

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Renata Cueto de Souza

**Os conceitos de *mindfulness* e suas relações com a educação**

São Paulo  
2020

Renata Cueto de Souza

**Os conceitos de *mindfulness* e suas relações com a educação**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

São Paulo  
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sc Souza, Renata Cueto de  
Os conceitos de mindfulness e suas relações com a  
educação / Renata Cueto de Souza; orientador  
Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio. -- São Paulo, 2020.  
163 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Cultura, Filosofia e História da Educação) --  
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,  
2020.

1. Filosofia da Educação. 2. Mindfulness. 3.  
Budismo. 4. Estudos da Religião. I. Pagotto-  
Euzebio, Marcos Sidnei, orient. II. Título.

Nome: SOUZA, Renata Cueto de

Título: Os conceitos de *mindfulness* e suas relações com a educação

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de um processo de maturação de muitos anos, período em que incontáveis pessoas contribuíram de maneiras singulares para meu percurso intelectual. Este espaço e, temo eu, minha memória não me permitem nomeá-las em sua totalidade. Deste modo, embora todas contem com minha profunda gratidão, mencionarei apenas as que me apoiaram mais diretamente para a consecução deste projeto.

Agradeço a meu orientador, o Professor Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, por aceitar embarcar nesta verdadeira aventura às escuras, acreditando no sucesso ao final. Agradeço especialmente por sua imensa generosidade, incentivo em empreitadas acadêmicas as mais diversas e apoio a todas as minhas candidaturas em programas que possibilitaram meu aperfeiçoamento como pesquisadora.

Um destes programas foi o *Visiting Graduate Research Student*, da Simon Fraser University, absolutamente crucial para o desenvolvimento do meu estudo. Por aceitar minha candidatura, prover uma interlocução atenta, oferecer várias oportunidades para o aprofundamento da minha pesquisa e, mais importante, presentear-me com sua amizade, agradeço imensamente aos Professores Heesoon Bai e Charles Scott. Este mesmo programa possibilitou-me travar contato com o Professor Oren Ergas, do Beit Berl College e da Hebrew University, em visita à universidade, e a Professora Patricia Fay Morgan, da Universidade de South Wales, na Austrália, com quem mantive contato posteriormente. A eles, agradeço por proporcionarem esclarecimentos e correções na abordagem de minha pesquisa.

Igualmente, gostaria de agradecer a inestimável contribuição que recebi de Steven Zhao, aluno do programa de doutorado da Simon Fraser University, sob orientação da Dra. Bai. Pelo seu conhecimento de Estudos da Religião, em particular do Budismo, ele foi um interlocutor ímpar, que muito me auxiliou a articular certos elementos da minha dissertação.

No período de cumprimento dos créditos na Universidade de São Paulo, dois professores em especial me ajudaram a transformar completamente minha maneira de fazer e redigir uma pesquisa e de pensar sobre a educação e as humanidades: foram eles, respectivamente, o Professor Marcus Sacrini Ayres Ferraz e a Professora Cristiane M. Gottschalk. A eles, minha imensa gratidão pelos ensinamentos que tornaram mais cuidadoso e maduro o processo de leitura dos textos pesquisados, formulação do pensamento e redação deste trabalho.

Às amigas e companheiras de trocas intelectuais, as Professoras Regina Ferreira da Silva e Darcy Attanasio, minha gratidão em especial pelo apoio e tranquilização nos momentos de dúvidas e incertezas, parte natural de certas etapas de uma jornada de pesquisa.

Por fim, agradeço a meus pais, Vera e Eliéser, e a minha irmã, Bruna, por sempre acreditarem em mim, pelo carinho, paciência e encorajamento, e pela celebração das minhas conquistas.

## RESUMO

SOUZA, Renata Cueto de. **Os conceitos de *mindfulness* e suas relações com a educação**. 2020. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Até pouco tempo associada a milenares tradições religiosas asiáticas e à busca espiritual, a prática de *mindfulness*, ou atenção plena, foi progressivamente transitando para ambientes seculares e, nos últimos 20 anos, despertou o interesse da comunidade científica, acarretando o aumento das pesquisas, implementações e críticas sobre o assunto. *Mindfulness* também passou a ser aplicada em contextos educativos, em todos os níveis de ensino, em um movimento concentrado na América do Norte e Reino Unido, que vem ganhando força no Brasil. Um dos problemas centrais detectados na literatura sobre *mindfulness* na educação é a enorme diversidade discursiva em torno deste tema, na qual figuram conceitos, modalidades de implementação e objetivos bem variados. Esta complexidade parece resultar das combinações de duas abordagens predominantes sobre *mindfulness* na educação: psicológicas e neurocientíficas, por um lado, e baseadas nas tradições budistas, de onde *mindfulness* procede, por outro. Nosso estudo partiu da hipótese de que a raiz deste problema reside nos conceitos formados acerca de *mindfulness* ao longo de sua história e teve por objetivo examinar o modo pelo qual distintos conceitos de *mindfulness* correspondem a concepções bastante diferentes, até mesmo opostas, sobre a educação e seus fins. Nossa verificação se utilizou da literatura dos Estudos da Religião, a partir da qual abordamos os fundamentos do Budismo, a recepção deste no Ocidente, o caminho conceitual percorrido por *mindfulness* e os problemas advindos de suas reformulações recentes, com o que contamos também com a literatura crítica sobre *mindfulness* contemporânea, que inclui outros campos acadêmicos. Confrontando nossos achados com a proposta de articulação dos conceitos de *mindfulness* e concepções da educação e seus fins elaborada pelo principal estudioso de *mindfulness* na educação dentro da Filosofia da Educação, pudemos constatar que a ausência de precisão conceitual sobre *mindfulness* quanto à sua categorização como uma práxis contemplativa compromete a construção de fundamentos teóricos para examinar esta questão adequadamente, assim como para determinar suas implicações. Concluímos pela necessidade de um maior engajamento entre os campos da Educação e dos Estudos da Religião para um melhor desenvolvimento teórico de *mindfulness* na educação.

Palavras-chave: *Mindfulness*. *Mindfulness* na educação. Práticas contemplativas na educação. *Mindfulness* e Budismo. Concepções da educação.

## ABSTRACT

SOUZA, Renata Cueto de. **Concepts of mindfulness and their relations with education.** 2020. 162p. Thesis (Master's degree in Education) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

Until not so long ago associated with Asian religious traditions that date back millennia and spiritual quest, the practice of mindfulness has progressively moved into secular settings and, in the last 20 years, has drawn the attention of the scientific community, leading to the increase in research, implementations and critique on the subject. Mindfulness has also started to be applied in educational settings, across all education levels, in a movement concentrated in North America and the United Kingdom, and growing increasingly strong in Brazil. One of the main issues in the publications on mindfulness in education is the enormous diversity in discourse, with a variety of concepts, modalities of implementation and goals. Such complexity seems to be the result of the combination of the two main frameworks for mindfulness in education: psychology and neurosciences, on the one hand, and Buddhist-tradition ones, from which mindfulness is originated, on the other. Our hypothesis was that the root of such problem stem from the concepts of mindfulness forged throughout its history. The aim of our study was to examine the way through which distinct concepts of mindfulness corresponded to different, even opposed, views on education and its aims. We verified such claims by consulting the scholarship of religious studies, based on which we addressed the foundations of Buddhism, its reception in the West, the conceptual path taken by mindfulness, and the issues derived from its recent reformulations. For such purpose, we also drew from the critical stream writings on contemporary mindfulness, which include other academic fields. By confronting our findings with a proposal of articulation between the concepts of mindfulness and those of education and its aims by the leading philosophy of education scholar on mindfulness in education, we could see that the absence of conceptual precision on mindfulness concerning its categorization as a contemplative praxis affected the elaboration of the theoretical underpinnings that enabled the adequate examination of such issue, as well as its implications. We concluded by suggesting the need for a deeper engagement between the fields of education and religious studies in order to foster a better theoretical development of mindfulness in education.

Keywords: Mindfulness. Mindfulness in education. Contemplative practices in education. Mindfulness and Buddhism. Concepts of education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os seis reinos do renascimento ou a Roda da Vida .....	58
Figura 2 - Os seis reinos, os trinta e um níveis, as três esferas de renascimento e os oito estados de meditação do Budismo .....	59

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Principais práticas do Programa de Redução de Estresse Baseado em <i>Mindfulness</i> .....	34
Tabela 2 - Esquema de codificação dos resultados do mapeamento dos discursos sobre <i>mindfulness</i> na educação a partir de artigos publicados entre 2002 e 2017, em língua inglesa, por temas organizadores e categorias .....	37
Tabela 3 - Produção científica sobre <i>mindfulness</i> na educação no Brasil .....	41
Tabela 4 – As três grandes tradições do Budismo praticado na atualidade .....	48
Tabela 5 - A composição do Cânone páli ou <i>Tipiṭaka</i> (Três Cestos) .....	52
Tabela 6 – O Nobre Óctuplo Caminho .....	64
Tabela 7 – Descrição da meditação de atenção focada e de monitoramento aberto .....	86
Tabela 8 - As Trinta e Sete Qualidades Que Contribuem para a Iluminação .....	90
Tabela 9 - Exemplos de exercícios comuns nas versões páli e chinesa do <i>Satipaṭṭhāna-sutta</i> .....	92
Tabela 10 - Fontes de <i>mindfulness</i> no Budismo tradicional de acordo com origem geográfica .....	108
Tabela 11 – Elementos da prática formal no Budismo Clássico e Não Dual .....	115
Tabela 12 - Dimensões da prática contemplativa holística e integrada .....	134

## LISTA DE SIGLAS

AAR	American Academy of Religion
ACMHE	Association for Contemplative Mind in Higher Education
AMRA	American Mindfulness Research Association
CAMS	Cognitive and Affective Mindfulness Scale
CFM	Center for Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society
CMind	Center for Contemplative Mind in Society
EERP-USP	Escola de Enfermagem da USP
EESC-USP	Escola de Engenharia de São Carlos da USP
FEARP-USP	Faculdade de Economia e Administração de Ribeirão Preto da USP
FEUSP	Faculdade de Educação da USP
FFMQ	Five Factors Mindfulness Questionnaire
FMI	Freiburg Mindfulness Inventory
FMRP-USP	Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP
FMUSP	Faculdade de Medicina da USP
IBM	Intervenção Baseada em <i>Mindfulness</i>
INFAPA	Instituto da Família de Porto Alegre
ISCR	International Symposium for Contemplative Research
ISCS	International Symposium for Contemplative Studies
KIMS	Kentucky Inventory of Mindfulness Skills
LPCOG	Laboratório de Psicologia e Ciência Cognitiva Aplicada
MAT	Meditation Awareness Training
MAAS	Mindful Attention Awareness Scale
MBCT	Mindfulness-Based Cognitive Therapy
MBRE	Mindfulness-Based Relationship Enhancement
MBRP	Mindfulness-Based Relapse Prevention
MBSR	Mindfulness-Based Stress Reduction
MB-EAT	Mindfulness-Based Eating Awareness Training
MCT	Mindfulness Creative Thinking

MiEN	Mindfulness in Education Network
MiSP	Mindfulness in Schools Project
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MLERN	Mind and Life Education Research Network
MLI	Mind & Life Institute
PMS	Philadelphia Mindfulness Scale
SMQ	Southampton Mindfulness Questionnaire
TBM	Terapia Baseada em <i>Mindfulness</i>
TMS	Toronto Mindfulness Scale
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
<b>1. QUESTÕES PRELIMINARES ACERCA DO CONCEITO DE <i>MINDFULNESS</i> NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1. Introdução de <i>mindfulness</i> na educação contemporânea: a virada contemplativa na educação .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2. <i>Mindfulness</i> contemporânea: histórico e principais abordagens .....</b>	<b>31</b>
<b>1.3. Discursos sobre <i>mindfulness</i> na educação e sua relação com os conceitos de <i>mindfulness</i> .....</b>	<b>36</b>
<b>2. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO BUDISMO .....</b>	<b>45</b>
<b>2.1. Uma breve introdução ao Budismo .....</b>	<b>45</b>
2.1.1. Fontes .....	49
2.1.2. O contexto histórico da emergência do Budismo: o bramanismo e os renunciantes .....	52
2.1.3. O Buda .....	55
2.1.4. Os primeiros ensinamentos budistas .....	56
2.1.4.1. O renascimento e a cosmologia .....	57
2.1.4.2. O <i>karma</i> .....	60
2.1.4.3. As Quatro Nobres Verdades .....	61
<b>2.2. A modernidade budista .....</b>	<b>64</b>
<b>3. CONCEITOS DE <i>MINDFULNESS</i>: UM OLHAR HISTÓRICO-COMPARATIVO E CRÍTICO .....</b>	<b>75</b>
<b>3.1. As principais definições operacionais de <i>mindfulness</i> contemporânea e suas críticas .....</b>	<b>75</b>
<b>3.2. Comparação dos conceitos de <i>mindfulness</i> no Budismo tradicional e nas abordagens contemporâneas .....</b>	<b>86</b>
3.2.1. Conceitos de <i>mindfulness</i> segundo Rupert Gethin .....	87
3.2.1.1. Os conceitos de <i>mindfulness</i> na antiga literatura do Budismo (séculos IV e II a.C.) .....	88

3.2.1.2.	As concepções de <i>mindfulness</i> no pensamento sistemático do Budismo indiano (séculos II a. C. e V d. C.) .....	95
3.2.1.3.	As concepções de <i>mindfulness</i> no Budismo chinês, tibetano e birmanês .....	98
3.2.1.4.	Comparação entre as noções budistas tradicionais de <i>mindfulness</i> e entre estas e as abordagens contemporâneas .....	102
3.2.2.	Conceitos de <i>mindfulness</i> segundo John Dunne .....	106
3.2.2.1.	<i>Mindfulness</i> no Budismo Clássico .....	108
3.2.2.2.	<i>Mindfulness</i> no Budismo Não Dual .....	111
<b>4.</b>	<b>CRÍTICAS ÀS ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS DE <i>MINDFULNESS</i> ...</b>	<b>116</b>
<b>5.</b>	<b>RELAÇÕES ENTRE OS CONCEITOS DE <i>MINDFULNESS</i> E AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO QUANTO A SEUS FINS .....</b>	<b>138</b>
<b>6.</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>146</b>
<b>7.</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>

## INTRODUÇÃO

Até recentemente associada a milenares tradições religiosas asiáticas e à busca espiritual, *mindfulness* tornou-se a mais representativa dentre as práticas contemplativas budistas e derivadas do Budismo a ganhar popularidade em esferas seculares relacionadas à saúde, esportes, negócios, liderança, educação, política, militar e sistemas prisionais, dentre outras, fenômeno designado como “movimento *mindfulness*” (PURSER; FORBES; BURKE, 2016, p. v; WILSON, 2014) ou, talvez, de maneira hiperbólica, “revolução *mindfulness*” (PICKERT, 2014; PURSER; FORBES; BURKE, 2016, p. v). “*Mindfulness*” é o termo inglês empregado na tradução do termos *sati*, em páli, *smṛti*, em sânscrito, *nian*, em chinês e *dran pa*, em tibetano, encontrados na literatura budista tradicional (GETHIN, 2015, p. 9), e que, em português, é geralmente traduzido como atenção plena, estar atento, consciência plena e consciência pura (CEBOLLA I MARTÍ; DERMAZO, 2016, p. 19).

O interesse sobre tais abordagens contemporâneas de *mindfulness* não é apenas propalado pela mídia e pelo setor editorial, que dedicam reportagens, postagens, *blogs* e livros à listagem das vantagens advindas de sua prática, mas é também encontrado dentro da comunidade acadêmica. Segundo dados da *American Mindfulness Research Association* (AMRA) (Associação Americana de Pesquisas sobre *Mindfulness*), houve um crescimento exponencial no número de publicações científicas sobre *mindfulness* entre 1980 e 2017. Associadas a estas, cada vez mais pesquisas sobre os efeitos de *mindfulness* são efetuadas por universidades e instituições norte-americanas e europeias, financiadas por entidades públicas e privadas, como as norte-americanas *National Institute of Health* (Instituto Nacional de Saúde), *National Science Foundation* (Fundação de Ciência Nacional) e o Departamento de Defesa dos EUA (McMAHAN; BRAUN, 2017, p. 2).

