode oferecer ao ocidente, afinal:

[...] a cisão operada no espírito ocidental torna impossível, de início, uma adequada realização das intenções

do ioga. Ou esta é assunto estritamente religioso ou um *training*, como a mnemotécnica, a ginástica respiratória, a eurrítmia etc. Mas não se encontra o mínimo vestígio daquela unidade e dessa totalidade que é própria do ioga. O hindu não consegue esquecer nem o corpo nem o espírito. O europeu, pelo contrário, esquece sempre um ou outro. (JUNG, 1980, p. 63).

Deste modo, através da troca, da dimensão dialógica, palavra geradora para a “alfabetização humanitária”, é possível continuar pensando no “caminho do meio” como ponte para uma prática que vá além do combate às desordens mentais (consequência) e assuma o debate que envolve suas causas, arraigadas na própria concepção de algumas “sociedades modernas”.

Assim, as práticas meditativas assumiriam seu potencial transdisciplinar. Seja numa aula de inglês/biologia, associando a importância do chá (cerimônias do chá) para diferentes culturas e os estados de relaxamento que eles podem auxiliar, ou numa aula de geografia/português, aprendendo a diferenciar os locais onde surgiram as diferentes tradições religiosas e os distintos gêneros textuais (parábolas, poesia, carta, romance) que legaram as técnicas meditativas ao presente, seria possível estimular os alunos à prática, não para memorizar mapas, palavras ou o verbo “*to be*”, mas, sobretudo, para experimentar como os povos vivenciam seu tempo e o que eles chamam de felicidade.

A “alfabetização humanitária”, nesse contexto, teria a meditação como uma contribuição na educação, uma ponte, que ao se atravessar, não aumentaria apenas a resiliência dos alunos aos testes e provas, mas a sua percepção afetiva de mundo, sua compaixão por povos diferentes e um desejo de buscar a felicidade mais que perseguir o sucesso, “religando os saberes” como diria Edgar Morin (2002) e preparando os alunos para a era planetária (MORIN, 2001, p. 69-70) afinal:

[...] O desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o chamado desenvolvimento sustentável. É necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral... O século XX não saiu da idade de ferro planetária; mergulhou nela.

Com esta visão do desenvolvimento, Edgar Morin (2001, p. 69) afirma que “a onda técnico-industrial sobre o globo tende a suprimir muitas das diversidades humanas, étnicas e culturais” e percebe na educação uma via de acesso a outra consciência.

Em sintonia com esta “outra” consciência a meditação continua, desde que alinhada a uma “alfabetização humanitária”, sendo trilha para uma educação transformadora. Esta ponte também pode ser fomentada a partir do terceiro e sexto objetivos da UNESCO (2000, p. 15-17, grifo nosso) quando destacam a necessidade de:

3. Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas por meio de **acesso eqüitativo a programas adequados de aprendizagem e de habilidades para a vida;**

6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir excelência de todos eles, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, principalmente em letramento, operações com números e **habilidades essenciais para a vida.**

A dimensão trazida pela orientação na aprendizagem de “habilidades para a vida”, no entanto, precisa ser considerada com especial atenção. Afinal, se tais habilidades forem “lidas” apenas como referência a um estilo de vida “ocidental e consumista”, ao aumento do poder aquisitivo, ocorre uma ruptura com os valores intrínsecos da meditação como aporte para a desejada “alfabetização humanitária” que encaminhe para uma era planetária (MORIN, 2001).

Aqui, o princípio de contentamento (*samtocha*) que “é uma virtude diametralmente oposta à moderna mentalidade consumista” (FEUERSTEIN, 2006, p. 308) poderia ser estimulado por meditações de caráter mais filosófico, de cunho mais reflexivo, ou seja, às chamadas “habilidades para a vida” não se deveria poupar amplo debate filosófico e dialógico – junto às técnicas meditativas - na busca de uma vida que possa ser vivida por todos, simultaneamente.

Ao invés de se utilizar técnicas meditativas como fator de aumento do rendimento escolar com melhorias de notas e da capacidade de memorização de conteúdos prontos e distantes da realidade dos alunos, seria possível

fomentar na educação, através da meditação, a ética e a compaixão que, estendidas ao outro, ao meio ambiente e a si próprio proporcionariam melhor convivência, compreensão e “identidade terrena” (MORIN, 2001).

Assim, a inclusão das práticas contemplativas na educação devem levar em consideração que os currículos escolares abordam mais fatores “externos”, distantes dos alunos, do que questões que possam ser vivenciadas pelos estudantes, desprezando as experiências, sentimentos e pensamentos, como se apenas o mundo “lá fora” importasse (ERGAS, 2015).

Ou seja, se a meditação não for feita a partir de uma orientação para a “alfabetização humanitária” de todos os envolvidos em sua aplicação (pesquisadores, professores, gestores e alunos), arrisca-se que ela não venha cumprir um papel de formação integral, de fomentar no aluno um interesse (empatia) genuíno pelo mundo no qual ele está inserido, mas seja utilizada como “ferramenta” para este ou aquele “mecanismo” (consequência) que não esteja “funcionando” adequadamente dentro de uma educação/visão utilitarista.

A meditação, vista como ferramenta, tem a temeridade de ser apresentada de modo cada vez mais “padronizado” e mecanizado, com intervenções curtas, baseadas apenas em protocolos de desordem mental/emocional e sem levar em consideração a dimensão transformadora das artes meditativas.

A literatura já aponta que – mesmo entre os protocolos de saúde mental - intervenções curtas não melhoram, de maneira significativa ou duradoura, dados referentes ao gerenciamento de estresse e ansiedade e, embora, possam melhorar alguns parâmetros cognitivos (QUACH et. al., 2016) é conveniente questionar se é a cognição (como causa) o real ou maior problema de aprendizado que a meditação deveria tentar auxiliar.

Ou seja, quando a UNESCO (2000, p. 15-17, grifo nosso) menciona a “excelência [...] em letramento e operações com números”, advém a necessidade contínua de discussão, no tocante ao desenvolvimento de valores para uma humanidade humanitária através da meditação, e a lembrança constante de que acompanha, no referido documento, a dimensão das **“habilidades essenciais para a vida”**.

As artes meditativas têm o objetivo de transcendência e autorealização na direção da felicidade (DALAI LAMA, 2000a) e fazem ressalvas a um letramento que não atinja uma dimensão “maior” e, por que não, uma “alfabetização humanitária” que leve a um conhecimento mais íntimo e empático da realidade. Patanjali, neste contexto, sustenta que “o sucesso não se atinge jamais pela mera leitura de livros” (FEUERSTEIN, 2006, p. 298). Lao-Tsé também adverte que “quanto mais falamos no universo, menos o compreendemos. **O melhor é auscultá-lo no silêncio**” (LAO-TSÉ, 2008, p. 37, grifo nosso).

Um exemplo de como a orientação para as “habilidades essenciais para a vida”, a partir de uma “alfabetização humanitária” e não de uma visão utilitarista, poderia nortear a ponte entre educação e meditação está na educação ambiental.

Alguns estudos sugerem a necessidade de uma “pedagogia contemplativa” para a educação ambiental com abordagens mais amplas da meditação, utilizando “passos” que envolvem práticas contemplativas, desenvolvimento de um aprendizado de valores intrínsecos (em vez de instrumentais) para o cuidado com a natureza, discussões filosóficas e consideração pela consciência e sentimentos como ponte para estabelecer um vínculo entre conhecimento e ação (PULKKI et.al., 2017).

Nesse contexto, os fundamentos ou palavras geradoras que fazem ponte com a meditação para o desenvolvimento das “habilidades para a vida” apresentadas no terceiro e sexto objetivos (UNESCO 2000, p. 15-17), importantes para uma educação de qualidade, chamam a atenção para os métodos que visam mensurar tal “qualidade”.

E em relação aos sistemas educacionais vigentes é observado que eles não só estão distantes de uma qualidade mais abrangente, como os relatórios também não possuem meios eficazes de avaliar tal perspectiva, deste modo:

Testes comparados de rendimento escolar constituem medidas representativas incompletas da aprendizagem dos estudantes e da forma como efetivamente aprendem nas escolas. Tendem a focar áreas curriculares tais como língua materna e matemática, e não disciplinas como história, geografia, artes ou educação moral, embora estas últimas englobem objetivos educacionais importantes. Esses testes

avaliam níveis de conhecimento, porém raramente analisam valores, atitudes e outras **habilidades não-cognitivas** dos estudantes. Além disso, a comparação de escores de realizações entre estudos ou entre países e ao longo do tempo pode ser uma tarefa problemática devido a diferenças, por exemplo, entre instrumentos de avaliação, grupos etários ou amostras de população. (UNESCO, 2009, p. 74, grifo nosso).

Assim, passados os anos dados como prazo para o cumprimento dos objetivos propostos pela UNESCO (2000, p. 15-17) a organização constata que “a busca pela qualidade ainda deve ser seriamente debatida” (2015, p. 17).

Salienta que não houve uma captura consciente e reflexiva, portanto, da qualidade da educação que está sendo ofertada apontando que:

[...] ainda existem problemas em relação à melhoria da qualidade da educação e das altas taxas de evasão e repetência, que sugerem a necessidade de atenção contínua, **não só quanto a resultados, mas também quanto a processos**. (UNESCO, 2009, p. 193, grifo nosso).

Em muitos casos, os dados compilados e os discursos não foram levados em consideração para a realização, na prática, dos objetivos propostos, ou seja:

Desde 2000, não faltaram planos nacionais de educação. No entanto, não é tão evidente que novas ferramentas ou novos conhecimentos tenham sido usados para desenvolver capacidades adequadas para a formulação de políticas nacionais pautadas em dados concretos, tampouco que tenham **fortalecido práticas e políticas nacionais de EPT**. (UNESCO, 2015 p.12, grifo dos autores).

O afastamento da prática educacional realizada das teorias para uma educação humanitária, investigadas por esta pesquisa, demonstra o risco que os valores intrínsecos a uma educação humanitária e à própria meditação sofrem quando são aproximados dos “valores” envolvidos na visão mercadológica da educação.