A mesma tendência de aumento exponencial na produção científica sobre *mindfulness* é observada no segmento educacional (ERGAS; HADAR, 2019; SCHONERT-REICHL; ROESER, 2016). Ela é acompanhada pelo incremento das pesquisas e implementações de *mindfulness* em contextos educacionais, em todos os níveis de ensino, em um movimento que, embora iniciado nos EUA, e concentrado na América do Norte, Reino Unido e países nórdicos da Europa ocidental, está se difundindo por vários outros países, inclusive asiáticos (STANLEY; PURSER; SINGH, 2018), caracterizando-o como “transnacionalmente difuso [e] culturalmente específico” (WILSON, 2014, p. 8). A isto, somam-se programas, como *Mindfulness in Schools Project* (MiSP) (Projeto *Mindfulness* em Escolas), no Reino Unido,

MINDUP e *InnerKids Foundation*, nos EUA<sup>1</sup>, que desenvolvem currículos baseados em *mindfulness*, fornecem cursos de treinamento para professores e disseminam esta prática em escolas ao redor do mundo. Estes programas são apoiados e financiados por várias instituições, como as norte-americanas *Mind & Life Institute* (MLI) (Instituto Mente e Vida), *Center for Contemplative Mind in Society* (CMind) (Centro para a Mente Contemplativa na Sociedade), *Garrison Institute* (Instituto Garrison) e *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) (Colaborativo para a Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional) (ERGAS, 2015). Ademais, observa-se a existência de projetos de pesquisas sobre *mindfulness* na educação com financiamento público, como o projeto MYRIAD do Oxford *Mindfulness Centre* (Centro Oxford sobre *Mindfulness*), envolvendo 84 escolas britânicas e aproximadamente 6.000 alunos (ERGAS; HADAR, 2019, p. 758).

Este movimento também vem ganhando força, ainda que de forma tímida, no Brasil, onde já é possível evidenciar a adoção de *mindfulness* em ambientes educacionais e a pesquisa sobre *mindfulness* na educação. Como exemplos, temos:

- a) iniciativas introduzidas por professores, pais e demais membros da comunidade escolar, eles mesmos praticantes desta modalidade;
- b) programas de capacitação de educadores das redes do ensino público e privado para introdução da *mindfulness* nas salas de aula, como MindEduca (SP) e Programa SENTE de *Mindfulness* e Educação Socioemocional, do Instituto da Família de Porto Alegre (INFAPA) (RS);
- c) disciplinas, programas curriculares, iniciativas e eventos promovidos por instituições do ensino superior, como o Programa de Promoção da Saúde Baseado em *Mindfulness* (MBHP-educa), o Curso de Especialização em *Mindfulness* e mestrado/doutorado no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, promovidos pelo Mente Aberta - Centro Brasileiro de *Mindfulness* e Promoção da Saúde, programa de extensão universitária do Departamento de Medicina Preventiva da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); e o projeto Intervenções Baseadas em *Mindfulness* para Alunos de Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que oferece cursos de extensão tais como Terapia Cognitiva Baseada em

---

<sup>1</sup> O *Garrison Institute* (Instituto Garrison), nos EUA, realizou um mapeamento dos programas que aplicavam práticas contemplativas, entre as quais *mindfulness*, no ensino infantil, fundamental e médio norte-americano entre 2004 e 2005. O relatório pode ser lido em [https://www.garrisoninstitute.org/wp-content/uploads/2018/11/Contemplation-and-Education\\_2005.pdf](https://www.garrisoninstitute.org/wp-content/uploads/2018/11/Contemplation-and-Education_2005.pdf)

*Mindfulness*, *Mindfulness* para Redução de Estresse e *Mindfulness* para Qualidade de Vida e Redução do Estresse, todos eles sob os auspícios do Laboratório de Psicologia Cognitiva Básica e Aplicada (LPCOG), vinculado ao Departamento de Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas;

- d) especificamente dentro da Universidade de São Paulo (USP), a disciplina do programa de pós-graduação Pesquisa em *Mindfulness*, oferecida pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP - USP); os cursos de extensão Programa de Redução de Estresse Baseado em *Mindfulness* (MBSR), oferecido pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP-USP), Programa *Mindful Creative Thinking* (PMCT), da Faculdade de Economia e Administração de Ribeirão Preto (FEARP-USP) e o colóquio *Mindfulness, Emotions and Educational Research* (*Mindfulness*, Emoções e Pesquisas Educacionais), promovido pelo Núcleo de Estudos de Inovações Curriculares da Faculdade de Educação (FEUSP); e iniciativas como o Centro de *Mindfulness* e Terapias Integrativas, da EERP-USP.
- e) de modo geral, um número crescente de artigos, teses e dissertações a partir de 2012.

A acolhida positiva que *mindfulness* contemporânea vem recebendo, contudo, não é unânime e suscita críticas. Tanto de um lado quanto de outro, tais divergências parecem estar intimamente interligadas às razões que explicam o aparecimento e a popularidade atual de *mindfulness* no Ocidente. Assim, seus entusiastas costumam enaltecer os efeitos da prática para a melhora de vários aspectos da saúde física e mental, a redução do estresse e o aumento da produtividade – benefícios associados mais à vida mundana nas modernas sociedades desenvolvidas do que à milenar busca budista pela libertação do ciclo de renascimentos neste mundo e pelo Despertar ou Iluminação. São as questões em torno destas preocupações contemporâneas que orientam a quase totalidade das pesquisas sobre *mindfulness*, referindo-a à sua eficácia, aplicações clínicas e relação com a atividade neurológica dos indivíduos, e concentrando-se naquelas facetas de *mindfulness* favoráveis à pesquisa de caráter empírico, mensurável e quantificável, já que a obtenção de financiamento costuma ser condicionada à produção deste tipo de resultado (McMAHAN; BRAUN, 2017, p. 3-4). Já os críticos denunciam a tendência, tanto na divulgação destes resultados para o grande público quanto nas próprias publicações científicas, ao exagero sobre seus aspectos positivos e à minimização dos problemas metodológicos em torno das pesquisas sobre *mindfulness* (PURSER; FORBES; BURKE, 2016, p. v). Indicam que o amparo nos campos da psicologia e da neurociência de que

tais pesquisas se valem, bem como a recorrência ao “fascínio cultural do Ocidente” pelas técnicas da neuroimagem, como a ressonância magnética funcional (fMRI) - que, no imaginário popular, fornecem “evidências [científicas] incontrovertidas” da eficácia de *mindfulness* -, reduzem o nascente e mais amplo campo dos Estudos sobre *Mindfulness* à “Ciência de *Mindfulness*” (PURSER; FORBES; BURKE, 2016, p. v; também MCMAHAN; BRAUN, 2017, p. 2). Igualmente, fazem notar as características gerais das populações atraídas por *mindfulness*: profissionais brancos, com ensino superior, não adeptos do Budismo, pertencentes às classes média e alta de países da Europa e América do Norte (MCMAHAN; BRAUN, 2017, p. 4; PURSER; FORBES; BURKE, 2016, p. v). A elas, *mindfulness* é ofertada como uma “nova marca dentro de uma indústria [altamente lucrativa] de autoajuda, que promete oferecer uma panaceia para [sua] angústia existencial” (PURSER; FORBES; BURKE, 2016, p. v), além de um meio de “reconexão com a sacralidade da vida” (WILSON, 2014, p. 4).

As controvérsias presentes no debate crítico sobre o movimento *mindfulness* estão subjacentes, em maior ou menor grau, ao campo que trata especificamente de *mindfulness* na educação. Elas são refletidas naquela que é considerada uma de suas questões centrais, a saber, a enorme diversidade discursiva em torno do tema, que revela a existência de conceitos, modelos e objetivos variados (ERGAS; HADAR, 2019). Uma das discordâncias detectadas nestes discursos, por exemplo, refere-se ao entendimento de *mindfulness* na educação como apenas uma dentre as várias abordagens constitutivas da “virada contemplativa na educação” (EPPERT, 2013; HATTAM; BAKER, 2016; ERGAS, 2018), um movimento iniciado em meados da década de 1990, no ensino superior norte-americano, atualmente difundido internacionalmente para todos os níveis de ensino, que defende a adoção de práticas contemplativas oriundas de várias tradições, religiosas ou não, no currículo. Para os adeptos da virada contemplativa, as justificativas para o crescente interesse sobre práticas contemplativas na educação, incluindo *mindfulness*, são antitéticas àquelas presentes no discurso cientificista, psicologista, empiricista e economicista de *mindfulness*.

Em meio ao amplo e complexo espectro discursivo em torno de *mindfulness* na educação, dois enquadramentos de *mindfulness* em geral se mostram predominantes, emergindo como as duas principais modalidades discursivas, de cujas combinações resultam as demais: psicológicas e neurocientíficas, por um lado, e baseadas na tradições do Budismo, de onde *mindfulness* procede, por outro. Sob cada um destes grupos discursivos, aglutinam-se distintos entendimentos, modos de implementação e tipos de pesquisa sobre *mindfulness* na educação. Deste modo, a modalidade psicológica, prevalecente nos discursos, é majoritariamente estudada

empiricamente, havendo tendência para os métodos quantitativos, ao passo que a modalidade budista é, em sua maior parte, encontrada em publicações de cunho teórico-conceitual (ERGAS; HADAR, 2019).

Diante deste cenário, Ergas e Hadar (2019) sugerem que a raiz da compreensão destes inúmeros discursos se encontra em uma consideração anterior às associações de *mindfulness* com a educação: ela requer, antes, a investigação dos conceitos formados acerca de *mindfulness* ao longo de sua história. Esta foi a primeira ocasião em que o problema conceitual de *mindfulness*, um dos principais debates tanto na literatura sobre o movimento *mindfulness* quanto sobre *mindfulness* na educação, foi atrelado à preocupação com a complexidade discursiva do campo. Isto suscita outra espécie de considerações e implicações para o emprego de *mindfulness* na educação. Se, antes, o problema conceitual de *mindfulness* fora relacionado a questões práticas, restritas à sua operacionalização em termos seculares que, ao mesmo tempo, “mant[ivessem] a integridade” de sua procedência budista (SCHONERT-REICHL; ROESER, 2016; também YOUNG, 2016), de modo a viabilizar as pesquisas científicas na educação, a questão agora é de ordem filosófica: trata-se de examinar o modo pelo qual distintos conceitos de *mindfulness* correspondem a concepções bastante diferentes, até mesmo opostas, sobre a educação e seus fins.

Estudar o problema do conceito de *mindfulness* é examinar um processo “ativo e contínuo”, que não envolve o que *mindfulness* é, mas sim “o que vários praticantes dizem que é, e como eles empregam [tal termo]” (WILSON, 2014, p. 9). Isto porque *mindfulness* não é “alguma coisa particular aí no mundo que foi descoberta primeiramente pelo Budismo há mais de 2.000 anos e que atualmente está sendo investigada pela ciência do século XXI, de que modo que logo poderemos finalmente poder dizer exatamente o que é” (GETHIN, 2015, p. 9), mas sim uma palavra que pode ser usada de muitos modos diferentes, seja no antigo Budismo, seja na moderna psicologia e neurociências.

Destarte, o objetivo de nosso estudo consiste no exame dos conceitos de *mindfulness*, tanto no Budismo tradicional quanto nas abordagens contemporâneas, de modo a averiguar o argumento que relaciona distintos usos a diversas concepções sobre a educação. Para proceder a ela, devemos, em nosso entender, lançar mão de duas ordens de consideração: primeiramente, o caminho conceitual percorrido por *mindfulness* desde suas origens budistas, por volta dos séculos V a VI a. C., até sua recepção no Ocidente, entre o final do século XIX e início do século XX, concluindo com sua reformulação, a partir das últimas duas décadas do século XX,

como uma prática psicológica e terapêutica; e, em segundo lugar, o debate crítico que tais reformulações, tanto em contextos educacionais quanto no movimento *mindfulness* como um todo, vêm despertando. Esta é uma empreitada que envolve as contribuições de outros campos acadêmicos além da Educação. Deste modo, para a primeira tarefa, faz-se necessário recorrer aos Estudos da Religião, em particular aos historiadores do Budismo, que discorrem sobre os elementos constitutivos dos conceitos de *mindfulness* desde seus primórdios, iluminando as questões envolvidas nas suas formas recentes, comparando-as e contrastando-as com as do Budismo tradicional. São eles que nos esclarecem que os desenvolvimentos atuais de *mindfulness* “não são simplesmente uma questão de enquadramento, linguagem e representação”, pois a descontextualização e recontextualização desta prática faz com que ela mesma se modifique, às vezes consideravelmente, para se adaptar aos novos contextos culturais, sociais e institucionais (McMAHAN; BRAUN, 2017, p. 4). Além disso, alguns membros dos Estudos da Religião têm contribuído para fornecer caminhos que nos permitem abordar *mindfulness* de uma maneira menos reducionista e mais abrangente e integrativa, sob a perspectiva do campo nascente dos Estudos Contemplativos (KOMJATHY, 2015, 2018). Este tipo de leitura, cremos, pode ser de grande valia para *mindfulness* na educação, na medida em que ele nos permite reequilibrar a desmesurada dominância das abordagens contemporâneas de *mindfulness* em detrimento das demais. Em continuidade com esta tarefa e incluindo a segunda, contamos com a chamada vertente crítica de *mindfulness*, um conjunto de perspectivas não apenas religiosas, mas também sociais, culturais, políticas, econômicas, históricas e espirituais que refletem sobre os choques, convergências e influências entre os conceitos clássicos e contemporâneos de *mindfulness* (ERGAS; HADAR, 2019; PURSER; FORBES; BURKE, 2016, p. v). Ainda inédita no Brasil, a vertente crítica vem exercendo um papel fundamental em sua denúncia do modo como os conceitos contemporâneos de *mindfulness* estão se amalgamando a concepções neoliberais, terapêuticas e performativas da educação, que negligenciam a dimensão ética dos conceitos budistas tradicionais de *mindfulness*.

Deste modo, tendo contextualizado nosso objeto temático, justificado as razões de sua pertinência, formulado o problema que o envolve, indicado nosso objetivo e explicitado as considerações metodológicas, passamos a anunciar nossos passos expositivos. Nosso estudo se dividirá em cinco partes. No Capítulo 1, trataremos das questões preliminares à discussão sobre o conceito de *mindfulness* na educação. Elas envolvem a virada contemplativa na educação, da qual consideramos que a prática de *mindfulness* faz parte; um olhar mais detalhado para o histórico das intervenções clínicas baseadas em *mindfulness*, em especial o programa

*Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), que veio a inspirar a maior parte dos modos de implementação de *mindfulness* na educação; e as características dos discursos dominantes sobre *mindfulness* na educação, cuja complexidade é atribuída ao tema de nosso estudo, a saber, o desenvolvimento histórico dos conceitos de *mindfulness*, objeto do Capítulo 3. Antes de adentrá-lo, porém, trataremos, no Capítulo 2, do Budismo, o sistema em cujo pensamento foi forjada a noção de *mindfulness* tomada e readaptada pelas intervenções clínicas contemporâneas, o que faremos no Capítulo 2. Diferenciaremos o Budismo tradicional do Budismo modernista e introduziremos noções básicas, que nos ajudarão a entender, no Capítulo 3, a articulação dos conceitos de *mindfulness* com o pensamento budista e em que medida as abordagens contemporâneas se alinham ou se afastam das mais tradicionais.

A transição de *mindfulness* do universo religioso budista para o contexto secular clínico e psicológico e, posteriormente, educacional, não se deu sem problemas. Tais questões problemáticas serão abordadas no Capítulo 4, que apresentará algumas das principais vozes dentro da literatura da vertente crítica de *mindfulness*, presentes no discurso geral sobre *mindfulness* e no discurso específico sobre *mindfulness* na educação.

Concluiremos, no Capítulo 5, com as relações entre os conceitos de *mindfulness* e a educação por meio do exame de uma proposta inédita e pioneira no campo da Filosofia da Educação, que atrela uma das definições de *mindfulness* a certas concepções sobre a e seus fins. Ela nos releva tanto promissoras possibilidades para *mindfulness* na educação quanto a persistência de problemas específicos na elaboração dos fundamentos teóricos, pavimentando o caminho para estudos e pesquisas futuras.