A visão utilitarista da educação, inserida no contexto econômico¹⁰ dos países envolvidos, afetou os esforços de muitos países quanto à Educação para Todos (EPT).

Deste modo, quando aborda o monitoramento, por exemplo, do terceiro objetivo (2000, p. 15-17), a comissão o classifica como um desafio, pois ele “não oferece uma meta quantificável a ser atingida”, “falta consenso quando às atividades de aprendizagem que estariam incluídas” e ainda “há muito poucos indicadores internacionais e comparáveis para registrar em que medida as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos vêm sendo atendidas” (UNESCO, 2009, p. 66).

Deste modo, o alicerce da ponte entre meditação e educação, não é balizado apenas pelo desenvolvimento de capacidades lógicas ou matemáticas, mas fundamentado em valores e reflexões sobre o mundo. Esta educação traz a semente transformadora e questionadora de si própria, em seu envolvimento com a sociedade.

Ao considerar os esforços de uma EPT, e avaliar o que seria esta educação, o relatório corrobora com preocupações já anunciadas e aponta que:

Esse conceito de “Educação Para Todos” significava muito mais do que a expansão dos sistemas escolares formais existentes para promover o crescimento econômico por meio da ampliação de capacidades cognitivas básicas. **Implicava uma reflexão sobre a natureza e o propósito da educação em cada sociedade**, uma vez que reforçava a expansão da educação básica para atendimento das reais necessidades de crianças, jovens e adultos, especialmente dos excluídos, assim como a promoção da cultura e o aumento do poder dos cidadãos. (UNESCO, 2009, p. 13-14, grifo nosso).

Com esta consideração é possível perceber o compromisso com uma “sociedade educativa”, conforme proposto pelo relatório Delors (UNESCO,

¹⁰ As relações econômicas, imbricadas em todos os setores da sociedade, transformaram o conhecimento em capital, neste ponto é preciso considerar que há um enfoque mais predominante de uma lógica de mercado mesmo nos documentos da UNESCO – vide UNESCO (2009) - Assim, mais dinheiro significaria maior sucesso educacional, sendo que soluções mais solidárias, transformadoras ou questionadoras não recebem igual atenção.

2003b, p. 117), e imbricada aos valores das artes meditativas possibilitando as pontes que foram construídas ao longo dos objetivos da UNESCO.

É nesta educação abrangente que se colocam as esperanças de que sirva à construção equânime de uma sociedade com valores democráticos e justiça social, pronta para a era planetária (MORIN, 2001).

Todavia, para além dos riscos de descaminhos (econômicos, políticos e culturais) é possível notar a sinergia que o movimento de EPT promove em relação às palavras geradoras e aos princípios da arte meditativa. Nesta caminhada, que não é feita sem ressalvas, cuidados e autoconhecimento, convém um olhar que vai dos documentos internacionais para os nacionais, num movimento que vai encaminhando este trabalho a seu termo.

Porém, sem deixar de espiar (brevemente) a realidade que o Brasil encontra em seus próprios documentos na expectativa de promoção de espaços para uma “alfabetização humanitária” através da meditação.

Capítulo 7: Caminhos e descaminhos: A tessitura dos documentos brasileiros à luz da visão holística e da possibilidade de espaços para a prática meditativa

Neste momento da pesquisa foi verificado o aporte dos discursos presentes nos documentos oficiais da UNESCO quanto aos princípios norteadores da proposta de educação investigada por este estudo e seu possível alinhamento com as fundamentações da meditação.

Os princípios observados ao longo das leituras realizadas apontaram para uma ciência e educação dialógicas, socialmente responsáveis, integralmente cuidadosas e cientes de um mundo complexo.

Pautadas, ainda, numa perspectiva de paz positiva exercida por meio de uma prática democrática, plural e horizontal. Atenta aos valores que a meditação oferece – sutras de Patanjali e desenvolvimento da compaixão, por exemplo - como prática e contribuição ancestral que auxilie a integração e alinhamento de tal ciência e educação com uma visão holística.

Assim, a caminhada deste estudo passou por teóricos da educação e da meditação (ou Yoga) investigando os caminhos anunciados acima para a educação e ciência na promoção de uma “alfabetização humanitária” com o auxílio da meditação. Posteriormente, chegou o momento de observar os discursos institucionalizados, sendo escolhidos alguns documentos que fundamentam as práticas científicas e educacionais no mundo.

Buscou-se nestes textos, de acordo com a metodologia aplicada, que propôs uma investigação bibliográfica que permitisse a reflexão sobre “palavras geradoras” na prática educacional, o alinhamento e a manutenção dos princípios elencados, pela investigação dos discursos selecionados, entre a educação e a meditação, evidenciando pontes profícuas entre esses dois campos.

Resta investigar, agora, como alguns discursos presentes nos documentos institucionais brasileiros interagem com esta temática. Falta olhar, finalmente, como o Brasil – por meio de seus documentos oficiais - possibilita tais alinhamentos ou pontes.

Atualmente, o Brasil possui pesquisadores e agentes cujas reflexões (ainda que não sejam exclusivamente sobre meditação) permitem as pontes com as práticas meditativas, enquanto espaços para a construção de valores (D'AMBRÓSIO, 1997; LA TAILLE, 2006), de paz (GUIMARÃES, 2006), de cuidado (BOFF, 1999, 2003) e de responsabilidade com o mundo (FREIRE, 1979, 2002, 2008, 2011; GADOTTI, 2000, 2007) numa visão, sobretudo, holística da realidade.

Contudo, a despeito das iniciativas individuais, acadêmicas e de grupos ligados a movimentos ou tradições espirituais, conforme já mencionadas nesta pesquisa, indaga-se: qual é o espaço destinado a tais construções nos documentos oficiais do Brasil?

Almejando esclarecer os possíveis caminhos ou descaminhos desta arguição são observados alguns documentos que servem como pilares fundamentais da educação brasileira. Assim, são foco desta investigação a Lei de diretrizes e bases da educação – LDB – e o Plano nacional de educação – PNE – documentos que regulamentam e instituem a formatação da educação brasileira, que é orientada também pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹¹.

Investigando, portanto, a LDB, percebe-se que as primeiras considerações do documento sobre a educação são abrangentes e a colocam no centro da esfera social, como ponto catalizador da formação dos brasileiros, assim:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p.1).

¹¹ Nesta pesquisa, inicialmente em 2015, a proposição seria investigar também a base nacional comum curricular – BNCC, documento oficial e obrigatório para a educação. No entanto, com a falta de estabilidade política, um processo de *impeachment* bastante polêmico mudou a gestão federal. Foi apresentada, então, uma nova versão da BNCC em 2017, após rápida consulta pública, trazendo novos elementos, retirando itens e exigindo novas análises que excederiam o tempo disponível, neste estudo, para tal empreitada.

Este primeiro artigo, traz para a educação o escopo de uma atividade eminentemente formativa e entrelaçada à esfera social, corroborando com a ideia de uma sociedade educativa (UNESCO, 2003b, p. 117). No artigo segundo é explicitada a finalidade da educação no Brasil, deste modo:

[...] A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.1).

Ao observar atentamente a proposição deste artigo percebem-se alguns pontos de interesse para as pontes entre educação e meditação que estão em pauta neste estudo.

A educação é primeiramente dever da família, apesar do Estado ser o detentor da educação institucional oficial e formal ele sugere uma divisão das responsabilidades da educação com a família, colocando na lei a família em primeiro lugar no dever para com a educação.

Esta divisão pode indicar menos responsabilidade do Estado com relação a esta atividade. Um possível descaminho, enfim, com relação ao forte senso de compromisso que os documentos apontaram nos capítulos anteriores, sempre assumindo a importância de a educação ser um dever e uma responsabilidade de Estado.

No entanto, existe convergência com alguns dos valores estabelecidos até agora ao assumir, no artigo segundo, as inspirações que devem pautar a educação brasileira – liberdade e solidariedade humana.

Assim, a lei abre espaço para que práticas meditativas sejam levadas às escolas como um apoio ao desenvolvimento destas inspirações. A solidariedade poderia ser fomentada por meditações compassivas (conforme exposto no capítulo 6) e a liberdade poderia ser discutida através da filosofia, história, sociologia, biologia (liberdades sobre o corpo), levando em consideração as concepções de liberdade para outros povos, para os nativos brasileiros, para as relações de escravidão, porém, sem deixar que tais discussões tornem-se apartadas dos alunos.

Para evitar que as distâncias levem à racionalização “fria” nas salas de aula e a experiência em liberdade e solidariedade torne-se apenas mais um “conteúdo” a ser memorizado, seria possível vislumbrar o atravessamento da ponte entre meditação e educação no uso das artes meditativas para auxiliar a “vivência” de tais conteúdos e discussões, fazendo o aluno reconhecer no seu cotidiano a presença de tais questões, mais que memorizar sua relevância na história da humanidade.

O artigo terceiro (BRASIL, 1996, p.1) também possibilita pontes com os valores encontrados para a educação e meditação. Os princípios elencados no artigo terceiro da LDB permitem espaços para a meditação na educação ao ressaltar a igualdade de condições, a liberdade de aprendizado, ensino, pesquisa e divulgação cultural, artística e de saberes e pensamentos, o pluralismo de ideias, o apreço à tolerância e a consideração com a diversidade étnicoracial.

Sobre a igualdade de condições, apreço à tolerância e a consideração com a diversidade étnicoracial leva-se em consideração as reflexões realizadas no capítulo anterior.

Com relação à liberdade de aprendizado, ensino, pesquisa e divulgação cultural, artística e de saberes e pensamentos e ao pluralismo de ideias percebe-se outra salutar oportunidade para as práticas meditativas.

A partir de um forte compromisso com o pluralismo de ideias é possível apresentar aos alunos diferentes treinamentos, conteúdos e abordagens, aumentando a liberdade de aprendizado.

Poderiam ser oferecidos diferentes tipos de meditação, por exemplo, com o intuito de resguardar ao aluno a oportunidade de perceber com qual técnica ele tem maior adaptação e estimular a sua autonomia.

Convém lembrar que até mesmo entre as práticas espirituais existem certas liberdades. O enfoque das práticas meditativas não é “aprisionar” as mentes a um ideal pronto, mas, através de um caminho de introspecção, libertar as mentes para que cada um possa expressar da melhor maneira o seu mais perfeito estado de integração.