Por fim, gostaríamos de deixar alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar, a maior parte da bibliografia consultada em nosso estudo foi redigida em língua inglesa e não tem publicação no Brasil. Por este motivo, a tradução de todos estes textos ficou a nosso encargo. Por conta disto, e em segundo lugar, algumas de nossas traduções recaíram sobre traduções, para o inglês, de termos originalmente em sânscrito e/ou em páli; por exemplo, “atenção plena” é a tradução, para o português, do termo inglês “*mindfulness*” que, por sua vez, é a tradução, para o inglês, do termo sânscrito *smṛti* ou do termo páli *sati*. Vale notar, também, que buscamos incluir, sempre que possível, os termos em sânscrito e em páli correspondentes às palavras traduzidas. Quando o leitor não encontrar nenhuma especificação neste sentido, deve considerar que o termo está apresentado apenas em sânscrito, como, por exemplo, no caso de “sofrimento”, que só aparece no sânscrito *duḥkha*. Além disso, toda vez que, em nosso julgamento, os termos em

inglês podiam dar margem a várias interpretações, especialmente na determinação dos diversos conceitos de *mindfulness* tais como encontrados nas fontes budistas (e isto é especialmente recorrente nos Capítulo 3), decidimos incluí-los nas notas de rodapé. Um exemplo diz respeito à discussão, no Capítulo 3, item 3.2.1, sobre a escolha feita para traduzir *sati*, apoiada nos usos correntes do termo “*mindfulness*” no período. Um destes usos refere-se a “*heedful*”, que traduzimos como “atento/prudente/cauteloso/cuidadoso”, fazendo questão, porém, de colocar o termo inglês na nota. Ainda quanto ao Capítulo 3, usamos os termos *mindfulness*, atenção plena, *sati* e *smṛti* de modo intercambiável. O uso intercambiável de *mindfulness* e atenção plena também foi empregado em outros capítulos.

## 1. QUESTÕES PRELIMINARES ACERCA DO CONCEITO DE *MINDFULNESS* NA EDUCAÇÃO

Nas seções abaixo, abordaremos algumas questões introdutórias ao problema conceitual de *mindfulness* na educação: a virada contemplativa na educação, seu histórico, razões de seu surgimento e o papel de *mindfulness* neste movimento; a categoria “*mindfulness* contemporânea”, que envolve principalmente as intervenções clínicas baseadas em *mindfulness*, com destaque para o programa MBSR; e, por fim, um mapeamento dos principais discursos sobre *mindfulness* na educação.

### 1.1 Introdução de *mindfulness* na educação contemporânea: a virada contemplativa na educação

Segundo Komjathy (2015, 2018), *prática contemplativa* é uma categoria que abrange “abordagens, disciplinas e métodos que cultivam e se caracterizam pela atenção, consciência, concentração, presença, interioridade, silêncio, sabedoria, transformação [...] sentido e propósito”, entre outras, e que costumam apresentar-se sob formas religiosas, espirituais, filosóficas, ecumênicas, terapêuticas e seculares (KOMJATHY, 2015, p. 3-4; 2018, p. 51-52).

Embora nem todas as publicações sobre *mindfulness* na educação considerem-na uma prática contemplativa (cf. ERGAS; HADAR, 2019)<sup>2</sup>, aquelas voltadas ao estudo histórico do campo concordam que o surgimento de *mindfulness* no segmento educacional se deu na década de 1990, como parte do movimento da “virada contemplativa na educação”: o crescimento do interesse, da produção de literatura teórica e prática, da elaboração e efetiva implementação de programas centrados na adoção de práticas contemplativas, inicialmente em diferentes disciplinas e campos acadêmicos do ensino superior norte-americano, e que, posteriormente, passou a incluir os currículos de escolas do ensino fundamental e médio, além de ter se disseminado para outros países (BARBEZAT; BUSH, 2014; BUSH, 2011; EPPERT, 2013; ERGAS, 2015, 2018; ERGAS; TODD, 2016; GRACE, 2011; HART, 2004; HAYNES, 2005; KOMJATHY, 2018; OWEN-SMITH, 2017; PURSER; FORBES; BURKE, 2016; REPETTI, 2010; SHAPIRO; BROWN; ASTIN, 2011; WATERS et al., 2015; ZAJONC, 2010, 2013, 2016).

---

<sup>2</sup> Ver Capítulos 4 e 5.

De acordo com o relato da cofundadora Mirabai Bush sobre a história da criação do *Center for Contemplative Mind in Society* (CMind) (Centro para a Mente Contemplativa na Sociedade) – a instituição que teve o papel mais influente no surgimento, implementação e desenvolvimento do movimento contemplativo na educação nos EUA -, foi de Daniel Goleman, em meados dos anos de 1990, a ideia de utilizar a expressão “práticas *contemplativas*”, em vez de “práticas *meditativas*”, para designar as atividades promovidas pelo centro, devido à conotação religiosa que os norte-americanos atribuíam ao termo “meditação” (GUNNLAUSON et al., 2017, p. 2). Atualmente, “práticas contemplativas” recebe preferência na literatura, embora não seja incomum detectar seu uso intercambiável com “práticas meditativas” e até mesmo “*mindfulness*”. A título de exemplo, Owen-Smith (2017) afirma que “[u]ma [...] qualidade diferenciadora e central para a educação contemplativa é o papel da meditação”, onde “[a] prática da meditação, para muitos acadêmicos contemplativos, é a prática de *mindfulness*” (OWEN-SMITH, 2017, p. 5). E segue: “*Mindfulness*, portanto, cultiva uma tecnologia interior do conhecer, serve como um método pedagógico por excelência e é o fim da educação contemplativa” (OWEN-SMITH, 2017, p. 5). Por esta razão, antes de procedermos à história do movimento contemplativo na educação, julgamos que alguns esclarecimentos terminológicos acerca de “contemplação” e “meditação” são cabíveis.

Etimologicamente, a palavra “contemplação” deriva do latim *contemplāri*, que significa “olhar atentamente, considerar, meditar” (HOUAISS et al., 2009). Originalmente, entretanto, ela se reportava ao ato de recortar ou criar um espaço, de “demarcar um espaço para observação”, a mesma definição da qual advém a palavra “templo” (BARBEZAT; BUSH, 2015, p. 21): o termo latino *templum* denota um “espaço quadrado e descoberto, traçado pelo bastão do áugure<sup>3</sup> no céu e sobre o solo, no interior do qual ele examina e interpreta os presságios”; igualmente, significa um “lugar consagrado e reservado aos deuses”. Conecta-se ao grego *témenos*, que alude à “porção de território reservada a um chefe ou a um deus” ou a um “lugar sagrado, recinto divino, capela” (HOUAISS et al., 2009). O termo “introspecção”, ao qual contemplação frequentemente se sobrepõe na literatura das práticas contemplativas (BARBEZAT; BUSH, 2015; OWEN-SMITH, 2017), guarda a mesma ideia, porém com uma nuance: enquanto o *spec-* (latim) refere-se a “olhar com atenção, contemplar, observar”, o prefixo *intro* significa “para dentro, para o interior; dentro de, internamente” (HOUAISS et al., 2009). Assim, “introspecção”, como a ação de “olhar para dentro, penetrar, sondar” (HOUAISS

---

<sup>3</sup> Áugure: “sacerdote que, entre os antigos romanos, adivinhava o futuro, inferindo do voo e do canto das aves os desígnios dos deuses” (HOUAISS et al., 2009).

et al, 2009), indica que o espaço sobre o qual a atenção se volta e se detém se situa no interior do indivíduo. De modo geral, quando nos referimos às práticas contemplativas na educação, queremos indicar que elas têm a função de proporcionar este espaço interno de observação para os alunos, para onde eles são convidados a dirigir sua atenção e examinar o que se passa, frequentemente em resposta a um objeto, seja ele um texto, uma teoria ou uma atividade (BARBEZAT; BUSH, 2015).

No âmbito filosófico, Steel (2012, 2014) destaca o fato de que, entre os autores latinos medievais, contemplação (*contemplatio*) referia-se a um “tipo particular de atividade cognitiva” onde era cultivada “uma forma *direta* ou não linear de conhecer”, que envolvia “a *união* do conhecedor com aquilo que [era] conhecido no ato de ‘ver’” (STEEL, 2014, p. 46). O “olhar passivo e receptivo do *intellectus*” proporcionaria uma “compreensão sem esforço e imediata [...] daquilo que [estava] sendo visto” (STEEL, 2012, p. 46). O *intellectus* era considerado superior à *ratio*, ou raciocínio crítico-analítico, atividade cognitiva discursiva exercida por um sujeito pensante sobre seu objeto – e, que, portanto, implica a *separação* entre os dois - que se move de um ponto a outro em uma linha de raciocínio (STEEL, 2012). De modo similar, na filosofia antiga grega, Aristóteles fez a distinção entre *dianoia* (pensamento) e *noesis* (intelecção). A atividade dianoica envolvia “o uso dedutivo, indutivo e avaliador de fundamentos ou princípios (*archai*) descobertos pela mente” e, subsequentemente, sua condução para o domínio “inferior”, por assim dizer, da atividade humana (STEEL, 2012, p. 47). Em comparação, a atividade noética “elevava” (*anairesis*) tais fundamentos e princípios para suas origens (*arche*). “*Noesis* denomina aquele desejo do *intellectus* de não apenas ‘ver’ (*theorein*), mas de ver o que *é* em sua inteireza: de se unir por meio de seu olhar com o solo de tudo o que *é*” (STEEL, 2012, p. 47). As atividades cognitivas dianoicas e noéticas, assim como a *ratio* e o *intellectus*, eram consideradas partes de um processo integrado do conhecer que não podia ser apartado. Estas noções filosóficas foram retomadas por muitos educadores contemplativos contemporâneos, que criticam o modelo predominantemente objetivo de conhecer, ensinar e aprender porque este se sustenta na separação entre o sujeito do conhecimento (alunos) e o objeto conhecido (currículo), distanciando os estudantes do mundo vivido. O emprego das práticas contemplativas na educação, assim, consistiria em um modo de conhecer distinto e complementar aos modos mais frequentemente empregados na educação contemporânea (HART, 2004).

Segundo Komjathy (2018), no campo dos Estudos Contemplativos, o termo “contemplação” possui uma “equivalência rudimentar” com “meditação”, porém funciona

como uma categoria mais ampla, que inclui esta última (KOMJATHY, 2018, p. 3). Nos Estudos da Religião, meditação aparece como “uma categoria comparativa, normalmente sem uma definição estrita” (KOMJATHY, 2015, p. 3), que é “encontrada nas tradições religiosas, porém com variações quanto ao método, objeto de foco e objetivos religiosos” (SIMMONS, 2003, p. 556). Nas tradições do catolicismo romano e ortodoxo, por sua vez, contemplação e meditação possuem “sentidos mais técnicos” (KOMJATHY, 2015, p. 3), onde meditação, etimologicamente derivada da palavra latina *meditari*, significa “reflexão profunda ou contínua”, sendo frequentemente considerada um “estágio preparatório para a contemplação” – esta, um “estado de visão espiritual ou intuitiva direta” (SIMMONS, 2003, p. 556), ambas relacionadas à prática da *lectio divina*:

[n]os contextos monásticos católicos e nas formas de prática contemplativa influenciadas pelo catolicismo, os termos [contemplação e meditação] se referem com mais frequência a tipos de oração, com a oração tendo quatro aspectos ou estágios: (1) leitura orante ou sagrada (*lectio divina*); (2) meditação ou reflexão sobre tópicos específicos (*meditatio*); (3) uma resposta interior/íntima, silenciosa ou vocal à mensagem ou presença de Deus (*oratio*); (4) a manutenção da percepção silenciosa de Deus (*contemplatio*). A oração contemplativa cristã é, assim, um sinônimo grosseiro de “meditação” enquanto usada como uma categoria comparativa. A prática contemplativa, assim, inclui meditação e oração contemplativa em sua definição mais estrita (KOMJATHY, 2015, p. 3).

Tendo sempre estado presente nas grandes tradições religiosas, espirituais ou filosóficas ao longo do tempo e espaço, e reconhecida como “essencial na busca do conhecimento e da sabedoria” (HART, 2004, p. 29; STOCK, 2006), a contemplação parece também ter existido na educação há milênios, ainda que de modo incipiente ou não óbvio (HART, 2007; MORGAN, 2015; STOCK, 2006). Morgan (2015) encontra seus vestígios iniciais na pré-história, em formas rituais de aprendizado que incluíam transe e meditação, período seguido pelas primeiras tradições monásticas da Antiguidade grega clássica e da Índia clássica e, depois, pela educação religiosa ocidental contemporânea (MORGAN, 2015, p. 198-199). Já para Stock (2006), que se concentra na tradição greco-judaico-cristã, é no pensamento grego da Antiguidade que se encontram os seus primeiros indícios, com o uso de exercícios intelectuais ou espirituais para o autoconhecimento. Contudo, estes ainda não podiam ser chamados de práticas contemplativas, as quais surgiram apenas no período antigo tardio e medieval. Atingiram o auge de seu desenvolvimento antes do século XII, como herança do pensamento dos Padres do Deserto e da literatura monástica e contribuições das ideias neoplatonistas de Plotino, tomadas por sua vez por Agostinho, o qual influenciou as práticas

devocionais católicas e protestantes. O formato típico dessas práticas no Cristianismo se consolidou no século IV, com a *lectio divina*, forma de leitura contemplativa das Sagradas Escrituras inspiradas nos hábitos de estudo da Cabala judaica (STOCK, 2006, p. 1760-1762). Hart (2004), por sua vez, indica exemplos de práticas contemplativas no Budismo, nas tradições hindus do *yoga*, na oração contemplativa cristã de Teresa de Ávila e Thomas Merton, na maiêutica socrática, na autoinvestigação de Ramana Maharshi, na reflexão metafísica da tradição mística islâmica do Sufismo e nos estudos judaicos da Cabala (HART, 2004, p. 29).

Para Morgan (2015), o desenvolvimento da educação contemplativa contemporânea, sobretudo nos EUA, pode ser dividido em três grandes períodos ou ondas. A primeira teve início no século XIX, quando o Budismo foi introduzido na costa oeste dos EUA por imigrantes chineses a partir de 1840. O segundo período se deu no final da década de 60 e durante os anos 70, com a fundação do *California Institute of Integral Studies* (Instituto da Califórnia de Estudos Integrais), em São Francisco, em 1968; do *Naropa Institute* (Instituto Naropa), no Colorado, em 1974, posteriormente *Naropa University* (Universidade Naropa); e da *Maharishi University of Management* (Universidade Maharishi de Administração), em 1971. Finalmente, a terceira onda começou em 1997, com a criação do *Center for Contemplative Mind in Society* (CMind) (Centro para a Mente Contemplativa na Sociedade), em Massachusetts (MORGAN, 2015, p. 198).

Embora a análise histórica da virada contemplativa na educação empreendida por Ergas (2018) e Ergas e Todd (2015) guarde alguns paralelismos com as datações das duas últimas ondas propostas por Morgan (2015), ela destaca outros aspectos importantes, com base em critérios diferentes. Assim, Ergas (2018) e Ergas e Todd (2015) distinguem dois grandes períodos, de acordo com o número das publicações e os discursos sobre contemplação na educação sobre o qual elas versavam: um momento pré-contemplativo, durante a segunda metade do século XX, e a virada contemplativa propriamente dita, no final do século XX e início do século XXI. Ao examinar o momento pré-contemplativo, Ergas (2018) e Ergas e Todd (2015) percebem haver já àquela época um discurso teórico sobre as práticas contemplativas na educação, tanto em publicações de cunho acadêmico em geral quanto naquelas sobre filosofia da educação<sup>4</sup> e teoria do currículo<sup>5</sup> (ERGAS, 2018, p. 8; ERGAS; TODD, 2015, p. 3).

---

<sup>4</sup> Alguns exemplos são as obras *The notebooks of Simone Weil: volume 1* (1956), de Simone Weil; *To know as we are known: education as a spiritual journey* (1983), de Parker Palmer; e *The contemplative practitioner* (1994), de John Miller.

<sup>5</sup> Mais especificamente, no movimento de reconceptualização do currículo, na década de 1970. Alguns exemplos são encontrados nas obras *Curriculum theorizing: the reconceptualists* (1975), organizada por W. F. Pinar; *Toward*

Excetuando publicações concernentes a instituições de ensino privadas fundadas com uma clara vocação contemplativa, como as escolas Waldorf e a *Naropa University* (Universidade Naropa), aquelas que descreveram implementações das práticas contemplativas em escolas e/ou instituições de ensino superior públicas seculares foram raras e se concentraram no final do século: o artigo da *Harvard Educational Review* intitulado *Zen and the art of reflective practice in teacher education* (1993), de Robert Tremmel, que trata da aplicação da meditação *Zen* como extensão da educação reflexiva, e a obra *The contemplative practitioner* (1994), cujo autor, o professor John Miller<sup>6</sup>, descreve “um trabalho pioneiro de ensino da meditação em disciplinas da graduação na Universidade de Toronto” (ERGAS, 2018, p. 8). Ergas (2018) especula se a escassez de publicações deste gênero neste período não foi o resultado da não submissão de artigos ou livros por professores que, secretamente, já adotavam práticas contemplativas em suas aulas ou, então, pela rejeição destes quando de sua submissão<sup>7</sup>. Na primeira década do século XXI, contudo, é possível observar uma “mudança dramática” não apenas no número de publicações, mas também em seu teor: o discurso sobre as práticas contemplativas deixou de

---

*a poor curriculum* (1976), de W. F. Pinar e M. R. Grumet (1976); e *The lure of the transcendent: collected works by Dwayne E. Huebner* (1999), organizada por V. Hillis and W. F. Pinar.

<sup>6</sup> John Miller é professor do Departamento de Currículo, Ensino e Aprendizagem do *Ontario Institute for Studies in Education* (OISE) da Universidade de Toronto, e um dos grandes pioneiros da educação holística, considerada uma das precursoras da educação contemplativa.

<sup>7</sup> Esta sugestão nos parece bastante plausível em função dos relatos de Mirabai Bush (2011), cofundadora do CMind, de Arthur Zajonc (2009/2010), cofundador do *Fetzer Institute* (Instituto Fetzer) e presidente do *Mind & Life Institute* (MLI) (Instituto Mente e Vida) entre 2012 a 2015, e do *website* da CMind (<https://www.contemplativemind.org/about/history>). Em 1997, ano de fundação do CMind, esta instituição fez uma parceria com o *American Council of Learned Societies* (Conselho Americano de Sociedades Eruditas) para oferecer e administrar 16 bolsas do tipo *fellowship*, de até US\$ 20.000,00, financiadas pela *Nathan Cummings Foundation* (Fundação Nathan Cummings) e pelo *Fetzer Institute*, para que acadêmicos criassem “currículos em diversas disciplinas que abrangessem e encorajassem o estudo da contemplação”. “Conselheiros do projeto inclu[íam] Carolyn Brown, da *Library of Congress* [Biblioteca do Congresso], Robert Thurman [professor aposentado de Estudos Budistas Indo-Tibetanos da *Columbia University*, co-fundador e presidente da *Tibet House US*, em New York], Sharon Daloz Parks (*Kennedy School of Government* da *Harvard University*), Francisco Varela [neurocientista chileno e cofundador do MLI] e membros do grupo de Cambridge original [formado em torno do Prof. David McClelland, antigo presidente do Departamento de Psicologia e Relações Sociais da *Harvard University*]: Daniel Goleman [autor da obra *Inteligência emocional*], Deborah Salter-Klimburg (diretora do Instituto para a História da Arte Tibetana da Universidade de Viena), Joseph Goldstein (cofundador da *Insight Meditation Society*) e [o próprio] David McClelland” (BUSH, 2011, p. 187). Zajonc (2009/2010) estava inicialmente bastante cético quanto à procura pelo programa: “Eu estava certo de que ninguém, além de, no máximo, um punhado de alunos ou professores universitários de faculdades religiosas ou alternativas, se inscreveria” (ZAJONC, 2009, p. 12; 2010, p. 14). Para sua surpresa, todavia, 136 candidatos se interessaram só naquele ano, oriundos do corpo discente de várias instituições de ensino superior norte-americanas, como “*Bryn Mawr* (Inglês), *City University of New York* (Inglês), *Suffolk University* (Direito), *University of Massachusetts* (Estudos Americanos), *Colgate University* (Religião), *Haverford College* (Filosofia), *Clark University* (Inglês), *Columbia University* (Educação), *University of Colorado* (Sociologia), *University of Michigan* (Música), *University of Colorado* em Denver (Arquitetura) e *University of California* em Irvine (Psiquiatria)” (ZAJONC, 2009, p. 12-13; 2010, p. 14-15). Em 2010, 158 candidatos de mais de 100 instituições de ensino superior já haviam sido contemplados com a *fellowship* (BUSH, 2011, p. 187). Para alguns exemplos das propostas submetidas, ver BARBEZAT; BUSH, 2014, e a obra da *fellow* Beth Berilla, inspirada em sua proposta, *Integrating mindfulness into anti-oppressive pedagogy: social justice in higher education*.

legitimá-las apenas na teoria e passou a fazê-lo como práticas pedagógicas e intervenções nas salas de aula (ERGAS, 2018, p. 9; ERGAS; TODD, 2015, p. 3).

Que razões teriam impelido este repentino interesse acadêmico pelas práticas contemplativas na educação e estas novas feições discursivas em torno delas? Em outras palavras, quais os motivos que levaram à virada contemplativa na educação? Ergas (2018) e Ergas e Todd (2015) recorrem, primeiramente, às teses da sociologia da religião sobre o fenômeno da espiritualidade contemporânea para encontrar parte das explicações. Deste modo, seguindo o entendimento de Heelas e Woodhead (2005) sobre o fenômeno do declínio das formas tradicionais de religião, como o Cristianismo, e da ascensão da categoria “espiritual, mas não religioso”, a virada contemplativa seria a expressão, no campo da Educação, do que Charles Taylor denominou “virada subjetiva massiva da cultura moderna”, isto é, “uma nova maneira de interioridade, na qual chegamos a pensar em nós mesmos como seres com profundidade interior” (TAYLOR, 1991, p. 26; 2011, p. 36) e a partir da qual “vivemos em referência [a nossas] própri[as] experiências subjetivas” (HEELAS; WOODHEAD, 2005, posição 77-80). Estas incluem “estados de consciência, estados mentais, memórias, emoções, paixões, sensações, experiências corporais, sonhos, sentimentos, consciência interior e sensibilidades – incluindo sensibilidades morais como a compaixão” (HEELAS; WOODHEAD, 2005, posição 94-97). A virada contemplativa também poderia ser atribuída à transformação da sociedade moderna - processo no qual a pós-modernidade seria apenas uma etapa de transição – naquilo que Wexler (2000) chamou de “sociedade mística”, caracterizada pelo “ser e experiência, corporeidade e transcendência, e pelo acesso a tradições de interpretações religiosas muito antigas como sucessoras da atual hegemonia das linguagens científicas na academia e suas versões diluídas na cultura de massa” (WEXLER, 2000, p. 1). Subjacente às teses destes sociólogos encontra-se outra explicação para a virada contemplativa: um “contra movimento à narrativa weberiana do desencantamento” que descreve a sociedade moderna (ERGAS, 2018, p. 4), fustigada pela “alienação da vida em uma era da informação tecnologicamente saturada e [pelo] regime capitalista”, ambos impelindo “os indivíduos e grupos a procurar um antídoto, juntamente com o aprofundamento da atração de uma busca teleológica de sentido” (ERGAS; TODD, p. 4). Em interpretação oposta, Ergas (2018) cita o exemplo de Carrete e King (2005), cujo entendimento é de que, “no contexto do individualismo e de erosão das tradicionais fidelidades comunitárias” das sociedades modernas, “‘espiritualidade’ se tornou um novo vício cultural e uma panaceia alegada para a angústia da vida moderna” (CARRETE; KING, 2005, p. 1).

Já na perspectiva dos educadores contemplativos em geral, a virada contemplativa representaria uma alternativa ao discurso curricular contemporâneo, ditado por forças político-econômicas, que desenham uma educação de eficiência e produtividade, dirigida para a informação e o mercado de trabalho, instrumental, performativa, de responsabilização (*accountability*) e avaliações padronizadas (*standardization*) e em larga escala, com base em competências e habilidades; um discurso, ainda, baseado no modelo científico, que dá primazia ao pensamento racional-empírico em detrimento do corpo, das emoções e dos sentimentos (BARBEZAT; BUSH, 2014; ERGAS 2015, 2018; HATTAM; BAKER, 2016; HYLAND, 2016; O'REILLY, 1998; PALMER; ZAJONC; SCRIBNER, 2010; ZAJONC, 2009/2010, 2013) e imbuído por uma lógica secular, “que ignora a centralidade da religião e dos exercícios espirituais no assim chamado estado secular, tanto simbolicamente quanto no nível de legitimidade” (HATTAM; BAKER, 2016, p. 110; na mesma linha, ERGAS, 2015, 2018; O'REILLY, 1998; PALMER; ZAJONC; SCRIBNER, 2010; ZAJONC, 2009/2010, 2013). A adoção de práticas contemplativas serviria como um antídoto onde a sabedoria teria privilégio sobre o conhecimento e a ética seria praticada como um modo de vida, em vez de constituir um campo de estudos (HATTAM; BAKER, 2016). No caso particular das universidades, ela contribuiria para a recuperação de “importantes dimensões da aprendizagem e do conhecimento que se perderam no ensino superior” (OWEN-SMITH, 2017, p. 1; também PALMER; ZAJONC; SCRIBNER, 2010), onde se verifica a existência de uma lacuna entre os conhecimentos disponibilizados aos estudantes e o compromisso ético junto à sociedade no momento de seu exercício profissional (BARBEAZAT; BUSH, 2014).

Morgan (2015) atribui a terceira onda do movimento contemplativo na educação contemporânea ocidental – o qual designa “reemergência atual” da educação contemplativa em vez de “virada contemplativa” – à influência de cinco fontes principais: a filosofia hindu e budista; a psicologia transpessoal; a pesquisa sobre meditação aplicada à medicina, à psicologia e à psicologia associada à administração de empresas e aos esportes; o desenvolvimento do *yoga* no Ocidente; e a associação entre ciências cognitivas, neurociência e a pesquisa sobre meditação (MORGAN, 2015, p. 200). O argumento de Morgan chama a atenção para outros aspectos sobre a educação contemplativa atual que merecem ser examinados. O primeiro diz respeito à reintrodução da contemplação na educação e o segundo aos fundamentos em que eles se basearam. Se cabe falar em “reemergência”, em que momento, podemos nos perguntar, o elemento contemplativo deixou de estar presente na educação ocidental? Em resposta, Stock (2006) explica que o desenvolvimento da educação contemplativa no Ocidente sofreu uma

ruptura durante os séculos XII e XIII, quando as primeiras universidades europeias, oriundas das escolas monásticas e catedráticas, passaram a adotar um programa de orientação aristotélica na lógica, ciências naturais e teologia. Aqueles interessados no cultivo de uma vida contemplativa buscaram refúgio no ambiente monástico, enquanto as universidades, influenciadas pelo emergente pensamento renascentista, eram dominadas pelas questões humanistas e gradualmente deram forma aos métodos atuais das ciências humanas ou humanidades. Já no período da Reforma (século XV), os novos contempladores, diferentemente do que ocorria na Idade Média, não mais se retiravam da sociedade, buscando ao contrário integrar a contemplação às suas atividades cotidianas da vida ativa (STOCK, 2006, p. 1762).

Estas circunstâncias históricas, que levaram a contemplação a ser afastada e, por fim, eliminada da concepção de educação no Ocidente, podem nos ajudar a entender por que os fundamentos para a reintrodução das práticas contemplativas na educação acabaram se forjando pelo encontro com tradições de outras culturas, porém com novos revestimentos e finalidades. Quando consultado sobre o modo como a contemplação poderia ser readmitida na educação, Stock (2006), por exemplo, advertiu que, dado tal histórico de ruptura e exclusão, não convinha fazê-lo como um método alternativo ao tradicionalmente adotado pelas humanidades, mas sim através da ideia de promoção do bem-estar dos estudantes (STOCK, 2006, p. 1762).

Esta sugestão remete à última razão apontada na literatura para a ocorrência da virada contemplativa na educação: a “singular, saturada e controversa intersecção entre a prática de *mindfulness* [...] e a ciência moderna<sup>8</sup>”, cujo exemplo mais representativo e bem-sucedido é o programa *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) (Programa de Redução de Estresse Baseado em *Mindfulness*) (ERGAS; TODD, 2015, p. 4). Para Ergas e Todd (2015), tal cruzamento é inquestionavelmente “uma das forças mais proeminentes” na constituição da virada contemplativa da educação (ERGAS; TODD, 2015, p. 4). Por este motivo, passamos a examiná-lo na seção a seguir.

---

<sup>8</sup> Nenhum dos autores consultados para a elaboração de nosso estudo que trataram do tema das relações entre *mindfulness* e ciência definiram “ciência”. Pressupondo que eles a empregaram em seu uso mais corrente, sugerimos defini-la a partir de suas características de “observação sistemática e experimentação, raciocínio indutivo e dedutivo, formação e testagem de hipóteses e teorias”, que produzem “conhecimentos, previsões ou controle” (ANDERSEN; HEPBURN, 2016).

## 1.2 *Mindfulness* contemporânea: histórico e principais abordagens

Qualquer discussão sobre o estado atual de *mindfulness* não seria considerada tão relevante se tal prática não tivesse adentrado contextos seculares. Por outro lado, sua magnitude da penetração nestas esferas só se tornou possível pelo fato de *mindfulness* ter passado por um processo de reformulação para uma linguagem científica, voltada sobejamente para os estudos clínicos (McMAHAN; BRAUN, 2017). De fato, o maior número das publicações sobre *mindfulness* trata das chamadas intervenções baseadas em *mindfulness* (IBMs) de natureza clínica<sup>9</sup>, ou terapias baseadas em *mindfulness* (TBMs) (CEBOLLA I MARTÍ; DERMAZO, 2016, p. 19). O mesmo padrão é seguido na educação, onde a maioria das implementações de *mindfulness* no currículo constitui adaptações das IBMs clínicas/TBMs para contextos escolares e universitários (ERGAS; HADAR, 2019; FLORES, 2016). Purser et al. (2016) empregam a expressão “*mindfulness* secular” (2016, p. v) para se referir às abordagens deste tipo, em contraposição àquela descrita e praticada segundo as tradições do Budismo, enquanto Dunne (2015, p. 254) as categoriza como “*mindfulness* contemporânea”<sup>10</sup>, termo que optamos por adotar. Foi ela que deu nascimento aos debates existentes em torno do movimento *mindfulness*.

A primeira e mais conhecida IBM clínica/TBM, e que gera o maior número de intervenções baseadas em *mindfulness* adaptadas para contextos educacionais, é *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) (Redução de Estresse Baseada em *Mindfulness*) (ERGAS; HADAR, 2019, p. 758). Trata-se de um programa surgido em setembro de 1979, sob a denominação inicial de *Stress Reduction and Relaxation Program* (Programa de Redução de Estresse e Relaxamento)<sup>11</sup>, mesmo ano de fundação da *Stress Reduction Clinic* (Clínica de Redução de Estresse), onde continua sendo oferecido (KABAT-ZINN, 2011, p. 286). No começo, a clínica situava-se dentro do *Department of Ambulatory Care* (Departamento de Cuidados Ambulatoriais), no hospital da *University of Massachusetts Medical Center* (Centro Médico da Universidade de Massachusetts), em Worcester, Massachusetts, EUA. Em seguida, recebeu um “lar acadêmico” primeiramente no Departamento de Medicina da UMass e, em anos subsequentes, na então recém-inaugurada *Division of Preventive and Behavioral Medicine*

<sup>9</sup> “Antes de 1980 havia 0 publicações sobre *mindfulness*. O número cresceu exponencialmente para 549 publicações só em 2013” (BLACK et al., 2014 apud ERGAS; TODD, 2015, p. 4).

<sup>10</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.3.2.

<sup>11</sup> O programa foi resignado *Mindfulness-Based Stress Reduction* no início da década de 1990 (KABAT-ZINN, 2011, p. 289).

(Divisão de Medicina Preventiva e Comportamental) (KABAT-ZINN, 2013, p. 182-183/2017b, p. 224-225). Desde 1995, a clínica foi abrigada pelo *Center for Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society* (CFM) (Centro para *Mindfulness* na Medicina, Saúde e Sociedade) (2013, p. 554/2017b, p. 655) que, conforme anunciado pela *University of Massachusetts Medical School* (Faculdade de Medicina da Universidade de Massachusetts) em dezembro de 2017, passaria a ser englobado pela recém-formada *Division of Mindfulness* (Divisão de *Mindfulness*), dedicada ao estudo acadêmico de *mindfulness*.