Por isso, é dito que “na China existe o Buda chinês, no Tibete o Buda tibetano” e cada lugar deveria desenvolver o seu Buda, servindo-se da psicologia e cultura a qual se serve (HANH, 1989, p. 79).

A meditação levada às escolas, nesse contexto, não precisa ser feita apenas para aumentar a resiliência ou reduzir a violência (SEMPLE E DROUTMAN, 2017) e o estresse (SIBINGA et. al., 2016) - que são possibilidades muito proveitosas - mas deve salientar a descoberta de si mesmo e a busca de uma felicidade interior (causas maiores das artes meditativas).

Assim, a partir do treinamento para a liberdade de aprendizagem seria possível auxiliar os alunos, não a ser um praticante ideal e distante, mas o praticante do “caminho do meio” da zona leste de São Paulo ou então o praticante de meditação do interior da Bahia. Fomentando a descoberta de si, mais que padronizando a replicação estatística de resultados que, embora promissores, correm o risco de perder a dimensão transformadora da proposta meditativa.

E sempre tomando a precaução de que a “liberdade” não venha acompanhada de descaso do poder público ou conflito de interesses do setor privado, priorizando o diálogo sobre uma formação de qualidade.

Estes princípios, expostos na principal lei do país sobre educação, são importantes para fundamentar e fomentar práticas que levem aos estudantes uma formação pautada em valores de apreço e tolerância com o outro, sendo em alguma medida, importantes também para a efetivação de uma cultura de paz que se aprende na prática, fazendo o caminho, ao caminhar por ele, afinal, “meditar não é retirar-se, escapar da sociedade, mas sim preparar-se para reentrar nela de forma efetiva” (HANH, 1989, p. 51).

Todavia, chama a atenção que, nos aspectos práticos, o discurso apresentado nas primeiras linhas da LDB, sofre algumas desconstruções. Assim, à medida que articula a prática educacional a lei vai tomando alguma distância dos alinhamentos propostos.

Por exemplo, na divisão da educação básica – educação infantil, fundamental e média - a formação para os valores está explicitada apenas a partir do ensino fundamental. Ou seja, na educação infantil, um dos pilares do

desenvolvimento da personalidade e de habilidades emocionais dos educandos, o Estado fica mais ausente dos processos de formação em valores, assim a lei declara que:

[...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p.10).

Assim, com estas poucas linhas destinadas à educação infantil, sente-se uma ausência, nos processos de formação, de cuidados com a ética e a formação inicial de valores para as crianças pequenas. Este descaminho preocupa, pois um dos pilares da meditação são o treinamento e a formação das atitudes e dos valores. Gharote (2002, p. 140) afirma, nesse contexto, que “nunca é cedo demais para que as crianças aprendam que, se pretendem ser felizes na vida, devem adotar certas condições humanas que permitam a felicidade dos outros e o bem-estar da sociedade como um todo”.

Nesse contexto, algumas experiências brasileiras sugerem fortemente que o Yoga pode ser bastante fecundo para auxiliar mudanças de comportamento e formação de valores em crianças (MASSOLA, 2015; MORAES e BALGA, 2007).

Educadores ligados à formação de valores também corroboram com esta visão anunciando que os valores são “**pontos de partida, não de chegada**” (INOUE, MIGLIORI, D’AMBROSIO, 1999, p.30-31, grifo nosso) numa formação que leve a ação dos estudantes no mundo ser realizada a partir de um quadro de valores previamente apreendidos.

Para a educação fundamental obrigatória é reservada a diretriz de uma formação em valores, contudo o pensamento crítico, a autonomia e a formação ética só aparecem nas diretrizes do ensino médio. Salienta-se que a palavra ética aparece apenas uma única vez em todo o documento.

Ainda é possível notar que a LDB e nem o posterior PNE não fazem, no âmbito da educação, menção ao bem-estar do educando e nem à busca por sua felicidade ou realização pessoal, ou ainda a algum termo ou palavra que traga explicitamente este sentido ou finalidade para a educação.

Sempre pautando para o educando a necessidade de garantir os aprendizados mínimos e a formação indicada em cada etapa da educação básica, a LDB não se ocupa do objetivo maior de formar cidadãos satisfeitos, mas formar cidadãos “plenos” de uma educação “básica” e dos valores pré-estabelecidos, conforme a lei demonstra quando declara que o ensino fundamental obrigatório “terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996, p.10).

Deste modo, estas diretrizes permitem, nos primeiros artigos, alinhamentos importantes de sintonia que abrem espaço para a meditação como fonte de auxílio no desenvolvimento de uma educação que promova uma formação para a autonomia, para a democracia e para a pluralidade.

No entanto, carece à LDB, explicitar um cuidado integral com o educando que vá além da formação cognitiva básica, uma preocupação pontual com o desenvolvimento de uma paz positiva no processo educacional, e uma prática horizontal que ofereça alguma voz aos estudantes para quem a educação é destinada.

Destas carências, surgem desalinhamentos com a prática e valores meditativos para quem a realização do indivíduo ético e feliz é o principal foco das reflexões. Para exemplificar, enquanto a preocupação ética, a formação em valores e o cuidado com a saúde integral são os pilares iniciais das práticas de Yoga, ou membros do Yoga sistematizado por Patanjali, na LDB elas vão aparecendo de forma fragmentada e a ética aparece apenas no final da formação básica.

A autorealização e a felicidade são os objetivos maiores de toda prática meditativa (DALAI LAMA, 2000c, p. 1), mas na LDB não há menção à realização dos estudantes. A educação apresentada não pretende ser para satisfazer as necessidades fundamentais de cidadãos plenos e felizes, para deixá-los melhor, mas para formar os cidadãos básicos, com os conhecimentos mínimos necessários a vida familiar e aos apelos do trabalho.

Com esta visão, a educação apresentada na LDB é menos holística e dialógica do que aquela fomentada pelos documentos já investigados que colocam para a educação a noção “mais ampla possível, incluindo nela um

conjunto de conhecimentos e de competências indispensáveis na perspectiva do desenvolvimento humano” (UNESCO, 2003b, p. 83).

Assim, embora a LDB permita espaços de convergência para a meditação na educação, traz uma visão fragmentária de educando ao não trabalhar desde a mais tenra idade a dimensão da ética, da compaixão e da paz. Fundamentadas, deste modo, no horizontalismo e na dialética de uma educação pautada na realização integral dos seres humanos sob seus cuidados.

Uma visão menos ampla em relação à ética e compaixão dos educandos pode ocasionar desvios na educação e na sociedade, marcadas pelo individualismo. Pesquisas indicam que a noção de justiça dos estudantes é autocentrada, “preocupando-se prioritariamente consigo mesmos e com sua situação no seio de um grupo social [...] desprovido de atitudes cooperativas” (LA TAILLE E MENIN, 2009, p. 26) o que permite vislumbrar a importância da meditação na escola para auxiliar o desenvolvimento da ética e do altruísmo.

Em contrapartida, o documento faz propostas que vão ao encontro da promoção da paz e dos valores que, tanto os autores estudados quanto os documentos da UNESCO, realçam em seus discursos.

Primeiramente, quando trata das finalidades da educação o documento aponta que os “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares [...]” (BRASIL, 1996, p.9), aproximando a participação, no discurso da lei, da promoção de uma cultura de paz.

A costura entre a lei sobre educação e a possibilidade da meditação na prevenção da violência é tecida a partir da:

[...] apropriação racional das normas e dos valores, o **autoconhecimento** e o conhecimento do outro, **a identificação e a expressão dos sentimentos**, a aprendizagem de formas mais justas e mais eficazes de resolver conflitos e, conseqüentemente, o **desenvolvimento da autonomia** (LA TAILLE E MENIN, 2009, p. 39, grifo nosso).

Em um segundo momento, a lei enfatiza que serão diretrizes dos conteúdos curriculares: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social,

aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996, p.10).

Nesse contexto, é preciso também fazer ressalvas. O desenvolvimento do espírito democrático não encontra espaço nas grades curriculares e aos jovens é reservado, em geral, o silêncio (LA TAILLE E MENIN, 2009, p. 37-38), e, ainda pior, o respeito ao bem comum nem sempre é observado pelos detentores dos cargos públicos, reservando para o jovem um forte sentimento de injustiça e impunidade.

Da dimensão democrática e do sentimento de injustiça surgem, porém, um alinhamento com os valores das práticas meditativas. Se, para além das técnicas respiratórias, a preocupação dos transmissores da meditação for a educação para formação integral é possível citar a ética encontrada nos sutras de Patanjali.

Ali é possível reconhecer dois princípios interligados ao espírito de justiça, *asteya* ou não-roubar, significa não apropriar-se de nada de outrem sem permissão e *satya* – veracidade – é um dos valores mais importantes da ética yogue, e ainda, é a ética que aparece em primeiro lugar como caminho para a prática do Yoga (FEUERSTEIN, 2006, p. 306).

Segundo estes ensinamentos, não é possível encontrar realização pessoal sem uma vida e prática virtuosa, baseada na veracidade das ações e pensamentos e em não causar danos aos seres. Assim, uma prática meditativa desalinhada destes princípios e baseada, exclusivamente, em exercícios respiratórios fica aquém de uma prática meditativa para a formação integral e para a realização física, emocional e espiritual dos praticantes, sendo possível construir, através da meditação, espaços democráticos para pensar o bem comum.

Visto, portanto, que a LDB traz caminhos e descaminhos nas pontes entre meditação e educação, com relação à prática educacional, outro documento se faz importante fonte de análise para averiguar os discursos que permitam espaços para os caminhos propostos por esta pesquisa, o Plano Nacional de Educação – PNE que vem complementar e estabelecer as práticas ou estratégias, que serão implementadas com o objetivo de cumprir e aprofundar os dispostos, bastante genéricos, da LDB.

Destaca-se que estes documentos (LDB e PNE) parecem bastante tardios para um país com mais de quinhentos anos de história, porém, compreende-se o retardo destas leis a partir da pequena experiência democrática e da difusão da “educação para todos” que, historicamente, o país possui.