Criador do MBSR, o norte-americano Jon Kabat-Zinn ingressou no programa de pós-graduação do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) (Instituto de Tecnologia de Massachusetts), nos EUA, em 1964, sob a orientação de Salvador Luria, pesquisador laureado com o Prêmio Nobel de Medicina e Fisiologia de 1969, doutorando-se em biologia molecular em 1971 (KABAT-ZINN, 2005, p. 486; 2011, p. 286). Foi em 1966, no próprio MIT, que Kabat-Zinn relata ter tido contato com o *dharmā*, ou ensinamentos budistas, pela primeira vez, após ter assistido a uma palestra intitulada *The Three Pillars of Zen* (Os Três Pilares do *Zen*), ministrada por Philip Kapleau - jornalista que havia coberto os julgamentos do Tribunal de Nuremberg e viajado depois ao Japão para praticar *Zen* Budismo -, em visita à universidade a convite do professor de Estudos da Religião Huston Smith (KABAT-ZINN, 2005, p. 491). A partir daí, Kabat-Zinn passou a se dedicar a uma prática meditativa diária por conta própria, aprofundada pela leitura do livro de Kapleau e pela participação em um retiro *Zen* conduzido pelo mesmo, em retorno ao MIT (KABAT-ZINN, 2005, p. 491-492; 2011, p. 286). Posteriormente, Kabat-Zinn seguiu estudos com outros mestres budistas asiáticos, dentre os quais o monge vietnamita Thich Nhat Hanh e Seung Sahn, o primeiro mestre do *Zen* sul-coreano nos EUA, a quem ajudou a fundar o *Cambridge Zen Center* (Centro *Zen* de Cambridge), do qual foi diretor e onde recebeu treinamento como professor de meditação (KABAT-ZINN, 2011, p. 286-287; WILSON, 2014, p. 35). Após completar seu doutorado, e até a fundação de sua clínica, Kabat-Zinn deu aulas em universidades norte-americanas e lecionou *yoga* e meditação em diferentes círculos. Também frequentou a célebre *Insight Meditation Society*<sup>12</sup>, onde, durante um retiro de *vipassanā*, em 1979, diz ter tido uma “visão” de como poderia colocar em prática sua “tarefa kármica”, por meio de um modelo que viria a inspirar a constituição de seu futuro programa (KABAT-ZINN, 2011, p. 287).

A Clínica de Redução de Estresse foi originalmente concebida como um serviço a que médicos e demais profissionais dos cuidados com a saúde pudessem encaminhar pacientes que

---

<sup>12</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.2.

não estivessem respondendo a tratamentos convencionais ou que passassem despercebidos pelo sistema de saúde (KABAT-ZINN, 2003, p. 149). A tais pacientes, seria oferecida a oportunidade de tomar parte em um processo de “aprendizagem ativa” por meio de práticas meditativas que lhes possibilitassem “mobilizar suas capacidades internas de crescimento e restabelecimento” (KABAT-ZINN, 2017b, p. 41). Kabat-Zinn explica que desenvolveu o programa dentro do paradigma da medicina integrativa, atualmente chamada participativa, que se baseia na ideia da “unidade fundamental” entre corpo e mente e, quando possível, no compromisso e na tomada de responsabilidade, pelos pacientes, pelo cuidado ativo de sua própria saúde, em colaboração com o médico e a equipe de saúde (KABAT-ZINN, 2013, p. 184/2017b, p. 225). Assim sendo, Kabat-Zinn diz ter tido em mente um objetivo duplo: educar pacientes que lutavam contra os efeitos do estresse, de doenças e dores crônicas a encontrar, por meio de seus recursos internos, um alívio para seu sofrimento; e, caso o programa fosse bem-sucedido, propô-lo como modelo para outros hospitais e centros médicos, fornecendo treinamentos a profissionais de saúde (KABAT-ZINN, 2003, p. 148-149).

O programa tem a duração de 8 semanas e se estrutura em três frentes: (a) encontros semanais em grupo, de 2h a 2h30, conduzidos por um facilitador; (b) práticas diárias gravadas em áudio, de aproximadamente de 45 minutos, para serem feitas em casa; e (c) e um retiro de um dia, em um final de semana, entre a sexta e sétima semana (CRESWELL, 2017; KABAT-ZINN, 2013/2017b)<sup>13</sup>. Os participantes do programa são instruídos em práticas formais de *mindfulness*, baseadas em técnicas de meditação (CEBOLLA I MARTÍ; DERMAZO, 2016, p. 24), que requerem, para seu exercício, uma postura específica durante um tempo determinado, geralmente sentada em uma cadeira ou no chão, com as pernas cruzadas; e práticas informais, pelas quais se busca a integração de *mindfulness* às atividades cotidianas, em certos momentos do dia ou a todo o tempo (CEBOLLA I MARTÍ; DERMAZO, 2016; DERMAZO; GARCÍA-CAMPAYO, 2015; KABAT-ZINN, 2003, 2013/2017b). Conforme explicam Cebolla i Martí e Dermazo (2016), “do ponto de vista clínico, o verdadeiro objetivo de toda intervenção baseada em *mindfulness* [sic] é o estabelecimento da prática informal nos usuários e, para isso, utiliza-se a prática informal” (CEBOLLA I MARTÍ; DERMAZO, 2016, p. 25).

Elencamos, abaixo (Tabela 1), as principais práticas formais e informais empregadas no programa MBSR, organizadas de acordo com a ordem em que são apresentadas aos participantes pela primeira vez (não inclui a sessão de orientação, anterior à primeira sessão).

---

<sup>13</sup> Kabat-Zinn descreve em detalhes as etapas do programa MBSR nas Parte I e V de seu livro *Vivendo a catástrofe total* (KABAT-ZINN, 2013/2017b) e em KABAT-ZINN, 2017a.

Tabela 1 – Principais práticas do Programa de Redução de Estresse Baseado em *Mindfulness*

TIPO DE PRÁTICA	NOME DA PRÁTICA	INSTRUÇÕES
Informal	Meditação de abertura ( <i>opening meditation</i> )	Voltar a atenção e tomar consciência, por breves momentos, das sensações corporais, emoções, pensamentos, ambiente, etc., no momento presente.
Formal	Yoga com atenção plena ( <i>Mindful Yoga</i> )	Conduzir a atenção aos movimentos do corpo enquanto se praticam os alongamentos e posturas ( <i>asana</i> ).
Informal	Comer com atenção plena ( <i>Mindful Eating</i> ) ou exercícios da uva-passa ( <i>raisin-eating exercise</i> )	Colocar a atenção na experiência do comer, tomado consciência das sensações produzidas. Oferece-se aos participantes uma uva-passa.
Formal	Atenção plena à respiração ( <i>Awareness of breath</i> )	Usar os movimentos respiratórios como foco da atenção.
Formal	Escaneamento corporal ( <i>Body Scan</i> )	Voltar a atenção e tomar consciência das diferentes partes do corpo, começando pelos pés e terminando na cabeça, e vice-versa, observando as sensações produzidas.
Informal	Atenção plena às atividades cotidianas	Levar a atenção às atividades cotidianas, geralmente executadas automaticamente, criando momentos de cultivo de tomada de consciência.
Formal	Prática do caminhar ( <i>Walking practice</i> )	Colocar a atenção e tomar consciência dos movimentos mobilizados no processo de caminhar.
Formal	Meditação do Lago ou da Montanha ( <i>Lake or Mountain meditation</i> )	Prática de visualização.
Formal	Meditação do Amor-Bondade ( <i>Loving-Kindness meditation</i> )	Adaptação da meditação <i>metta</i> do Budismo.

Fonte: Cebolla i Martí; García-Campayo; Dermazo (2016, p. 26-27); Kabat-Zinn (2017a, p. 6-41); Kabat-Zinn, (2017b)

Durante todas as práticas, sejam formais ou informais, os participantes são instruídos a prestar a atenção à experiência imediata produzida, seja a respiração, sensações, emoções, pensamentos ou outros aspectos de sua vida, comprometendo-se a fazê-lo por meio do cultivo intencional de sete atitudes fundamentais: não julgamento, paciência, mente de principiante, confiança, não luta, aceitação, abrir mão/soltar<sup>14</sup> (KABAT-ZINN, 2017b, p. 76-88).

<sup>14</sup> Kabat-Zinn acrescenta “outras qualidades de mente e do coração que também contribuem para ampliar e aprofundar a incorporação de mindfulness [sic] [na] vida”, a saber, “não causar danos, generosidade, gratidão, tolerância, perdão, bondade, compaixão, alegria empática e equanimidade” (KABAT-ZINN, 2013, p. 75; 2017b, p. 87). Como veremos no Capítulo 4, há entendimentos na literatura que as sete atitudes fundamentais e as qualidades de mente e coração a que alude Kabat-Zinn constituem os fundamentos éticos de *mindfulness* contemporânea, que constitui um dos pontos mais controvertidos no debate sobre o movimento *mindfulness* (STANLEY et al., 2018). Contudo, vale notar que o trecho acima transcrito sobre a qualidades de mente e coração não constava da edição original norte-americana de *Vivendo a catástrofe total*, de 1990, só vindo a ser acrescentada

Com o tempo, o programa MBSR passou a ser oferecido para outras populações e, nos últimos trinta anos, a ser adotado pela psicoterapia, inspirando a criação de outras intervenções baseadas em *mindfulness* que partilham da mesma estrutura básica do programa, adaptadas para se adequarem a populações e objetivos específicos (CRESWELL, 2017, p. 495). Como exemplos, temos (CEBOLLA I MARTÍ; GARCÍA-CAMPAYO; DERMAZO, 2016, p. 33-35; CRESWELL, 2017, p. 495):

- a) *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MBCT) (Terapia Cognitiva Baseada em *Mindfulness*): desenvolvida por Zindel Segal, John Teasdale e Mark Williams aproximadamente 10 anos depois do programa MBSR, foi a primeira adaptação do programa MBSR associada a uma intervenção terapêutica tradicional. Destina-se a prevenir a recaída de pacientes com depressão (SEGAL; WILLIAMS; TEASDALE, 2013);
- b) *Mindfulness-Based Relapse Prevention* (MBRP) (Prevenção de Recaída Baseada em *Mindfulness*): desenvolvida por Alan Marlatt, destina-se à prevenção de recaída de comportamentos aditivos, como dependência química;
- c) *Mindfulness-Based Relationship Enhancement* (MBRE) (Aprimoramento de Relacionamentos Baseado em *Mindfulness*), dirigido ao relacionamento de casais;
- d) *Mindfulness-Based Eating Awareness Training* (MB-EAT) (Treinamento Consciência Alimentar Baseado em *Mindfulness*): desenvolvido por Jean Kristeller, dirige-se ao tratamento de transtornos alimentares e obesidade.

Além de ser usada como base de várias intervenções clínicas, *mindfulness* foi também adotada em associação com as chamadas terapias comportamentais de terceira geração<sup>15</sup>, como a Terapia da Dialética Comportamental, a Terapia da Aceitação e do Compromisso e as Terapias da Compaixão (CEBOLLA I MARTÍ; GARCÍA-CAMPAYO; DERMAZO, 2016, p. 34-35; GARCÍA-CAMPAYO, NAVARRO-GIL; DEMARZO, 2016, p. 68; DERMAZO;

---

na edição revisada, de 2013, a qual foi traduzida para o português pela primeira vez, em 2017. Isto sugere que Kabat-Zinn estava atento às críticas que sua reconfiguração de *mindfulness* vinha gerando quanto aos seus fundamentos éticos.

<sup>15</sup> Conforme explicam Vandenberghe e Sousa (2006), “[o] movimento da terapia comportamental conheceu três ondas. [...] A terceira onda prima pela procura de epistemologias alheias, como o construtivismo cognitivo, releituras contextualistas do behaviorismo radical, ou vários novos modelos cognitivos mais interativos e menos lineares. É pautada numa visão contextual de eventos privados e relações interpessoais [...], diferente das tentativas diretas de modificar pensamentos ou sentimentos, como foi a prática das duas ondas anteriores. Um princípio central nas terapias da terceira onda é que pensamentos não devem controlar diretamente a ação. A pessoa deveria agir de acordo com seus valores, algo muito mais intuitivo. A racionalidade implacável é objeto de desconfiança [...]. [Neste sentido], [a] noção de *mindfulness* é claramente coerente com estas preocupações e foi bem recebida pelas vertentes da terceira onda, tanto na ala cognitiva quanto na comportamental.”

GARCÍA-CAMPAYO, 2015). Seus protocolos terapêuticos “incluem mindfulness [sic] como elemento fundamental de sua intervenção, mas [...] não incorporam a prática de meditação no pacote de ferramentas clínicas” (CEBOLLA I MARTÍ; GARCÍA-CAMPAYO; DERMAZO, 2016, p. 34).

### 1.3 Discursos<sup>16</sup> sobre *mindfulness* na educação e sua relação com os conceitos de *mindfulness*

No início do século XXI, *mindfulness* assistiu a um rápido aumento em seu interesse entre populações não clínicas e em ambientes educacionais, o que levou a um crescimento exponencial do número de publicações sobre *mindfulness* na educação (SCHONERT-REICHL; ROESER, 2016). Apesar disto, o exame da literatura revela não existir, até o instante, um consenso acerca do que exatamente significa *mindfulness* na educação.

Em estudo sobre a enorme complexidade e confusão envolvendo os discursos sobre *mindfulness* na educação, Ergas e Hadar (2019) detectam que eles estão se desenvolvendo em múltiplas direções, sem qualquer clareza sobre um ponto de convergência, o que traz implicações teóricas e práticas. Sua constatação baseia-se em uma revisão da literatura acerca das manifestações discursivas de *mindfulness* na educação e de seus desenvolvimentos, tomando por base artigos em língua inglesa, revisados por pares, publicados entre 2002 e final de 2017. Diferentemente das revisões anteriores, que mantiveram um escopo limitado, esta levou em conta todas as expressões de *mindfulness* na educação quanto a suas conceitualizações e domínios de implementação, resultando em um mapeamento conceitual sistemático de base empírica, que utilizou o método da *grounded theory* para a categorização dos dados colhidos em temas organizadores e categorias (Tabela 2).

---

<sup>16</sup> Os autores não oferecem uma definição de “discurso” em seu artigo, razão pela qual sugerimos a seguinte, baseada em seus usos correntes: “todas as formas de interações faladas, formais e informais, e textos escritos de todos os tipos” (POTTER; WETHERELL, 1987, p. 7).