Assim, em contraste com a LDB, o PNE é um documento mais atual e mais alinhado com a concepção de uma “sociedade educativa” (UNESCO, 2003b, p. 117) que havia sido vislumbrada no documento anterior, permitindo a continuidade da questão que pautou as discussões realizadas para outros documentos: o PNE possui alinhamento com os princípios, elencados ao longo deste trabalho, relacionados à educação que permitam espaços para a meditação?

Deste modo, ainda sob os auspícios de uma educação dialógica, socialmente responsável e integralmente cuidadosa, percebem-se alinhamentos entre estes princípios e o discurso da lei, que declara, por exemplo:

[...] implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no **desenvolvimento integral** das crianças de até 3 (três) anos de idade; (BRASIL, 2014, p.3, grifo nosso).

Nota-se que aparecem na lei a articulação de diferentes áreas e a preocupação, estendida também às famílias, com o desenvolvimento integral dos educandos. A lei também expressa preocupação com a evasão escolar, sobretudo aquela oriunda de preconceitos e discriminações trazendo para o discurso a palavra “proteção” contra a exclusão, assim a lei incita:

[...] implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão; (BRASIL, 2014, p.4).

Considerando a importância do desenvolvimento integral no documento, há maior espaço para um desenvolvimento das artes integrativas por duas vias

no PNE. Por um lado ocorre a possibilidade pela via da atenção à saúde quando a lei ressalta a importância estratégica de:

[...] universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde; (BRASIL, 2014, p.8).

Igualmente, quando a lei destaca a relevância dos fatores emocionais e a necessidade de ações específicas para a atenção a este aspecto em relação aos profissionais da educação, conforme diz o discurso do texto da lei:

[...] estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional; (BRASIL, 2014, p.8).

Ressalta-se que, apesar do fator emocional aparecer para os professores, não há referência de igual porte para os discentes. Contudo, as atividades escolares podem ser bastante estressantes para todos os envolvidos, principalmente, da maneira como está estabelecida e é vivida por todos, trazendo à tona a relevância da atenção aos aspectos emocionais de todos os envolvidos com a educação.

Os riscos da carência desta dimensão na LDB e no PNE podem ser ilustrados no relatório *“Global Accelerated Action for the Health of Adolescents”* (OMS, 2017, p.21). Nele, são apresentados dados preocupantes demonstrando que, entre adolescentes de 10 a 19 anos, para a América, Europa, Sudeste Asiático, porção ocidental do pacífico e países de alta renda, uma das cinco principais causas de morte para esta faixa etária é a automutilação culminando com a interrupção da vida, ou seja, o suicídio.

A despeito dos caminhos sinérgicos, a visão dos educandos, demonstrada no discurso da lei, ainda continua fragmentada. É como se aos estudantes, no bojo de suas idades, não coubessem questões existenciais e de grande complexidade. Não sendo, então, necessário provê-los com cuidados de ordem emocional, mas, apenas, de caráter nutricional e de saúde física e assistencial (no caso dos menos favorecidos).

No tocante à meditação não há separação cabível entre a saúde física e a saúde mental e até mesmo a espiritual. A preocupação com todos estes aspectos é vital para a felicidade plena e o bom desenvolvimento pessoal dos praticantes. As emoções – ou a relação delas com a unidade do ser - tem grande relevância para as tradições meditativas. Afinal, é a partir da satisfação interior que é obtido o êxtase da vida.

Um dos *nyamas* (elementos de autocontrole) de Patanjali trabalha esta dimensão ao incitar a necessidade de autossuficiência psicológica do praticante para a felicidade. Deste modo, a prática do contentamento (*Samtocha*) permite que os praticantes “deparem com o sucesso e o fracasso, o prazer e a dor, com a mesma equanimidade inabalável” (FEUERSTEIN, 2006, p. 308).

Isto não significa que o praticante é um ser cujas emoções estão ausentes, mas, sobretudo, ele é um ser que conhece suas emoções em profundidade, possuindo princípios tão elevados de não violência (*Ahinsa*) que não as coloca contra sua mente equilibrada. Ou ainda, como reflete Rohit Mehta (1995, p.130):

[...] Enquanto o homem pensar que sua felicidade reside fora de si, em acontecimentos exteriores, está destinado a ser infeliz, pois não pode controlar os fatores externos. Ser autossuficiente psicologicamente é encontrar a felicidade interior.

Assim, em relação à abordagem que a meditação possui neste aspecto, sobre os inúmeros autores da psicologia e os dados atuais relativos às atitudes dos adolescentes (suicídio, dentre outras), a carência com relação às emoções na LDB e PNE torna-se agravante, ao menos, para uma educação pautada no cuidado e na responsabilidade.

Mas, se as emoções não encontram destaque no discurso da lei, cabe ressaltar, que os caminhos que a mesma lei permite para a meditação possibilitam este cuidado adicional, mediante outros tipos de abordagem além da via da saúde, por parte dos agentes envolvidos com o ambiente escolar.

A meditação, que pode adentrar a educação através da saúde também encontra possibilidades no trabalho cultural multidisciplinar, principalmente em referência à educação de tempo integral. A meditação poderia ser um meio de

oferecer complementação das atividades escolares e também apoio emocional, ao trazer atividades com as quais os estudantes possam ter maior identificação, trabalhando as técnicas meditativas junto a seus valores associados ou facilitando o reconhecimento das emoções. Nesse sentido, a lei expressa a ação de:

[...] promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural; (BRASIL, 2014, p.4).

[...] adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014, p.7).

Depreende-se desta última estratégia que a lei também permite espaços para a difusão cultural. Esta via aproxima o discurso da lei a uma prática mais plural e horizontal, sendo um recurso de veiculação dos diversos aspectos da meditação (filosofia, história, contextos sociais) às suas práticas ou técnicas, convergindo também com o valor de respeito às diferentes tradições e culturas.

Destaca-se que a via da saúde e a aplicação das técnicas meditativas não prescinde de uma abordagem pelo caminho cultural, o que poderia, inclusive, diminuir o diálogo e a possibilidade de desenvolvimento dos valores frente às descobertas, pelos praticantes, das culturas e dos contextos que envolvem as artes meditativas.

As possibilidades encontradas revelam que há possibilidade para a busca por uma educação que permita a realização pessoal, o cuidado com o corpo e emoções e o respeito com o desenvolvimento espiritual culminam com o estabelecimento de uma cultura de paz, que permita o sólido estabelecimento de sociedades educativas, conforme explicitado no capítulo quinto desta pesquisa.

O discurso da lei presente no PNE também faz menção à paz, trazendo caminhos e descaminhos ao afirmar que é preciso:

[...] garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas

causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade; (BRASIL, 2014, p.8).

Neste ponto a lei apresenta sinergia com os caminhos que os teóricos da educação, meditação e os documentos da UNESCO apresentam. No entanto, há um possível descaminho no conceito de paz que é apresentado pelo discurso da lei. A paz, no contexto do PNE, está mais atrelada ao combate à violência que ao desenvolvimento dos valores e da paz positiva.

A própria palavra “combate” à violência já possui aspectos complexos. A violência não é um fenômeno isolado de contextos e sua superação não depende apenas de um “combate”, mas do desenvolvimento de valores de não violência (*ahinsa*) que permitam seu entendimento, suas causas e, finalmente, sua dissolução.

A cultura de paz que está retratada nos documentos já investigados não é meramente uma oposição à violência, mas um posicionamento cultural, histórico e social a favor de uma paz positiva, exercida por meio da democracia e do respeito aos pluralismos.

Uma paz, entendida, apenas, como oposição à violência, pode, inclusive, aumentar a paz negativa, que reforça a violência estrutural de “combate” à violência podendo, na ânsia de obter segurança, incentivar mais atitudes punitivas ou restritivas do que o desenvolvimento de valores promotores de uma cultura de paz.

Assim, em relação aos problemas enfrentados na escola – *Bulling*, assédio, violência doméstica e sexual, ataques homofóbicos e contra minorias étnicas – não cabe um combate ou uma guerra. A cultura de paz é desenvolvida a partir do diálogo e de um amplo e complexo serviço de formação que permita superar a cultura vigente para a vítima e, principalmente, para o agressor.

Sem o cuidado para ambos os agentes envolvidos com as formas de violência, os casos repetem-se, a cultura torna-se punitiva e a interrupção de algumas formas de violência é feita mais pelo medo da violência estrutural em certos locais – punições e privações – do que pelo desenvolvimento de uma sociedade educativa.

Uma sociedade estabelecida numa cultura de paz, em sua perspectiva positiva, estimularia a “segurança” não apenas no ambiente escolar, mas em qualquer ambiente social, como fruto de uma sociedade educativa que também está fundamentada em uma “alfabetização humanitária”.

Mas, a despeito dos descaminhos e do sentido distorcido de cultura de paz que a lei apresenta em seu discurso, a delimitação do termo “cultura de paz”, no bojo da lei, já denota algum avanço da mesma na direção do que aponta a literatura vigente.

Também a menção à capacitação dos educadores com relação à detecção dos sinais de violência é uma estratégia bastante adequada, que não pode, entretanto, vir desacompanhada da capacitação emocional e cultural (de paz) para lidar com estas questões sem determinismos.

Deste modo, o PNE possibilita um encontro da educação com a meditação, mas a complexidade das questões envolvidas não permite que tal envolvimento – discurso da lei, educação e meditação – seja feito sem ressalvas.

Assim, é possível encontrar aproximações entre as palavras geradoras ou princípios elencados para a educação e para a meditação. Os valores de uma “educação para todos” e as premissas para uma “sociedade educativa” também estão postos.

No entanto, tanto o discurso da LDB quanto o do PNE apresentam algumas distorções ou distanciamentos de alguns pontos centrais elencados. Estes descaminhos estão apontados mais como necessidade de atenção, no tocante à importância que o discurso possui perante a prática educacional, do que como crítica contumaz ao que se apresenta nestas leis.

Ressalta-se que o discurso está posto, pronto, mas está longe de seu acabamento, sendo vital que os diálogos, discussões e pesquisas sejam fomentados e garantidos institucionalmente e estejam concentrados, como mencionado no terceiro capítulo desta pesquisa, no modelo de sociedade e de cidadania que se quer construir para um país que possa, verdadeiramente (*satya*), ser para todos.

E, em relação à importância de garantia do diálogo, discussões e pesquisas, ainda no contexto do discurso das leis, a distância entre o discurso

e a prática pode configurar um grande entrave para o desenvolvimento de uma sociedade educativa e de uma educação para todos no Brasil.

Neste momento do trabalho, em que é finalizada a investigação dos discursos, cabe lançar um olhar para as práticas, principalmente àquelas que estão recebendo maior destaque nacional e internacional. Em síntese, chama a atenção que os dispostos na lei, embora permitam aproximações com os princípios elencados, ficam prejudicados quando a prática do Estado não resguarda os dispostos de seu próprio discurso¹².

Finalmente, o olhar que foi buscar, nos documentos internacionais e nas artes meditativas, pistas para a “alfabetização humanitária”, ao voltar-se para seu país, o encontra distante da pedagogia que inspirou a metodologia desta pesquisa.

No momento em que se finaliza o último capítulo deste estudo a própria ciência e educação estão ameaçadas em seu funcionamento “básico”, tentando manter o “mínimo” da qualidade necessária e o “máximo” da esperança.

É preciso que ciência e educação sejam levadas a sério, e que o papel de construir uma sociedade educativa não fique sombreado nos escaninhos ou empoeirado nas prateleiras. À esperança não podem faltar utopias, marchas e autoconhecimento.

¹² Um exemplo está citado na revista eletrônica *Nature* que, em reportagens sobre o Brasil, revela a preocupação com os rumos que o governo está oferecendo para a ciência neste país. Em dois artigos recentes da revista, é enfatizado o drástico corte de verbas (regressão de 12 anos e o maior da década) que o Brasil sofre em 2017 (NATURE, 2017) e ainda as consequências do congelamento de gastos durante 20 anos para a educação e saúde anunciando no subtítulo da reportagem o “fim” da ciência no país (NATURE, 2016).

Este grave quadro, chancelado pelo atual governo, opõe-se ao discurso do Estado. Quando é traçada a estratégia de “estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas” (BRASIL, 2014, p.5) fica explícita a necessidade de proporcionar condições de pleno funcionamento destas áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns passos foram dados em relação às primeiras respirações que estimularam o desenvolvimento desta pesquisa. Ao término desta caminhada o pesquisador está diante dos objetivos da pesquisa que foram investigados, contudo, as respostas encontradas permitem mais dúvidas e necessidades de pesquisa do que certezas.

A caminhada, que começou sobre os discursos acadêmicos e filosóficos seguiu para os discursos institucionais, mais complexos em sua elaboração, pois, à medida que um autor responde por si em seus escritos, um documento ou movimento – de diversos autores – retrata, com maior contundência, sociedades e até mesmo épocas.

E assim, a época em que este estudo está inserido não se furta de pedir autoconhecimento, de insistir no diálogo e de reproduzir um discurso mais plural do que aqueles de outrora. Todavia, esta época não representa o novo, aquilo que nunca fora feito, refletido.

O passado sempre ofereceu exemplos de homens e mulheres imbuídos na construção de uma sociedade para a vida. O que é possível fazer hoje, através dos modernos meios de comunicação, é expor os princípios milenares como possibilidade para uma existência consciente da humanidade junto ao planeta.

Ao presente, cabe resgatar a dimensão de sociedade fundamentada numa cultura de paz que permita um futuro em que as diferentes visões e abordagens para conhecer o mundo sejam permitidas, como saudável meio de expressão da diversidade humana, não havendo predominância excludente sobre as diversas manifestações humanas a respeito do mundo.

Esta consideração permite elencar a meditação como uma ponte para auxiliar o desenvolvimento de uma sociedade educativa através da cultura de paz.

À meditação, que se pretende utilizar como instrumento humanitário para auxiliar uma educação mais holística, cabe, então, as arguições verificadas nos objetivos desta pesquisa.

Assim, o primeiro objetivo: *“Perceber quais orientações apontam para uma ciência e educação fundamentadas numa visão holística. Que promova a*

responsabilidade e o cuidado diante de um mundo complexo e em constante transformação. Permitindo, assim, pontes com os princípios da meditação, no contexto da ética do Yoga sistematizado por Patanjali”, permitiu algumas respostas.

A filosofia de Edgar Morin mostrou-se alinhada ao modelo holístico. Em Moacir Gadotti, encontrou-se o lastro que esta visão possui no meio científico. Com Carlos Rodrigues Brandão, levantaram-se os questionamentos sobre a importância da cultura para formar as diferentes “visões” que podem levar a um “futuro comum para a humanidade”. Ou, então, um *Ethos* mundial de cuidado, como diria Leonardo Boff e responsabilidade, como salienta Morin.

Os valores, aí encontrados, mostraram-se sinérgicos às propostas éticas do Yoga, ainda que advindos de culturas e até finalidades diferentes (no caso ocidental, a preocupação com um mundo melhor e no Yoga oriental, a dimensão de transcendência espiritual) a caminhada, para um ou outro objetivo “maior” demonstra a importância dos “meios” éticos em ambas as proposições.

Em relação ao segundo objetivo: “Verificar se os princípios elencados para a educação e ciência no tratamento prévio do material bibliográfico, ou seja, se uma ciência e educação dialógicas, responsáveis, cuidadosas, democráticas, plurais, horizontais, pacíficas e cientes de uma realidade complexa alinham-se com a ética do Yoga sistematizado por Patanjali”.

O início da pesquisa mostrou o processo de escolha dos sutras de Patanjali, dentre outras práticas, e suas aproximações com a ciência. No caminho sistematizado por Patanjali, a não violência (*ahinsa*), a veracidade (*satya*), o não-roubar ou a apropriação indevida (*asteya*), a preservação da energia vital através de uma sexualidade responsável (*brahmacarya*) e o não-cobiçar (*aparigraha*) são valores que, primeiramente, fundamentam a ética do Yoga.

Tais valores foram encontrando espaços na caminhada rumo a uma educação para a paz e uma sociedade educativa, conforme descrito ao longo deste estudo. A esses valores, que pretendem auxiliar a manutenção dos instintos (*Yamas*), foram somados àqueles destinados a aprimorar a harmonia com uma vida plena (*Nyamas*).

A partir destas premissas, segundo a tradição do Yoga sistematizado por Patanjali, seria possível desenvolver o corpo (*Āsanas*), auxiliar a vitalidade através da respiração (*Prânâyâmas*), conhecer e integrar-se aos aspectos sensoriais, mentais e psicológicos (*Pratyâhâra*, *Dhâranâ* e *Dhyâna*) que permitiriam a adequada meditação para chegar à libertação (*Samâdhi*).

Assim, à ética do Yoga não cabe, conforme a investigação expôs ao longo da pesquisa, uma visão reducionista, uma divisão entre os membros desta ética ou uma abordagem, sobretudo, como técnica respiratória restrita ou prática corporal apartada da realidade histórica, social, emocional e cultural dos participantes.

Embora, o “caminho do meio”, proposto pela abordagem de Patanjali para a filosofia do Yoga, ofereça relevante importância aos cuidados com o corpo físico, ele está bastante centrado no desenvolvimento de valores e no cuidado com os aspectos emocionais e psicológicos de seus praticantes. É esta a dimensão que merece mais cuidado no ocidente, acostumado à saúde do corpo material como premissa para a saúde mental e ao hedonismo como condição para a felicidade.

O “caminho do meio”, nos parâmetros investigados, também foi contrastado com a pedagogia e filosofia de autores que, embora não tenham sido praticantes de Yoga ou meditação, chegaram a conclusões correlatas sobre a necessidade de uma sociedade pautada na cultura de paz, de uma ciência não excludente e de uma educação em valores.

E assim, os princípios elencados no início da coleta do material bibliográfico foram fecundos para as discussões tecidas nesta caminhada. Deste modo, o apelo para uma ciência e educação dialógicas, responsáveis, cuidadosas, democráticas, plurais, horizontais, pacíficas e cientes de uma realidade complexa é sinérgico com os desejos transcendentais que podem ser desenvolvidos com a meditação, considerando-se seus aspectos éticos na realização de sua prática.

Ao terceiro objetivo: “Investigar os possíveis alinhamentos dos discursos acerca da prática meditativa e da educação, provenientes da bibliografia especializada e de alguns documentos elaborados pela UNESCO, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – e o Plano Nacional de

Educação – PNE - do Brasil”, somaram-se as implicações da dificuldade prática do discurso quando inserido na realidade complexa de um mundo em construção.

O “caminho do meio” encontra amplo incentivo e possibilidades nos documentos da UNESCO destinados à prática pedagógica (Relatório Delors, por exemplo). Contudo, esbarra na complexa realidade educacional, que, como observado no conjunto dos documentos do movimento “Educação para todos”, nem sempre tem garantidas as mínimas condições de funcionamento do ambiente escolar.

Nos documentos da UNESCO foi percebido que o aporte teórico do discurso está alinhado aos fundamentos de uma visão holística e aos princípios norteadores de uma educação que permite pontes com os valores da meditação.

Porém, a prática dos discursos observada em alguns documentos é desafiadora, fica difícil definir os termos da “qualidade” em educação e em que medida eles se alinham com a necessidade de uma educação em valores.

Os documentos também mostram o percalço que o discurso encontra frente às questões econômicas, assim, ao promulgar o discurso de uma educação básica gratuita e para todos, os mesmos documentos não dão tamanha ênfase ao ensino superior gratuito, pois, o apelo dos grandes conglomerados empresariais está bastante difundido neste nível educacional.

Ainda o contexto dos conflitos armados, das distâncias tecnológicas entre os países e das fronteiras do preconceito, da injustiça e da exclusão trazem dificuldades ao amplo debate em direção a uma sociedade educativa mundial. Somam-se as dificuldades de gênero que oferecem oportunidades distintas e excluem parcelas significativas da população mundial de uma educação satisfatória e transformadora.