Tabela 2 – Esquema de codificação dos resultados do mapeamento dos discursos sobre *mindfulness* na educação a partir de artigos publicados entre 2002 e 2017, em língua inglesa, por temas organizadores e categorias (continua)

TEMAS ORGANIZADORES	CATEGORIAS
<b>Tipo de artigo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pesquisa de campo ou implementação (estudos empíricos de IBMs e autonarrativas de professores que implementaram <i>mindfulness</i> no ensino superior)</li> <li>2. Revisões/meta-análises Teórico-conceitual</li> </ol>
<b>Tipo de pesquisa</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Empírica</li> <li>2. Narrativa pessoal/autoestudos</li> <li>3. Descritiva</li> </ol>
<b>Metodologia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qualitativa</li> <li>2. Quantitativa</li> <li>3. Mista Teórico-conceitual</li> </ol>
<b>Enquadramentos de <i>mindfulness</i></b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Budismo</li> <li>2. Psicológico (construtos psicológicos/clínicos/terapêuticos)</li> <li>3. Tradições sapienciais além do budismo (Ex.: taoísmo, ioga)</li> <li>4. Epistemológico (método de investigação ou modo de conhecer; investigação contemplativa)</li> <li>5. Não meditativo (abordagem de Ellen Langer)</li> <li>6. Secular/espiritual/pós-secular Filosofia ocidental (Ex.: existencialismo, fenomenologia)</li> </ol>
<b>Enquadramentos de <i>mindfulness</i> na educação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bem-estar, saúde física e mental</li> <li>2. Autoconhecimento, aprendizagem transformadora e permanente (inclui experiência corporificada e mental, identidade, moralidade, propósito e agência)</li> <li>3. Aprendizagem socioemocional (inclui habilidades como autoconsciência, tomada de decisão responsável, consciência social, habilidades interpessoais e autogerenciamento)</li> <li>4. Desempenho acadêmico, habilidades e funções cognitivas</li> <li>5. Processos de ensino e aprendizagem de conteúdos (pedagogias contemplativas)</li> <li>6. Pedagogia crítica e inclusão social (subtipo da categoria acima, voltada para uma ética socialmente engajada)</li> <li>7. Comportamento e conduta</li> <li>8. Educação nas profissões (assistência social, licenciatura, direito)</li> <li>9. Espiritualidade (conexão humana, empatia, autoconhecimento)</li> </ol>
<b>Objetivo do artigo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudo dos efeitos e/ou viabilidade</li> <li>2. Justificativa/legitimação</li> <li>3. Crítica de <i>mindfulness</i></li> <li>4. Demonstrar/estudar como implementar</li> <li>5. Revisão/avaliação da difusão</li> <li>6. Funções cognitivas e desempenho acadêmico</li> <li>7. Processos de ensino e aprendizagem, espiritualidade e aprendizagem permanente</li> <li>8. Conduta do aluno</li> <li>9. Efeitos adversos</li> </ol>

Tabela 2 – Esquema de codificação dos resultados do mapeamento dos discursos sobre *mindfulness* na educação a partir de artigos publicados entre 2002 e 2017, em língua inglesa, por temas organizadores e categorias (conclusão)

TEMAS ORGANIZADORES	CATEGORIAS
<b>Implicações</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Viabilidade/efetividade e custo-efetividade</li> <li>2- Perspectivas críticas sobre <i>mindfulness</i></li> <li>3- Ensino e aprendizagem</li> <li>4- Sociedade <i>mindful</i> e saudável</li> <li>5- Reconceitualização da educação/currículo</li> </ol>
<b>Tipo de Implementação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Mindfulness</i> como tema transversal no currículo (não como IBM)</li> <li>2. <i>Mindfulness</i> individual (ex.: sessões de aconselhamento)</li> </ol>
<b>Posicionamento no currículo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Extracurricular</li> <li>2. Durante período escolar</li> <li>3. Tema transversal (em todas as aulas, sessão de <i>mindfulness</i> por alguns minutos)</li> <li>4. Disciplina no ensino superior               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Programa de formação de professores</li> <li>2. Professor <i>mindful</i> (sem implementação, prática pessoal do professor)</li> <li>3. Grupo de estudos</li> <li>4. Sessões de aconselhamento nas escolas</li> </ol> </li> </ol>
<b>Intensidade da implementação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Baixa: abaixo de 7 sessões de 1h30</li> <li>2. Média: 7 a 12 sessões de, no mínimo, 1h30. Algumas IBMs e cursos/disciplinas semestrais.</li> <li>3. Alta: acima de 12 sessões</li> </ol>
<b>População</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alunos do ensino superior</li> <li>2. Educação infantil (creche e pré-escola)</li> <li>3. Ensino fundamental I (1º a 4º ano)</li> <li>4. Ensino fundamental I e II (5º a 8º ano)</li> <li>5. Ensino fundamental II (9º ano) e médio</li> <li>6. Professores</li> <li>7. Corpo docente do ensino superior</li> </ol>
<b>Características especiais da população</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dificuldades de aprendizagem e problemas de conduta</li> <li>2. Alunos do ensino superior em disciplinas específicas</li> <li>3. Profissões da saúde, assistência social e terapia</li> <li>4. Profissões de artes e corporais</li> <li>5. Diversidade étnica e juventude urbana</li> <li>6. <i>Status</i> econômico</li> <li>7. Alunos dotados e talentosos</li> </ol>
<b>Tamanho do grupo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mínimo (menos de 10)</li> <li>2. Pequeno (10 - 49)</li> <li>3. Médio (50-100)</li> <li>4. Grande (mais de 100)</li> </ol>
<b>Continente de implementação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. América do Norte</li> <li>2. Ásia</li> <li>3. Europa</li> <li>4. Oceania</li> <li>5. América do Sul</li> <li>6. África</li> </ol>

Os resultados obtidos permitiram aos dois pesquisadores observar que, de modo geral, as publicações sobre *mindfulness* na educação dividiram-se em três categorias: a) pesquisas de campo ou orientadas (implementações, reflexões e autoestudos de implementações); b) revisões ou meta-análises; e c) teórico-conceituais. Embora os três tipos tenham crescido no período, o que mais aumentou foi a pesquisa de campo ou orientada. Em artigos deste tipo, houve um predomínio daquelas que empregavam métodos quantitativos, implementados igualmente no ensino superior e demais níveis de ensino, como exceção da educação infantil, com foco na elucidação, demonstração e estudo dos efeitos de *mindfulness* na educação. As populações a que as implementações mais se destinaram foram aquelas em profissões de saúde, serviço e terapia e foco na diversidade étnica, juventude urbana e baixo *status* socioeconômico.

Além dos tipos e objetivos das publicações sobre *mindfulness* na educação, dos tipos de pesquisa e da metodologia por elas adotadas, das populações em que foram realizadas e suas características específicas, o mapeamento de Ergas e Hadar organizou os achados discursivos em dois outros grandes temas relevantes: enquadramento de *mindfulness* e enquadramento de *mindfulness* na educação, este último resultantes da associação entre os temas referentes aos tipos de implementação e a seus efeitos.

Entre os sete enquadramentos discursivos de *mindfulness* encontrados, os dois predominantes foram o psicológico e o budista – o primeiro quatro vezes mais frequente que o segundo. Os demais consistiram em tradições sapienciais do oriente asiático em geral, como o Daoísmo, o Vedanta e o *yoga*, excetuando o Budismo; epistemologia, onde *mindfulness* aparece como um modo de conhecer ou investigação contemplativa; espiritualidade; filosofia ocidental, sendo a maioria fenomenologia e existencialismo, mas também incluindo o estoicismo; e o conceito de *mindfulness* de Ellen Langer<sup>17</sup>. Os cinco últimos enquadramentos sempre apareceram nos artigos em combinações, e nunca de forma isolada. Além disso, Ergas e Hadar associaram o enquadramentos de *mindfulness* aos tipos de publicação e de pesquisa e aos métodos adotados. Assim, a maioria dos artigos na categoria de enquadramentos budista, tradições sapienciais, espiritualidade e/ou filosofia ocidental para *mindfulness* foi de tipo conceitual, seguidos por pesquisas tipo empírico, com adoção de métodos qualitativos. Inversamente, a maioria dos artigos em que *mindfulness* foi enquadrada na modalidade psicológica versou sobre pesquisas empíricas com métodos quantitativos.

---

<sup>17</sup> Com fundamentos na psicologia social, e longe de qualquer influência ou referência ao Budismo, o conceito desenvolvido por Ellen Langer define *mindfulness* como um “estado mental ativo caracterizado pelo estabelecimento de novas distinções que têm por resultado ser (1) situadas no presente; (2) sensíveis ao contexto e perspectiva; (3) guiadas (porém não governadas) por regras e rotinas” (LANGER, 2014, p. 11).

Nos contextos educacionais, os resultados mostraram que *mindfulness* foi implementada de cinco maneiras, com predomínio de duas. Majoritariamente, *mindfulness* foi adotada por meio de IBMs adaptadas a partir do programa MBSR, com baixa intensidade, uma tendência que foi se invertendo ao longo dos anos. A segunda categoria de implementação de *mindfulness* na educação mais frequente foi como uma pedagogia contemplativa com finalidades pedagógico-curriculares relacionadas ao conteúdo disciplinar (ERGAS, 2018), encontrada quase que exclusivamente no ensino superior. Estas implementações de *mindfulness* ocuparam três diferentes posições no currículo: em disciplinas do ensino superior que integraram *mindfulness* como uma intervenção ou pedagogia contemplativa; em intervenções intracurriculares; e intervenções extracurriculares.

Por fim, quanto aos enquadramentos de *mindfulness* na educação, Ergas e Hadar encontraram nove categorias, associadas aos benefícios buscados com o uso de *mindfulness*, na seguinte ordem decrescente: bem-estar, saúde física e mental; aprendizagem socioemocional; aprendizagem para o autoconhecimento, transformadora e ao longo da vida; desempenho acadêmico, competências e funções cognitivas; educação nas profissões; processos de ensino e aprendizagem; pedagogia crítica e inclusão social; comportamento e conduta; e espiritualidade. Observaram haver uma tendência de crescimento dos enquadramentos de bem-estar e de aprendizagem socioemocional.

Em suma, o mapeamento dos discursos sobre *mindfulness* na educação empreendido por Ergas e Hadar permite afirmar que estes se agrupam em duas grandes modalidades:

- a) majoritariamente, *mindfulness* é enquadrada dentro de um discurso psicológico, sendo implementada na educação via IBMs, pesquisada de modo empírico, com métodos quantitativos, que buscam efeitos definidos e mensuráveis;
- b) na outra ponta do espectro discursivo, *mindfulness* é associada a enquadramentos baseados em suas origens, que incluem o Budismo, outras tradições sapienciais e espiritualidade, sendo predominantemente implementada como uma pedagogia contemplativa, no ensino superior, e discutida em artigos teórico-conceituais.

Em nosso levantamento sobre a literatura de *mindfulness* na educação brasileira<sup>18</sup>, encontramos um cenário bastante semelhante ao descrito por Ergas e Hadar (2019) quanto às modalidades discursivas predominantes no campo. Conforme ilustrado pela Tabela 3 abaixo, as publicações brasileiras sobre *mindfulness* na educação se enquadram predominantemente no

---

<sup>18</sup> A pesquisa foi realizada nas bases de dados do *Google Scholar* e do Portal de Periódicos da CAPES, usando como descritores “*mindfulness*”, “atenção plena” e “meditação” em combinações com “educação” e “escola”.

domínio da psicologia ou das ciências da saúde. No exame de cada uma delas, verificamos, igualmente, que, na maior parte dos casos, *mindfulness* figura como uma IBM, sendo pesquisada empiricamente por métodos quantitativos. Há apenas duas exceções: o artigo de Neves-Pereira et al. (2018), predominantemente teórico-conceitual, com alguns elementos narrativos sobre a implementação de *mindfulness*, e que inclui uma discussão mais extensa sobre um conceito budista de *mindfulness*, e o trabalho de conclusão de curso de Croce (2017), que consiste em uma revisão da literatura sobre meditação e educação escolar.

Tabela 3 - Produção científica sobre *mindfulness* na educação no Brasil (continua)

ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR(ES)	ÁREA TEMÁTICA
2020	Dissertação de Mestrado	COSTA, 2020	Psicologia
2019	Capítulo de Livro	TERZI, A. et al.	Psicologia da Educação
2018	Capítulo de Livro	SPASSINI, A. P. et al.	Psicologia
	Artigo de Periódico	CHIODELLI, R. et al.	Psicologia
		NEVES-PEREIRA, M. S. et al.	Psicologia da Educação, Psicologia Clínica e Estudos da Religião (Budismo)
		RAHAL, G. M.	Psicologia da Educação
		SOUZA, R. de C. de; SILVA, L. B.	Psicologia da Educação
		ALVES, A. A. et al.	Tecnologias da Educação; Educação à Distância; Ambientes Computacionais de Aprendizagem
	Tese de Doutorado	HAENDEL, T. C. C.	Psicologia
Dissertação de Mestrado	CICUTO, K. M.	Saúde Coletiva	
	OLIVEIRA, M. S. B. de	Administração de Organizações	
	SILVEIRA, R. R.	Saúde Coletiva	
	Trabalho de Conclusão de Curso	SILVA, M. C. da	Psicologia
2017	Dissertação de Mestrado	ALVES, A. A.	Tecnologias da Educação; Educação à Distância; Ambientes Computacionais de Aprendizagem
		BERTOLINO, C. de O.	Ciências da Saúde
	Trabalho de Conclusão de Curso	CROCE, B. B.	Pedagogia

Tabela 3 - Produção científica sobre *mindfulness* na educação no Brasil (conclusão)

ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR(ES)	ÁREA TEMÁTICA
2016	Artigo de Periódico	TATTON-RAMOS, T. P. et al.	Psicologia da Educação
		TERZI, A. et al.	Psicologia da Educação
		WALDEMAR, J. O. C. et al.	Psicologia da Educação
2015	Artigo de Anais de Simpósio	SCHAAB, B. L. et al.	Tecnologias da Educação; Educação à Distância; Ambientes Computacionais de Aprendizagem
2014	Trabalho de Conclusão de Curso	MAJOLO, F.	Psicologia
2013	Trabalho de Conclusão de Curso	RIGATTI, R.	Enfermagem
2012	Artigo de Periódico	MENEZES, C. B. et al.	Psicologia da Educação

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, conforme o mapeamento de Ergas e Hadar (2019) demonstra, a multiplicidade discursiva em torno de *mindfulness* na educação está relacionada à variedade de enquadramentos da prática. Neste ponto, os dois pesquisadores destacam a distinção por eles delineada entre os temas organizadores “enquadramento de *mindfulness*” e “enquadramento de *mindfulness* na educação”. Para eles, há uma dupla razão pela qual estes temas devem ser abordados separadamente. Em primeiro lugar, tal tratamento diferenciado nos ajuda a compreender que, no cerne da diversidade discursiva de *mindfulness* na educação, encontram-se as ideias em torno de *mindfulness* em si, anteriores às suas associações com a Educação e aos enquadramentos que o campo lhe atribui:

o enquadramento de *mindfulness* é uma fonte primária e crucial para explicar a desconcertante variedade de possibilidades neste discurso. Isto se manifesta em quatro diferentes achados nesta área específica: (1) há sete distintos enquadramentos da prática associados a domínios da vida e a contextos culturais bastante diferentes (ex.: saúde mental, ética budista, epistemologia); (2) um número substancial de publicações aplica mais de um enquadramento; (3) algumas publicações chegam a aplicar quatro diferentes enquadramentos; (4) enquadramentos são combinados em diferentes padrões. Entender a diversidade de *mindfulness* na educação começa com a(s) concepção(ões) da própria prática mesmo antes de se considerar suas associações com a educação (ERGAS; HADAR, 2019, p. 782).

As concepções de *mindfulness*, por sua vez, oferecem sua própria variedade e complexidade. Apenas no campo de Educação, *mindfulness* já foi definida como um conjunto de técnicas ou exercícios mentais; uma prática, ou conjunto de práticas,

contemplativas/meditativas budistas ou espirituais, ou, ainda, metacognitivas; uma forma de treinamento mental ou da atenção; um modo de consciência; uma forma de prestar atenção; um traço, estado ou capacidade/habilidade mental ou psicológica; um processo psicológico de autorregulação da atenção; e um tipo de intervenção ou programa (BISHOP et al., 2004; CEBOLLA I MARTÍ; DERMAZO, 2016; ERGAS; HADAR, 2019; ROESER, 2014; TERZI et al., 2019).

Não há dúvida de que a diversidade conceitual em torno de *mindfulness* se deve ao processo histórico de configuração e reconfiguração pelo qual *mindfulness* passou, desde suas origens budistas até os enquadramentos clínicos, psicológicos e neurocientíficos mais recentes, e que respondem pelos dois polos dominantes dentro de um vasto espectro discursivo sobre *mindfulness* na educação, como evidenciado pelo mapeamento de Ergas e Hadar (2019). Ocorre que, a nosso ver, este problema conceitual não está recebendo o devido tratamento pelos pesquisadores de *mindfulness* na educação. Neste sentido, o estudo de Ergas e Hadar notou uma tendência discursiva à secularização de *mindfulness*, relacionada à preocupação em evitar o proselitismo, principalmente no ensino fundamental e médio, o que foi atestado pela atenuação ou omissão intencional da terminologia budista em torno de *mindfulness* ao longo do tempo e pela marginalização do termo “espiritualidade” como um enquadramento de *mindfulness* (ERGAS; HADAR, 2019, p. 763). Ademais, constatou não apenas o uso frequente, em conjunto, do predominante enquadramento psicológico e do termo “secular”, bem como a rara frequência com que o sentido deste último termo é discutido. Nestes casos, o termo “secular” “aparecia mais sutilmente, no que parecia ser uma declaração ‘apologética’” para as origens religiosas de *mindfulness* (ERGAS; HADAR, 2019, p. 775), não se seguindo a ela uma discussão sobre sua procedência budista. Alguns artigos, constataram Ergas e Hadar, sequer mencionaram as origens da prática (2019, p. 775).