Do contexto mundial para os documentos brasileiros as investigações apontam para o risco de um discurso ambivalente. Por um lado a lei traz o discurso da “educação para todos”, da cultura de paz e de uma visão mais plural (holística?) para a formação educacional.

Em contrapartida, a lei visa a formação “básica”, os conteúdos “mínimos” e uma visão fragmentária (reducionista?) da formação ética, além de uma abordagem determinista de cultura de paz como meio de “combate” à violência.

Ao tentar integrar os apelos atuais da ciência e educação aos vícios políticos e econômicos antiquados a lei traz contradições. Entre a tentativa do discurso correto e o uso questionável da força de lei “congelam-se” gastos com a educação, extirpam-se, inadvertidamente, verbas da ciência, extingue-se o ministério da cultura (decisão revista após o apelo popular) e propõem-se mudanças estruturais profundas na educação sem observar, amplamente, a voz da comunidade envolvida e a dimensão de um governo interino e com diminuta aprovação popular.

Desta dificuldade, todavia, advém o maior empecilho e também a maior possibilidade para a meditação. Ou seja, a prática educacional imbricada nos vícios políticos, nas mazelas econômicas e nas querelas do hábito de uma cultura individualista, excludente e meritocrática só permite vislumbrar a importância das discussões captadas ao longo deste trabalho.

Assim, o quarto objetivo, forjado a partir do terceiro objetivo propõe: “Analisar se os discursos desses documentos, códigos e diretrizes estão alinhados na busca por uma educação mais holística, coletiva, humanitária e que promova o autoconhecimento nos indivíduos, direcionando as propostas da cultura de paz e a formação de uma sociedade educativa”, trazendo para a tessitura da pesquisa as fundamentações que permitem praticar a defesa da formação em valores, da cultura de paz e da construção de uma sociedade educativa.

As dificuldades apontadas a partir do terceiro objetivo não desanimam a busca por esta sociedade que, sabendo estar diante da formação de uma sociedade inacabada, requer paciência e a abertura para o diálogo. Nenhuma mudança surge sem argumentações e abertura para as ideias, o caminho mais fácil é fazer cumprir determinações, mas o caminho mais efetivo é que tais determinações sejam internas e surjam do autoconhecimento.

Do quarto objetivo depreende-se que não serão os discursos a força motriz da mudança social. No entanto, é a presença dos discursos que demonstra a abertura e o convite para outras experiências e possibilidades.

Hoje, é possível investigar temáticas cuja importância era minimizada e até ridicularizada no meio científico. O autoconhecimento, a meditação e até a saúde emocional são convidados recentes de uma ciência que não permitia abordagens nestas áreas há poucas décadas.

No bojo do quarto objetivo e sempre questionando em cada capítulo como aquele conjunto de informações poderia alinhar-se com a meditação é possível concluir a importância desta arte milenar como fonte de inspiração, tecnologia humanitária (na tentativa de não fazer dicotomia entre a tecnologia e o desenvolvimento de valores), e aspiração por um *Ethos*, de cuidado e responsabilidade, para uma humanidade que pretende transcender uma existência vazia e sem sentido.

Ao último objetivo: “Relacionar essas bibliografias e esses documentos com as possibilidades da meditação na escola enquanto ponte para refletir/trabalhar a intolerância, violência (pessoal e estrutural) e o individualismo na escola”, cabe, ainda, a dúvida e até a expectativa.

A escola é um ambiente de encontro. Nenhum outro lugar, espaço público, ou outra esfera social moderna congrega tantas crianças, jovens, adolescentes, adultos e pessoas mais experientes a estarem fisicamente próximos todos os dias. Este é um contexto que somente a estrutura escolar moderna conseguiu fomentar com tamanha regularidade e constância.

Isto faz da escola uma auspiciosa possibilidade de estruturação e transformação social, ou então, de reprodução e estagnação cultural. Esta dimensão de escola como maior local de encontro regular da sociedade mostra que a educação, com todas as suas crises, particularidades e desafios, já alcançou o mérito de estar no centro da esfera social.

Pensar a educação não é pensar, apenas, a educação, é refletir sobre a humanidade. Esta foi a sagaz percepção de tantos educadores e filósofos ocidentais e orientais que apostaram na educação como meio para uma sociedade ligada à paz, ao cuidado e à responsabilidade.

Esta percepção elencou a educação como principal ponte para construir as “sociedades educativas” que, pautadas nos valores fundamentais de paz e convivência harmônica, de descoberta de si para percepção do outro, podem

forjar a paz positiva, duradoura e fruto do respeito mútuo e não da destruição, da ameaça bélica ou da exclusão – social, étnica, econômica, tecnológica.

Deste modo, o quarto objetivo cumpre a proposta de estabelecer relação entre a teoria do discurso e a sua aplicação prática, mas demonstra que esta relação não é isenta de desafios. Os documentos investigados trazem à tona o “desgaste” do discurso frente aos desafios da prática escolar, trazendo para o quinto objetivo maior necessidade de atenção.

O que está nas diretivas dos documentos, as estratégias cuidadosamente traçadas, nem sempre alcançam campo fértil diante das práticas governamentais, das atitudes e da formação dos gestores e educadores, das mazelas culturais e econômicas.

A relação da meditação com a escola está evidenciada nesta pesquisa, contudo, a pesquisa limitou-se à busca destas relações. Estudos posteriores, necessários a este debate, permitirão dar continuidade aos questionamentos acerca desta relação.

Algumas perguntas poderão ser úteis em futuras abordagens. Por exemplo, a literatura atual permite investigar alguns questionamentos como: as abordagens acerca da meditação na educação partem de escopos teóricos pertinentes à formação de valores? As técnicas meditativas, aplicadas ao ambiente escolar, tem o objetivo de transmitir a formação de valores ou somente “combater” a violência? A aplicação das técnicas meditativas segue o princípio de liberdade e busca individual de transcendência ou são massificadoras? A meditação adentra a escola com pleno potencial multidisciplinar (filosofia, história, psicologia, biologia, espiritualidade, formação de valores) ou está fragmentada em práticas respiratórias, posturas corporais ou técnicas de concentração apartadas de sua dimensão complexa?

A atual pesquisa não alcança tais perguntas, todavia, ainda que limitada neste aspecto, ela apresenta indícios da importância de tais questionamentos para uma meditação que seja, realmente, ponte para uma educação transformadora que culmine numa sociedade educativa e voltada para a paz.

Lançando a necessidade de “olhar” a própria prática científica, de meditar sobre o *modus operandi* atual das abordagens sobre meditação no ambiente escolar, é possível fomentar, cada vez mais, o cuidado, a

responsabilidade e a formação de valores no contato das pesquisas acadêmicas com a preciosa comunidade escolar.

Nesse aspecto o estudo cumpriu aquilo que, se não era um dos objetivos formais do estudo, era um desejo sobre seu próprio *modus operandi*. Todas as páginas foram escritas após meditações, após algum acerto com o diálogo interno e alguma consciência da caminhada que estava sendo construída.

Este contato permitiu notar os pilares da educação dentro do corpo da pesquisa, o *aprender a conhecer*, esteve envolvido no questionamento de qual conhecimento a humanidade precisa, o *aprender a fazer*, surgiu na trama da análise dos documentos e na sequência metodológica que possibilitou a maneira de abordar a bibliografia. *Aprender a viver juntos* foi o apelo deste estudo, que tentou aproximar, no contexto da cultura de paz, ciência, educação, religião e cultura. Finalmente, *aprender a ser* foi a motivação principal da pesquisa, sobretudo pelo autoconhecimento, obtido através da meditação, como uma fonte de auxílio para tal empreitada.

Assim, o desenvolvimento da pesquisa tentou servir-se dos pressupostos que assumiu como fatores importantes, princípios, para a educação. Tentou ser dialógica ao não elencar a meditação como panaceia. Responsável e cuidadosa ao destacar a dimensão de conhecimento, de cultura, de visão e de paz positiva que esteve envolvida na investigação. Democrática ao propor a importância da meditação para o autoconhecimento como um auxílio e não como ferramenta única a toda a comunidade. Plural e horizontal ao salientar a necessidade, sobretudo, de discussão das possibilidades da meditação e a importância de uma educação transformadora feita para e por todos.

E ainda, utilizando a paciência advinda das práticas meditativas, sem perder a dimensão de denúncia das realidades impostas à educação, o texto discutiu algumas mazelas políticas e econômicas, abordando pacificamente a importância do autoconhecimento para a construção de uma sociedade que possa superá-las.

Sem perder de vista a complexidade das questões tratadas a pesquisa, aqui apresentada, conhece sua limitação diante da prática escolar, mas aposta

numa fundamentação que permita a utopia de um mundo melhor, das marchas e dos movimentos – tão queridos para Paulo Freire – para transcender aquilo que o papel não toca.

Serão necessários aprofundamentos futuros para ampliar os destaques feitos nesta pesquisa. A limitação deste estudo em relação ao estudo da Base Nacional Comum Curricular deverá ser superada. Igualmente, seria possível estudar a formação de valores, a dimensão da ética e as possíveis contribuições técnicas e humanitárias dos nativos brasileiros mais antigos – os índios – para lidar com suas emoções, inquietações e busca de transcendência.

Esta pesquisa não toca estes aspectos, mas sabe que eles são necessários para complementar o que aqui segue exposto. A ciência nunca estará acabada e as conclusões de hoje serão transformadas nas dúvidas posteriores, por isso mesmo, não se pretendeu, nesse estudo, criar um manual de instruções técnicas para a meditação ou valores, mas, sobretudo, insistir no caráter dialógico da educação, fundamental para construir pontes através do franco diálogo que leva ao saber viver juntos.

Enfim, não se deve perder de vista que a meditação ainda não é, e talvez nunca seja, uma unanimidade na ciência. E, sendo um conhecimento recente, ainda vai precisar de um aporte maior de pesquisas que possam esclarecer melhor quais são os potenciais e limites de uma arte que, embora seja milenar, ainda é incipiente para o conhecimento ocidental.

Finalmente, é preciso considerar neste trabalho que quanto antes os seres humanos experimentarem, em algum nível de percepção e com autonomia que estão ligados ao planeta e a si mesmos, mais esperança haverá para a humanidade.

Quando a dimensão de autoconhecimento transformar em realidade salutar, no cotidiano da humanidade, a concepção de que “Eu, a grande Terra e todos os seres, juntos, simultaneamente, nos tornamos o caminho Iluminado” a paz será ponto de partida entre os povos e não apelo histórico após os conflitos.

Assim, num movimento de partida e de chegada “O ‘caminho do meio’ na educação: discursos que formam pontes entre a meditação, ciência e educação” está terminando... Mas o fim é só o começo...

OM MANI PADME HUM

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACARYA, A. A. **Yoga para a saúde**. Publicações Ananda Marga, 1995.

ANDRADE, J. T.; COSTA L. F. A. **Medicina Complementar no SUS: práticas integrativas sob a luz da Antropologia médica**. Saúde Soc. São Paulo, v.19, n.3, p.497-508, 2010.

BBC BRASIL. **Dalai Lama diz que eventual sucessora tem que ser 'atraente'**. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150924_dalai_mulher_tg> Acesso em: Junho de 2017.

BÍBLIA, N.T. **Evangelho Segundo João**. In: Bíblia. Português. 3ª Impressão, São Paulo, Editora Paulus, 2014.

BIGNARDI, F. A. C. **A atitude transdisciplinar aplicada a saúde e sustentabilidade, uma abordagem multidimensional: a importância da meditação**. Revista Terceiro Incluído – Goiás - NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.1, p.14–24, Artigo 2, 2011. Em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/view/14396>> Acesso em: Julho de 2015.

BOFF, L. **Ethos mundial**. Rio de Janeiro, Editora Sextante, 2003.

_____. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 16ª Edição, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1999.

BORGES, C. M. **Espiritualidade mística na Península Ibérica – Séculos XVI e XVII**. Locus Revista de História, Juiz de Fora, v. 10, nº 2, p. 35-51, 2004. Disponível em: <<https://locus.ufjf.emnuvens.com.br/locus/article/view/2626>> Acesso em: Maio de 2017.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico** – Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Revisado por Patrick Champagne e Etienne Landais, traduzido por Denice Barbara Catani, São Paulo, Editora UNESP, 2004.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19ª edição, São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

_____. **A educação como cultura**. São Paulo, Editora Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: Março de 2017.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: Março de 2017.

_____. PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE. **163 mil habitantes do Amapá têm pelo menos uma doença crônica**. 2014. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/agencia-saude/16007-163-mil-habitantes-do-amapa-tem-pelo-menos-uma-doenca-cronica>> Acesso em: Março de 2017.

CAES, A. L. **A Devoção a Sathya Sai Baba e a Integração de Aspectos do Hinduísmo ao Universo Religioso Brasileiro e Ocidental**. Revista de Estudos da Religião – REVER n. 4 Ano 2006 pp. 57-78. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv4_2006/p_caes.pdf> Acesso em: Junho de 2017.

CARDOSO, R. **Medicina e meditação: um médico ensina a meditar**. 3ª Edição, São Paulo, Editora Mg Editores, 2011.

COEN, M. **108 contos e parábolas orientais**. São Paulo, Editora Planeta, 2015.

_____. **Zen Budismo e Gênero**. In: O Gênero Oculto nas Religiões. Revista de Estudos da Religião - REVER n. 2. Ano 5. 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv2_2005/t_coen.htm> Acesso em: julho de 2017.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2007.

DALAI-LAMA. **A arte da felicidade: um manual para a vida**. Tradução Waldéa Barcellos, São Paulo, Editora Martins Fontes, 2000a.

_____. **Mundos em harmonia**. São Paulo, Editora Claridade, 2001a.

_____. **Pacificando o espírito: meditação sobre as quatro nobres verdades de Buda: comentários sobre as quatro nobres verdades à luz das duas verdades fundamentais da via mediana**. Transcrição Jigmé Khyentsé Rinpoché. Tradução: Patrick Carré e Flávia Nascimento. 2ª edição, Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 2001b.

_____. **Uma ética para o novo milênio**. Tradução: Maria Luiza Newlands, Rio de Janeiro, Editora Sextante, 2000b.

_____. **Transformando a mente: ensinamentos sobre como gerar a compaixão**. Tradução Waldéa Barcellos, São Paulo, Editora Martins Fontes, 2000c.

D' AMBROSIO. **A era da consciência: aula inaugural do primeiro curso de pós-graduação em ciências e valores humanos no Brasil.** São Paulo, Editora Fundação Peirópolis, 1997.

_____. **A busca da paz como responsabilidade dos matemáticos.**

Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática. Ano 6. Número 7. pp 201-215. Costa Rica, 2011.

DANUCALOV, M. A. D.; SIMÕES, R. S. **Neurofisiologia da meditação: investigações científicas no Yoga e nas experiências místico-religiosas: a união entre ciência e espiritualidade.** 1ª Reimp., São Paulo, Editora Phorte, 2009.

DENARDO, T. A. G. B. **Análise da prática de meditação em duas escolas do município de Rio Claro – SP.** 2013. Trabalho de conclusão de curso (graduação em ciências biológicas) – Universidade Estadual Paulista – Unesp. Rio Claro, 2013.

DEUTSCH, S.; FERREIRA, L. F. S.; PINTO, A. C. G. A. **O efeito da meditação no comportamento social do praticante.** *EFDeportes.com, Revista Digital.* Buenos Aires - Ano 17 - Nº 168 - maio de 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd168/o-efeito-da-meditacao-no-comportamento-social.htm>> Acesso em: Junho de 2015.

ELIADE, M. **Yoga: imortalidade e liberdade.** Tradução Teresa de Barros Veloso, Transliteração sânscrita: Lia Diskin, São Paulo, Editora Palas Athena, 1996.

Ergas, O. **The Deeper Teachings of Mindfulness-Based Curricular Interventions as a Reconstruction of “Education”.** *Journal of Philosophy of Education*, 49.2, pp. 203–220, 2015. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9752.12137/abstract> Acesso em: Maio de 2017.

FEIJÓ, C. F. **Pais competentes, filhos brilhantes** – São Paulo, Editora Navegar, 2005.

FEUERSTEIN, G. **A tradição do Yoga: história, literatura, filosofia e prática.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo, Editora Pensamento, 2006.

FEYERABEND, P. K. **Contra o método.** São Paulo, Editora Unesp, 2007.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Para Papa, restrição à ordenação de mulheres como padres é permanente.** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1828433-para-papa-restricao-a-ordenacao-de-mulheres-como-padres-e-permanente.shtml>> Acesso em: Junho de 2017.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 10ª edição, São Paulo, Editora Paz e Terra, 2002.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49ª Edição, São Paulo, Editora Cortez, 2008.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo, Editora Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2011.

G1. **Suspeito mata homem e se suicida na Universidade da Califórnia**. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/campus-da-universidade-da-california-e-fechado-devido-possivel-atirador.html> Acesso: Julho de 2016.

G1. **Atirador entra em escola em Realengo, mata alunos e se suicida**. Disponível em: <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html> Acesso: Julho de 2016

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível**. 1ª Edição, São Paulo, Editora Publisher Brasil, 2007.

_____. **Pedagogia da terra**. São Paulo, Editora Peirópolis, 2000.

GALTUNG, J. **Peace by peaceful means. Peace and conflict development and civilization**. London: Sage/ Oslo: International Peace Research Institute, 1996.

GHAROTE, M. L. **Técnicas de yoga**. Tradução de Danilo Forghiere Santaella. 2ª edição, Editora Phorte – 2007.

_____. **Yoga aplicada: da teoria à prática**. Tradução de Maria Cristina Vital Borba. São Paulo, Editora Phorte, 2002.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro, 59ª Edição, Editora Objetiva, 1995.

GROSSI, P. K.; AGUINSKY, B. G. **A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios**. Revista educação – Porto alegre – RS, ano XXIX, nº 2 (59), 2006. Em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/451/347>> Acesso em: julho 2015.

GUIMARÃES, M. R. **A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação**. Revista Educação, Porto alegre – RS, ano XXIX, nº2 (59), p. 329-368, 2006. interdisciplinares_saude/afqv/livro_afqv_cap12.pdf > Acesso em: Julho 2015.

GUYTON, A. C. **Tratado de fisiologia médica**. 7^o edição, editora Guanabara Koogan, 1989.

HANH, T. N. **Caminhos para a paz interior**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1989.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão: guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro, Record, 2005.

HERMÓGENES, J. **Yoga para nervosos**. 2^a Edição, Rio de Janeiro, Editora BestBolso, 2012.

INOUE, A. A.; MIGLIORI, R. F.; D' AMBRÓSIO, U. **Temas transversais e educação em valores humanos**. São Paulo, Editora Peirópolis, 1999.

ISRA. **Muhammad guia de bolso**. São Paulo, 2^a Edição, Federação das Associações Muçulmanas do Brasil, 2014.

JUNG, C. G. **Psicologia da Religião Ocidental e Oriental**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1980.

KAZI, D. S., LAMA. **O livro tibetano dos mortos**. São Paulo, Editora Madras, 2003.

KOZASA, E. H. **A prática de meditação aplicada ao contexto da saúde**. Revista Saúde Coletiva, vol. 10, núm. 3, p. 63-66, São Paulo, Editorial Bolina, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84222224007> Acesso em: Junho de 2015.

KOZASA, E. H.; SATO, J. R.; LACERDA, S. S.; BARREIROS, M. A. M.; RUSSELL, T. A.; SANCHES, L. G.; MELLO, L. E .A. M.; AMARO JR, E. **Meditation training increases brain efficiency in an attention task**. Neuroimage, vol. 59, pag. 745-749, 2012. Em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053811911007531>> Acesso em: junho de 2015.

KUVALAYANANDA, S. **Asanas**. Tradução de Ignez Novaes Romeu. São Paulo, Editora Phorte, 2005.

KUVALAYANANDA, S. **Pranayama**. Tradução de Roldano Giuntoli. São Paulo, Editora Phorte, 2008.

KYOKAI, B. D. **A doutrina de Buda**. 3^a Edição, São Paulo, Editora Círculo do Livro, 1982.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y; MENIN, M. S. S. (Org.) **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre, Editora Artmed, 2009.