À associação entre enquadramento psicológico e secularização soma-se o tipo de pesquisa e os objetivos a que ela se presta, como visto acima – empírica quantitativa, para a mensuração de efeitos definidos -, com o que chegamos ao estado da literatura sobre o conceito de *mindfulness* na educação: de modo geral, os autores discutem o conceito de *mindfulness* com a preocupação de operacionalizá-lo para fins de pesquisas sobre os efeitos mensuráveis de sua implementação na educação. Dois exemplos são bastante ilustrativos neste sentido, a começar por Young (2016):

[u]m desafio na aplicação de uma lente científica para os efeitos de *mindfulness* são as muitas discordâncias entre os cientistas sobre no que a consciência *mindful* consiste de fato [...]. Da perspectiva da ciência, a definição mais satisfatória de consciência *mindful* seria uma biofísica –

expressa na linguagem das equações matemática, modelando os neurocorrelatos dos traços de *mindfulness*. Embora tenha havido alguns progressos nesta área [...], estamos décadas, senão séculos, longe deste tipo de rigor. Porém, a fim de começar uma pesquisa sobre algo, temos primeiro que defini-lo (YOUNG, 2016, p. 29).

Um segundo exemplo nesta mesma linha pode ser encontrado em Roeser (2016):

[n]este capítulo, minha hipótese é que a qualidade do ensino e da aprendizagem que ocorre dentro das IBMs é um fato crucial para se responder adequadamente a questões básicas de como e por que as habilidades relacionadas a *mindfulness* “são transferidas” do contexto de treinamento [dos instrutores] para as escolas de maneiras que podem aperfeiçoar o ensino, os relacionamentos professor-aluno e o envolvimento do aluno com a aprendizagem em sala de aula. O propósito deste capítulo é explorar esta tese [...] usando dados de estudos de casos obtidos de um instrutor de *mindfulness* especialista, que trabalha com educadores por quase 10 anos. As questões centrais que abordo neste capítulo incluem: (1) Qual é a **definição de *mindfulness*** e a **teoria da mudança** que podem explicar como o treinamento em *mindfulness* impacta os resultados para o professor, a sala de aula e o aluno? (ROESER, 2016, p. 150).

Retomamos, aqui, a segunda razão para Ergas e Hadar recomendarem a abordagem dos enquadramentos de *mindfulness* e de *mindfulness* na educação de modo isolado: com efeito, argumentam, esta estratégia permite chamar a atenção para a influência recíproca entre a prática de *mindfulness* e a educação: “*mindfulness* não é uma prática ingênua que é simplesmente introduzida na educação e enquadrada por ela; seus vários enquadramentos podem configurar como a própria educação é [concebida e] praticada” (ERGAS; HADAR, 2019, p. 782). As possíveis relações recíprocas entre os conceitos de *mindfulness* e as concepções sobre a educação e seus fins é uma tese que Ergas vem, com exclusividade, desenvolvendo em seus escritos mais recentes (ERGAS, 2015, 2017, 2018, 2019a, 2019b; ERGAS; HADAR, 2019). Contudo, a nosso ver, ela padece de um engajamento mais profundo com os teóricos dos Estudos da Religião e dos Estudos do Budismo, que discutem as nuances e complexidades por trás dos conceitos de *mindfulness*, com frequência ignoradas pelo campo da Educação. Por este motivo, antes de tratarmos especificamente deste tema, que constitui o objetivo do presente estudo, passaremos a dar voz maior àqueles estudiosos nos capítulos subsequentes, de modo a proporcionar um melhor exame sobre os conceitos de *mindfulness* e sobre as críticas que eles engendram.

## 2. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO BUDISMO

Muitas das críticas levantadas às concepções contemporâneas de *mindfulness* se apoiam em seus contrastes com as ideias contidas nas abordagens tradicionais budistas. Por este motivo, para podermos proceder a uma análise mais cuidadosa dos conceitos de *mindfulness*, que leve em conta suas articulações com os sistemas de pensamento que os embasam, faz-se necessário, antes, tomar conhecimento dos fundamentos construídos pelas abordagens tradicionais budistas.

Deste modo, na primeira seção deste capítulo, introduziremos as principais noções budistas que, em maior ou menor grau, estão presentes em todos os desenvolvimentos ocorridos desde os primeiros ensinamentos do Buda. Elas constituem o coração daquilo que chamaremos de *Budismo tradicional*, isto é, as abordagens que se constituíram desde os primórdios do Budismo, em torno dos séculos V a VI a. C., até sua recepção no Ocidente, entre o final do século XIX e início do século XX. Neste último período foram geradas certas formas do Budismo conhecidas pelos historiadores como *modernidade budista*, responsáveis pelos subsídios teóricos e práticos das abordagens contemporâneas de *mindfulness*, sobretudo nas últimas décadas do século XX, e que abordaremos na segunda seção do capítulo.

### 2.1 Uma breve introdução ao Budismo

Por Budismo, costumamos nos referir a uma “vasta e complexa tradição religiosa e filosófica”, cuja história se estende por mais de 2.500 anos (GETHIN, 1998, p. 1). Surgido na Índia, propagou-se pela maior parte da Ásia - do Afeganistão e partes da Pérsia, a oeste, ao Japão, a leste; das grandes ilhas da Sumatra e Java, ao sul, à Mongólia e partes do sul da Rússia, ao norte - e, nos séculos XX e XXI, difundiu-se para o Ocidente (GETHIN, 1998, p. 1; HARVEY, 2019, p. 31). Atualmente, “mais da metade da [...] população do mundo vive em áreas nas quais ele é, ou foi, uma força cultural dominante” (HARVEY, 2019, p. 32).

Contudo, o Budismo só conseguiu atingir tal longevidade por conta de inúmeras mudanças implementadas de modo a torná-lo relevante às circunstâncias que se apresentavam (WILSON, 2014, p. 4). Como explica McMahan (2012b), dentro do primeiro milênio após seu surgimento, no século V a.C., o Budismo já contava com um grande número de escolas, cada

uma com interpretações filosóficas e práticas características (McMAHAN, 2012b, p. 2). Os ensinamentos e práticas budistas deixaram o norte da Índia, berço de seu nascimento, rumo a um número maior de regiões asiáticas, onde “se fundiram com o pensamento e modos de vida indígenas”, tais como o Daoísmo e o Confucionismo, na China, o Bön, no Tibete, além de religiões populares asiáticas, “criando culturas budistas singulares” (McMAHAN, 2012b, p. 3). A penetração do Budismo nestas novas localidades dependeu de “processos de adaptação criativa de longo período”, em particular por “reconfigurações que permitiram ao Budismo proporcionar benefícios concretos que cada nova cultura desejava” (WILSON, 2014, p. 4). Sua disseminação para a Europa, América do Norte, América do Sul e Oceania ocorreu mais tardiamente, no período moderno, quando então o Budismo se mesclou a outras tradições indígenas: “o racionalismo científico, o Romantismo, o Cristianismo, o Judaísmo, a psicologia e a cultura *pop*” (McMAHAN, 2012b, p. 3). Por estas razões, não apenas o Budismo veio a se tornar uma religião global, mas também existe uma enorme “variedade de modos de ser budista no mundo moderno” (McMAHAN, 2012b, p. 1 e 3).

Antes de prosseguirmos na exploração da emergência do Budismo e das mutações históricas que ele atravessou, convém fazermos alguns esclarecimentos sobre os termos “Budismo” e “Buda”. “Budismo” é uma expressão cunhada no Ocidente para se referir aos ensinamentos do Buda. Seu uso se estabeleceu na década de 1830 e não possui equivalência com qualquer outro em sânscrito ou em páli, duas das principais línguas de referência dos termos budistas. Os antigos textos budistas preferem empregar os termos *Dharma* (a Lei), *Buddha-dharma* (doutrina budista), *Buddha-śāsana* (ensinamentos do Buda) e *Buddhavacana* (a palavra do Buda) (KEOWN, 2003, p. 45).

Outro uso do termo “Budismo” diz respeito à religião caracterizada pela “devoção” ao ‘Buda’, aos ‘Budás’ ou ao ‘Estado de Buda’” (HARVEY, 2019, p. 31). A palavra “Buda” não é um nome próprio, muito menos se refere a um único indivíduo; antes, constitui um título, cujo significado é “Aquele que Despertou”, “o Desperto” ou “o Iluminado” (GETHIN, 1998, p. 8; HARVEY, 2019, p. 31). Este título é geralmente outorgado pela tradição budista a uma classe de seres que, na perspectiva da humanidade comum, são extremamente raros e extraordinários (GETHIN, 1998, p. 8). Em comparação a estes seres, a humanidade em geral, juntamente com outras criaturas e seres do mundo, está adormecida, ou seja, atravessa sua vida sem conhecer e ver o mundo “como ele é” (*yathā-bhūtam*)” e, por consequência, sofre. Em contraste, um Buda desperta para o conhecimento do mundo como é realmente e, com isso, se liberta do sofrimento. Além disso, um Buda dedica-se a ensinar, movido pela compaixão pelo sofrimento

de outros seres, para o benefício e bem-estar de todos os seres; ele ensina para levar os outros a despertar para a compreensão que os libertará do sofrimento (GETHIN, 1998, p. 8).

Uma questão bastante discutida entre estudiosos do Budismo refere-se ao seu campo de pertinência. Afinal, o Budismo se trata de uma religião, uma filosofia, um modo de vida ou um código ético? Conforme explica Keown (2013), tais possibilidades de classificação do Budismo oferecem dificuldades e nos desafiam a refletir sobre estas e outras categorias relacionadas que costumam ser aplicadas a ele, em particular no âmbito das religiões, como teísta, não-teísta e ateuista (KEOWN, 2013, p. 3-4). Para Keown, se o Budismo for classificado a partir de uma definição muito estrita de religião, como aquela baseada na crença em um Ser Supremo, ou na existência de uma alma individual, não seria possível considerá-lo como tal. Sugere, então, que o Budismo seja considerado a partir das sete dimensões do fenômeno religioso propostas por Ninian Smart<sup>19</sup>, a saber: a) a dimensão prática e ritual; b) a dimensão experiencial e emocional; c) a dimensão narrativa ou mítica; d) a dimensão doutrinária e filosófica; e) a dimensão ética e jurídica; f) a dimensão social e institucional; g) a dimensão material. Embora o exame do Budismo nos permita concluir que ele atende a todas estas dimensões e que, portanto, se trata, de fato, de uma religião (KEOWN, 2013), por conta de sua recepção inicial no Ocidente, via Europa, “fortemente marcada por uma seleção de interesses na ética, filosofia, racionalidade e uma crítica à cultura europeia”, negligenciando práticas e rituais religiosos (BAUMANN, 2012a, p. 115), três dimensões se consolidaram com mais intensidade entre nós, ocidentais: a dimensão experiencial, pela qual o Budismo oferece uma via para a experiência mística; a dimensão doutrinária e filosófica, em que o Budismo é tomado como uma “filosofia racional livre das superstições religiosas”; e a dimensão ética e jurídica, pela qual o Budismo é percebido como “um conjunto de valores morais humanistas” (KEOWN, 2013, p. 8). Embora legítimas, elas compõem um quadro incompleto das incontáveis manifestações daquilo que denominamos “Budismo” (KEOWN, 2013).

Não existe um único Budismo; o mais correto é falarmos em muitos Budismos, em função da riqueza e variedade de suas formas ao longo de sua história (GETHIN, 1998, p. 2; KEOWN, 2013, p. 2). Neste sentido, muitas tentativas de classificação do Budismo foram feitas, levando-se em consideração sua cronologia, as escolas ou tradições budistas e os países em que se manifestou (HARVEY, 2019; REYNOLDS; HALLISEY, 2005, p. 1088):

---

<sup>19</sup> Ver SMART, Ninian. **The world's religions**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

- a) uma primeira classificação, baseada nos historiadores budistas Bu ston (1290–1364) and Tāranātha (1574–1608), divide o Budismo em três períodos, com base nas linhas filosóficas adotadas pelas principais escolas budistas de pensamento interpretativas (*vādas*) até o século V: a.1) o primeiro período, representado pelas escolas *Theravāda* (Caminho dos Anciãos) e *Sarvāstivāda* (Todas as Coisas são Reais); a.2) o segundo período, representado pelas escola *Mādhyamika* (Caminho do Meio); e a.3) o terceiro período, representado pela escola *Vijnānavāda* (Apenas Consciência);
- b) uma segunda classificação, baseada nas divisões internas da própria comunidade budista ao longo do tempo, que consideram o Budismo a partir de três grandes veículos (*yāna*), de acordo com a abordagem soteriológica: b.1) *Hīnayāna* (Veículo Menor), termo pejorativo atribuído às escolas *Theravāda* e *Sarvāstivāda* pelo movimento posterior do *Mahāyāna* (Grande Veículo); b.2) *Mahāyāna* (Grande Veículo); e b.3) *Vajrayāna* (Veículo do Diamante), também conhecida como *Mantrayāna* (Veículo dos Mantras), Budismo Esotérico ou Budismo Tântrico;
- c) uma terceira classificação, que leva em conta as transformações engendradas no Budismo em sua disseminação por outras culturas, principalmente no período mais recente de sua história, pelo que se pode falar, por exemplo, em Budismo chinês, Budismo japonês, Budismo tibetano e Budismo americano.

Por fim, a classificação de Gethin (1998) divide o Budismo praticado atualmente em três grandes tradições, conforme critérios cronológicos, soteriológicos e geográficos (Tabela 4):

Tabela 4 – As três grandes tradições do Budismo praticado na atualidade (continua)

TRADIÇÃO BUDISTA	LÍNGUA DE PRESERVAÇÃO DAS ESCRITURAS CANÔNICAS	CARACTERÍSTICAS	LOCALIZAÇÃO ATUAL
<i>Theravāda</i> *, ou Budismo do sul (Sri Lanka e sudeste da Ásia)	Páli	Considerada, de modo geral, como mais próxima, em doutrina e prática, do antigo Budismo dos primeiros séculos antes de Cristo.	Sri Lanka, Birmânia, Tailândia, Camboja e Laos
* também chamado de <i>Hīnayāna</i> (Veículo Menor) pelos seguidores do <i>Mahāyāna</i>			

Tabela 4 – As três grandes tradições do Budismo praticado na atualidade (conclusão)

TRADIÇÃO BUDISTA	LÍNGUA DE PRESERVAÇÃO DAS ESCRITURAS CANÔNICAS	CARACTERÍSTICAS	LOCALIZAÇÃO ATUAL
Budismo do leste	Chinês	Sua perspectiva geral é a do <i>Mahāyāna</i> (Grande Veículo), movimento do antigo pensamento e prática budistas do início da Era Cristã.	China, Coreia, Japão e Vietnã
Tradição tibetana, ou Budismo do norte	Tibetano	Sua perspectiva é amplamente amparada no <i>Mahāyāna</i> , mas sua orientação mais específica é do <i>Vajrayāna</i> (Veículo de Diamante).	Tibete, Mongólia, partes do Nepal e dos Himalaias da Índia.

Fonte: Gethin (1998, p. 1-2)

### 2.1.1 Fontes

Durante os cerca de quarenta e cinco anos durante os quais difundiu seus ensinamentos, o Buda não deixou nada escrito e não há evidências de que seus discípulos imediatos o tenham feito. Há razões que explicam, em parte, esta ausência. Os ensinamentos acima aludidos eram tratados no Budismo pelo termo *dharma* (em sânscrito; *dhamma*, em páli). Conceito fundamental no pensamento religioso, filosófico e político-social da Índia, e anterior ao Budismo, ele abarca vários sentidos: a) tal qual uma lei da física, refere-se à “maneira como as coisas são” (HARVEY, 2019, p. 39), à “natureza subjacente das coisas”, à “verdade sobre as coisas”, à “verdade sobre o mundo” (GETHIN, 1998, p. 35); b) em correspondência a uma lei jurídica, refere-se à maneira como devemos agir se não quisermos causar dano a nós e aos outros – agindo de acordo com a verdade subjacente às coisas, evitamos tais males (GETHIN, 1998, 35); c) também diz respeito à ordem do universo e da sociedade humana de determinação divina, que se manifesta nas prerrogativas e deveres específicos (*dharmas*) de cada classe social (*varṇa*)<sup>20</sup> (HARVEY, 2019, p. 39).