LANGER, E.J.; ABELSON, R. 1974. **A patient by any other name.** *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 42:4-9. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/4814097>> Acesso em: Maio de 2016.

LAO-TSÉ. **Tao Te Ching: o livro que revela Deus.** Tradução de Huberto Rohden. 3ª Edição, São Paulo. Editora Martin Claret, 2008.

LEONELLI, L. B.; ATANES, A. C. M.; KOZASA, E. H.; ANDREONI, S.; DEMARZO, M. M. P. **Efeitos da meditação em profissionais da Atenção Primária à Saúde: uma revisão da literatura.** *Revista brasileira de medicina da família e comunidade.* Florianópolis, 2012 Jun; 7 Supl1: 42.

LOMAS, T; MEDINA, J. C.; IVTZAN, I.; RUPPRECHT, S.; EIROA-OROSA, F. J. **The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature.** *Teaching and Teacher Education* 61 (2017) 132 e 141, 2017. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16303705> Acesso em: Junho de 2017.

MASSOLA, R. M.; GINCIENE, C.; KOREN, S. B. R.; MARTINS, A. C. A. **Programas de promoção de saúde para o trabalhador escolar: ginástica laboral e controle do estresse.** In: VILARTA, Roberto; BOCCALETTO, Estela Marina Alves. *Atividade Física e Qualidade de Vida na Escola.* Campinas, IPES Editorial, 2008. Disponível em: <http://www.fef.unicamp.br/departamentos/deafa/qvaf/livros/foruns_> Acesso em: Junho de 2015.

MASSOLA, M. E. B. M. A. **Vamos praticar Yoga? Yoga para crianças, pais e professores.** São Paulo. Editora Phorte, 2015.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin, São Paulo, Editora Palas Athena, 2001.

MEHTA, R. **Yoga: a arte da integração (comentário sobre os Yoga-Sutras de Patanjali).** Brasília, Editora Teosófica, 1995.

MILANI, F. M.; JESUS, R. de C. D. P.(Org.) **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas.** Edições Inpaz, 2003.

MORAES, F. O.; BALGA, R. S. M. **A Yoga no ambiente escolar como estratégia de mudança no comportamento dos alunos.** *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 2007, 6 (3): 59-65. Em: <http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_06.pdf> Acesso em: Julho de 2015.

MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento, 3ª Edição, Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Ciência com consciência**. Traduções de Maria D. Alexandre e Maria A. S. Dória, 8ª Edição, Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, 4ª Edição, São Paulo, Editora Cortez, 2001.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci, São Paulo, Editora Peirópolis, 2000.

MURPHY, M., DONOVAN, S., & TAYLOR, E. **The physical and psychological effects of meditation: A review of contemporary research**. Institute of Noetic Sciences, 1997. Disponível em: <http://www.noetic.org/sites/default/files/uploads/files/Meditation_Intro.pdf> Acesso em: Maio de 2017.

NATURE. **Brazilian budget woes, negative results and botany in the digital era**. Disponível em: <<http://www.nature.com/news/brazilian-budget-woes-negative-results-and-botany-in-the-digital-era-1.21772>> Acesso em: Maio de 2017.

_____. **Brazil's scientists battle to escape 20-year funding freeze**. Disponível em: <<http://www.nature.com/news/brazil-s-scientists-battle-to-escape-20-year-funding-freeze-1.21014>> Acesso em: Maio de 2017.

NOBACK, C. R. S.; NORMAN, L; DERMAREST, R. J. **Neuroanatomia: estrutura e função do sistema nervoso humano**- 5ª edição, editora Premier, 1999.

OMS. **Documentos básicos**. 48ª Edição, 2014. Disponível em: <<http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf>> Acesso em: Junho de 2016.

_____. **Estratégias de la OMS para a medicina tradicional 2002-2005**. Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_EDM_TRM_2002.1_spa.pdf> Acesso em: Junho de 2015.

_____. **Global accelerated action for the health of adolescents (AA-HA!): guidance to support country implementation**. Disponível em: <<http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/9789241512343-eng.pdf>> Acesso em: Maio de 2017.

PINTO, A. C. G. A.; DEUTSCH, S.; GRIMALDI, G.; MANFRONI, L. F.; OLIVEIRA, D; GARUFFI, M. **Projeto de extensão de Yoga: auxiliando na formação profissional e acadêmica do estudante de graduação em**

Educação Física. Rev Bras Ativ Fis Saúde p. 434-439, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/view/2185/pdf18>> Acesso em: Junho de 2016.

PRABHUPÂDA, A. C. B. S. **Bhagavad-Gîtâ como ele é.** 4ª Edição, The Bhaktivedanta Book Trust, 2006.

PULKKI, J.; DAHLIN, B. VARRI, VM. **Environmental Education as a Lived-Body Practice? A Contemplative Pedagogy Perspective.** Journal of Philosophy of Education, Vol. 51, N. 1, 2017 Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9752.12209/abstract>> Acesso em: Junho de 2017.

QUACH, D.; MANO, K. E. J.; ALEXANDER, K. **A Randomized Controlled Trial Examining the Effect of Mindfulness Meditation on Working Memory Capacity in Adolescents.** Journal of Adolescent Health 58 p. 489 – 496, 2016. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26576819>> Acesso em: Junho de 2017.

RODRIGUES, M. R. (Orgs). **Estudos sobre Yoga.** São Paulo, Editora Phorte, 2006.

SAHD, F. B. **Palestinos: as vítimas ulteriores do holocausto.** Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL), v. 2, nº3 p. 143-171, Set./Dez. 2011. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/tel/article/view/2656/2423#.Wc-HD49Sxkg>> Acesso em: Setembro de 2017.

SBISSA, A. S.; SBISSA, P. P. M.; SCOPEL, E.; TEIXEIRA, L.; TAKASE, E.; CRUZ, R. M. **Meditação e hipertensão arterial: uma análise da literatura** Arquivos Catarinenses de Medicina Vol. 38, nº. 3, de 2009. Disponível em: <<http://www.acm.org.br/revista/pdf/artigos/763.pdf>> Acesso em: Maio de 2015.

SEMPLE, R. J; DROUTMAN, V. **MINDFULNESS GOES TO SCHOOL: THINGS LEARNED (SO FAR) FROM RESEARCH AND REAL-WORLD EXPERIENCES.** Psychology in the Schools, Vol. 54(1), 2017. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.21981/abstract>> Acesso em: Julho de 2017.

SHAPIRO, S. L.; SCHWARTZ, G. E.; SANTERRE, C. **Meditation and positive psychology.** In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. Handbook of positive psychology. New York: Oxford USA Trade, p.632-645, 2005. Disponível em: <https://my.apa.org/apa/idm/login.seam?ERIGHTS_TARGET=http%3A%2F%2Fpsycnet.apa.org%2Fpsycinfo%2F2002-02382-046> Acesso em: Junho de 2016.

SIBINGA, E. M. S; WEBB, L; GHAZARIAN, S. R; ELLEN, J. M. **School-Based Mindfulness Instruction: An RCT.** 137(1):e20152532, 2016. Disponível em: <

<http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2015/12/16/peds.2015-2532>>
Acesso em: Julho de 2017.

SOARES, A. B. **Ativação, integração e centralidade**. In: Encontro com as ciências cognitivas. Org. GONZALES, M. E. Q.; DEL-MASSO, M. C. S.; PIQUEIRA, J. R. C. São Paulo, Editora Cultura acadêmica, 2001.

SOUCHARD, P.E. **Respiração**. 3º edição, Editora Summus, 1989.

TEKUR, P; SINGPHOW, C; HONGASANDRA, R. N.; RAGHURAM, N. **Effect of yoga on quality of life of CLBP patients: A randomized control study**. Division of Yoga and Life Sciences, Swami Vivekananda Yoga Research Foundation (SVYASA), Bangalore, India 2010. Em:
< <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20948896>> Acesso em: Junho de 2015.

TELLES, S.; SINGH, N. ; JOSHI, M.; BALKRISHNA, A. **Post traumatic stress symptoms and heart rate variability in Bihar flood survivors following yoga: a randomized controlled study**. Department of Yoga Research, Patanjali Yogpeeth, Delhi-Haridwar Highway Haridwar 249402, India, 2010 – Em: <<http://www.biomedcentral.com/1471-244X/10/18>> Acesso em: Junho de 2015.

UNESCO. **A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação**. Brasília, 2003a.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8ª Edição, São Paulo, Editora Cortez, 2003b.

_____. **Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios**. Relatório de monitoramento global, 2015.

_____. **Educação para todos em 2015 – Um objetivo acessível?** São Paulo, Editora Moderna, 2009.

_____. **The Dakar Framework for Action: Education for All - Meeting our Collective Commitments**. Dacar, UNESCO, 2000.

VALE, N. B. do **Analgesia adjuvante e alternativa**. Revista brasileira de anestesiologia, Campinas, vol. 56 nº 5 sept/oct 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003470942006000500012&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: Junho de 2015.

VALLATH, N. **Perspectives on Yoga inputs in the management of chronic pain Consultant**. Bangalore Institute of Oncology, Karunashraya Hospice, Bangalore, Karnataka, India 2010. Disponível em:
<<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2936076/>> Acesso em: Junho de 2015.

VANDENBERGHE, L.; ASSUNÇÃO, A. B. **Concepções de *mindfulness* em Langer e Kabat-Zinn: um encontro da ciência Ocidental com a espiritualidade Oriental.** Contextos Clínicos, 2(2):124-135, julho-dezembro 2009.

VANDENBERGHE, L.; SOUSA, A. C. A. **Mindfulness nas terapias cognitivas e comportamentais.** Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 2(1), 35-44, junho de 2006.

VAZ, C. R.; FAGUNDES, A. B.; PINHEIRO, N. A. M. **O surgimentos da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na educação: uma revisão.** I Simpósio Nacional de ensino de Ciência e Tecnologia, p. 98-116, 2009.

ZONTA, R.; ROBLES, A. C. C.; GROSSEMAN S. **Estratégias de Enfrentamento do Estresse Desenvolvidas por Estudantes de Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina.** Revista brasileira de educação médica, Rio de Janeiro, v .29, nº 1, jan, 2006.