O Budismo gerou uma mudança na noção do *dharma*, passando a concebê-lo a partir de quatro desdobramentos, segundo Harvey (2019): a) os já vistos ensinamentos budistas; b) “os padrões da realidade e da ordem das leis cósmicas descoberto(s) pelo Buda(s)”; c) “o caminho

<sup>20</sup> Ver seção 2.1.2 a seguir.

da prática budista”; d) “a meta do [B]udismo”, a saber, o [*n*]irvāṇa (em sânscrito; *nibbāna*, em páli). A partir da associação entre Budismo e *dharma*, podemos afirmar, seguindo Harvey (2019), que o primeiro “consiste essencialmente [...] no entendimento, prática e realização” do segundo (HARVEY, 2019, p. 32). Vamos esclarecer melhor o sentido destes três termos. Conforme explica Gethin (1998), o entendimento do *dharma* não é uma questão de ordem intelectual, dependente da leitura e estudo acadêmico de certos textos; ele resulta da “interação recíproca de três tipos de entendimento [*prajñā*, em sânscrito; *paññā*, em páli]”: a) o entendimento advindo da escuta (*śruta*, em sânscrito; *suta*, em páli); b) o entendimento advindo da reflexão (*cintā*); c) o entendimento advindo da prática espiritual (*bhāvanā*) (GETHIN, 1998, p. 36). A realização do *dharma* – a realização direta do entendimento que o próprio Buda obteve – é a culminação de um modo de vida espiritual (*brahma-cariya*), colocado em prática por meio do cultivo de certas condutas éticas (*śīla*, em sânscrito; *sīla*, em páli) e de práticas meditativas e contemplativas (*samādhi*). Disto deriva – e é atestado pelos antigos textos – que os ensinamentos do Buda estavam mais próximos de um “sistema de ‘treinamento’ (*śikṣā*, em sânscrito; *sikkhā*, em páli) pelo qual seus discípulos adquiriam certas habilidades (GETHIN, 1998, p. 36), um processo que Gethin (1998) e Harvey (2019) comparam à aprendizagem de um instrumento musical.

Se as características deste tipo de ensino ajudam-nos a compreender parte dos motivos pelos quais o Buda não deixou registros escritos de seus ensinamentos, a própria atitude indiana tradicional em relação ao ensino nos fornece outros elementos de consideração: a literatura de que se compunham os ensinamentos era composta oralmente e sua transmissão se dava diretamente entre mestre e discípulo, por meio de memorização e recitação oral (GETHIN, 1998, p. 37-39). No caso do Budismo, isto implicou na formação de uma “linhagem ou sucessão ininterrupta de mestres e discípulos”, cuja manifestação concreta foi a *Saṅgha*, comunidade budista integrada por monges e monjas que se tornou a principal portadora da tradição budista e a mediadora do *dharma* (GETHIN, 1998, p. 37-38; HARVEY, 2019, p. 32).

Outra possível abordagem dos termos “entendimento”, “prática” e “realização” do *dharma* deriva das próprias fontes budistas (GETHIN, 1998, p. 38). Certos comentários em textos páli atribuem a “entendimento” a tradição textual (*pariyatti*) budista, a “práticas” (*paṭipatti*) o colocar em prática os ensinamentos contidos nas escrituras e a “realização” (*paṭivedha*) o entendimento direto adquirido por meio da prática (GETHIN, 1998, p. 38). Deste modo, o *dharma*, enquanto uma tradição textual, fornece as principais fontes em que costumamos nos apoiar para estudar o Budismo.

Acredita-se, com base em uma antiga tradição, que a primeira tentativa de se chegar a um acordo sobre a tradição textual budista teria ocorrido cerca de três meses após a morte do Buda, quando 500 *Arhats* (em sânscrito; *Arahats*, em páli)<sup>21</sup> se reuniram em uma “recitação comunal” (*saṃgīti*) daquilo de que se recordavam dos ensinamentos proferidos e escutados, na cidade de Rājagṛha (em sânscrito; Rājagaha, em páli), evento este que é atualmente denominado de “primeiro concílio budista”. Aparentemente, de tal recitação derivaram dois tipos de ensinamentos budistas: os discursos do Buda, denominados *Sūtra* (em sânscrito; *Sutta*, em páli), que teriam sido recitados pelo discípulo Ānanda; e as observâncias para o estilo de vida monástico budista, conhecidas como “disciplina monástica” ou *Vinaya*, recitadas pelo monge Upāli (GETHIN, 1998, p. 40; HARVEY, 2019, p. 117). Esta divisão entre discursos e disciplina foi preservada nas coletâneas canônicas dos escritos budistas elaboradas posteriormente, que constituem a referência para os ensinamentos da tradição. Uma das mais antigas e a mais completa delas é o Cânone páli ou *Theravāda*, que reúne as escrituras do Budismo do sul (Sri Lanka e Sudeste Asiático), tradicionalmente conhecido como *Tripitaka* (em sânscrito; *Tipiṭaka*, em páli) (Três Cestos). Compreende o *Sutta-piṭaka*, (Cesto dos Discursos), o *Vinaya-piṭaka* (Cesto da Disciplina Monástica), e o *Abhidhamma-piṭaka* (Cesto dos Ensinamentos Adicionais) (GETHIN, 1998, p. 40; HARVEY, 2019, p. 33). O *Abhidhamma* (*Abhidharma*, em sânscrito) envolve a sistematização dos ensinamentos dos *Sutta* e sua interpretação, sob “forma de análises detalhadas da experiência humana”, e passou a ser acrescido aos cânones das diversas escolas a partir do século III a.C. (HARVEY, 2019, p. 33 e 119). No Cânone páli, os *Sutta* estão divididos em cinco *Nikāya* (Coleções), sendo as quatro primeiras, correspondentes a 16 volumes, as mais antigas. Estima-se que o Cânone páli tenha sido escrito ao redor do ano 20 a.C., no Sri Lanka, e que pouco ou nenhum material lhe tenha sido acrescido posteriormente.

---

<sup>21</sup> Aquele que atingiu a Iluminação ou Despertar.

Tabela 5 – A composição do Cânone páli ou *Tipiṭaka* (Três Cestos)

<i>Vinaya-piṭaka</i> (Cesto da Disciplina Monástica)	<i>Sutta-piṭaka</i> (Cesto dos Discursos)	<i>Abhidhamma-piṭaka</i> (Cesto dos Ensinaamentos Adicionais)
	(i) <i>Dīgha Nikāya</i> (Coleção Longa) - 34 discursos (ii) <i>Majjhima Nikāya</i> (Coleção de Extensão Média) – 152 discursos (iii) <i>Samyutta Nikāya</i> (Coleção Conectada) – 7.762 discursos (iv) <i>Aṅguttara Nikāya</i> (Coleção Suplementar) – 9.550 discursos (v) <i>Khuddaka Nikāya</i> , (Pequena Coleção) – 15 textos	

Fonte: Harvey (2019, p. 483)

Além do Cânone páli, temos o Cânone ou *Tipiṭaka* chinês, conhecido como *Dazangjing* (*Ta-tsang-ching*) (Grande Depósito de Textos Sagrados), que reúne textos da tradição do Budismo do leste (China, Coréia e Japão), e o Cânone tibetano duplo, que abarca o *Kangyur* (*bK'-'gyur*) (Tradução da Palavra do Buda) e o *Tengyur* (*bsTan-'gyur*) (Tradução dos Tratados), reunindo textos do Budismo do norte (Tibete e Mongólia) (GETHIN, 1998, p. 40; HARVEY, 2019, p. 483-486).

### 2.1.2 O contexto histórico da emergência do Budismo: o bramanismo e os renunciantes

Conforme explica Gombrich (2006a), os ensinamentos do Buda se desenvolveram a partir do diálogo que mantiveram com outras tradições religiosas de seu tempo, em particular o Bramanismo (GOMBRICH, 2006a, p. 27). Conseqüentemente, é importante apresentarmos, ainda que brevemente, algumas delas.

O Bramanismo era a religião dominante na região onde o Buda ministrou seus ensinamentos – a Bacia do Ganges, no nordeste da Índia (HARVEY, 2019, p. 37). Regida por sacerdotes denominados brâmanes (*brāhmaṇas*), esta tradição, por volta do ano 200 a.C., começou a se transformar na religião atualmente conhecida como Hinduísmo (HARVEY, 2019, p. 37-38). Sua penetração na Índia se deu por conta do influxo de grupos de povos árias (*ārya*), em torno de 1.500 a.C. Acredita-se que estes povos tribais nômades saíram de uma região atualmente situada ao leste da Turquia, ao sul da Rússia e ao norte do Irã rumo ao sul, e que sua

chegada ao noroeste do subcontinente indiano, na região das planícies do Vale do Indo (hoje Paquistão), coincidiu com o período de decadência das sofisticadas civilizações urbanas que lá viviam há cerca de mil anos (GETHIN, 1998, p. 11; HARVEY, 2019, p. 38). Os arianos trouxeram consigo uma concepção de organização social que veio a constituir um dos pilares da cultura indiana, subjacente ao sistema de castas surgido na Índia medieval e moderna (GETHIN, 1998, p. 11-13). Tal organização “refletia uma hierarquia de ‘pureza’ ritual” (GETHIN, 1998, p. 12), considerada de origem divina, começando pela divisão em dois grupos – os *ārya* e os não *ārya* - e pela subdivisão dos primeiros em três classes hereditárias (*varṇa*) em ordem descendente de pureza: a) os brâmanes, sacerdotes cuja “prerrogativa e dever [era] ensinar e manter a tradição védica”; b) os *kṣatriyas* (*khattiyas*, em páli), regentes ou líderes guerreiros, cuja “prerrogativa e dever [era] manter a ordem”; c) os *vaiśyas* (*vessas*, em páli), cuja “prerrogativa e dever [era] gerar riqueza por meio da agricultura e do comércio” (GETHIN, 1998, p. 12). Os não *ārya* perfaziam a quarta classe social, a dos *śudras* (*suddas*, em páli), ou servos, “cujo dever básico era servir as outras três classes” (GETHIN, 1998, p. 12-13).

A literatura dos brâmanes, base da religião ariana, eram os *Veda*, “coletânea de hinos e ensinamentos rituais ‘revelados’” (HARVEY, 2019, p. 38), a partir dos quais estes sacerdotes exerciam funções rituais exclusivas, a principal das quais consistia na “entoação de louvores a um *deva* [‘ser ilustre’] em particular, bem como o oferecimento de sacrifícios, que eram depositados no fogo sacrificial” (HARVEY, 2019, p. 38). Contudo, como explica Gethin (1998), nem todos os brâmanes eram sacerdotes “em tempo integral” na época do Buda (GETHIN, 1998, p. 38). Havendo aprendido práticas do *yoga* com ascetas “cujas tradições talvez remontassem à civilização do Vale do Indo”, alguns dos brâmanes retiraram-se para as florestas, empregando tais conhecimentos para a realização de uma versão “interiorizada, visualizada” dos tradicionais sacrifícios rituais (HARVEY, 2019, p. 38-39). Embora haja muito debate entre os estudiosos, parece que este seria um ponto de ligação entre a classe sacerdotal bramânica e outra tradição religiosa que se sobressaía na época do Buda: a dos *śramaṇa*, também conhecidos por renunciantes (GETHIN, 1998, p. 13).

Segundo Gethin (1998), as fontes budistas mais antigas, que datam dos séculos IV e III a.C., apresentam o Buda como um *śramaṇa* (em sânscrito; *samaṇa*, em páli), que significa “aquele que se empenha” – no caso, no caminho religioso ou espiritual (GETHIN, 1998, p. 9). Os *śramaṇa* integravam uma tradição “bastante significativa na história da religião indiana”, às vezes conhecida como a “tradição do renunciante” (*saṃnyāsīn*, em sânscrito), um “fenômeno bastante difundido e variado” por volta do século V a.C. (GETHIN, 1998, p. 9-10), período de surgimento do Budismo, mas que não se circunscreveu a ele – outros grupos de renunciantes

eram os jainistas (que sobreviveram até os dias atuais), os *ājīvikas*, os materialistas e os céticos (HARVEY, 2019, p. 40-43). Tais grupos se constituíam de indivíduos, em sua maioria homens, que, embora adotassem estilos de vida distintos – alguns, por exemplo, viviam de modo solitário, enquanto outros se organizaram em grupos, sob a liderança de um professor -, tinham em comum o fato de renunciarem aos seus vínculos familiares para se devotarem a alguma forma de vida espiritual, subsistindo como mendicantes religiosos dependendo de esmolas (GETHIN, 1998, p. 10; HARVEY, 2019, p. 40). As fontes lhes atribuíram diferentes denominações para além das já mencionadas, que incluem “andarilho” (*paravrājaka*, em sânscrito; *paribbājaka*, em páli); “aquele que pede esmolas” (*bhikṣu*, em sânscrito; *bhikkhu*, em páli), “asceta nu” (*acelaka*) e “asceta com o cabelo emaranhado” (*jaṭila*) (GETHIN, 1998, p. 10). Harvey (2019) os descreve como “pensadores itinerantes que levavam vida ascética, [...] de certo modo, parecidos com os primeiros filósofos e místicos gregos”; “rejeitavam a tradição védica e perambulavam livres [...] a fim de pensar, debate e investigar” (HARVEY, 2019, p. 40). Gethin (1998) afirma que eles se dedicavam a três tipos de atividades: a) a prática de austeridades, que envolvia, entre outras, suportar desconfortos físicos e jejuar; b) a prática contemplativa, a fim de produzir estados alterados de consciência, como meditação (*dhyāna*, em sânscrito; *jhāna*, em páli) e a concentração (*samādhi*), que lhes permitissem alcançar “um conhecimento e uma experiência mais profundos da natureza do mundo”; c) o desenvolvimento de pontos de vista filosóficos que justificassem certas práticas, bem como as expressões teóricas dos conhecimentos a que elas levassem (GETHIN, 1998, p. 10-11).

Muitos estudiosos (GOMBRICH, 2006b; OLIVELLE, 2011) se debruçam sobre a relação entre o fenômeno do ascetismo acima descrito e o período da segunda urbanização da Índia antiga (a primeira seria a da civilização do Vale do Indo, aproximadamente 1.000 antes), entre os séculos VI e IV a.C., perguntando-se se esta não teria engendrado o crescimento de ideologias e instituições ascéticas. É fato que muitos *śramaṇa* vieram dos novos centros urbanos que se formaram, assim como os seguidores do Buda. A este respeito, Gombrich (2006b) especula se o novo estilo de vida urbano, caracterizado por “uma sociedade mais aberta, um crescimento do poder de escolha do indivíduo e, portanto, dúvidas sobre a escolha correta” (2006b, p. 58), assim como uma alta probabilidade do aumento da incidência de doenças e, conseqüentemente, da taxa de mortalidade, em virtude da concentração populacional, não teriam criado alguns dos fatores que motivaram o Buda a propor o problema do sofrimento inerente à vida humana, uma visão inexistente até então que obteve ressonância e acolhida (GOMBRICH, 2006b, p. 60). Gethin (1998) discorda desta perspectiva, argumentando que ela levaria à conclusão de que os “determinantes históricos *decisivos* neste caso s[eriam] o bem-

estar físico e mental da sociedade em geral, em vez das personalidades individuais”, quando o “senso de sofrimento de um indivíduo não precisa estar necessariamente relacionado ao montante do sofrimento na sociedade como um todo e nem mesmo ao montante do sofrimento a que ele ou ela pessoalmente se submeteu” (GETHIN, 1998, p. 62). Alega, por fim, não ver razão para considerar que a “ideia de que o sofrimento, em alguma medida, caracteriza a experiência humana é tão extraordinária e culturalmente específica a ponto de requerer uma explicação particular” (GETHIN, 1998, p. 62-63).

### 2.1.3 O Buda

Qualquer discussão sobre o Buda deve levar em conta, pelo menos, dois âmbitos: o do Buda lendário ou mitológico e o do Buda histórico, e eles são, com frequência, difíceis de se distinguir (GETHIN, 1998; HARVEY, 2019, p. 44). Quanto a este último, pouco se sabe com certeza, a começar pelas datas de seu nascimento e morte, convencionalmente estipuladas, respectivamente, em 566 a.C. e 486 a.C., porém ainda objeto de bastante discussão entre os acadêmicos. As fontes são unânimes em afirmar que ele tinha 80 anos quando morreu e pesquisas mais recentes indicam que a data mais provável de sua morte tenha sido mais próxima de 400 a.C. do que de 500 a.C. (GETHIN, 1998, p. 14; HARVEY, 2019, p. 37; KEOWAN, 2013, p. 15).

Aquele que recebeu o título de “Buda” foi um indivíduo denominado Siddharta Gautama (em sânscrito; Siddhattha Gotama, em páli). Além de as fontes o descreverem como um *śramaṇa* (ver seção 2.2.2 acima), elas nos contam que ele nasceu em Kapilavastu (em sânscrito; Kapilavatthu, em páli), no que atualmente constitui a fronteira entre a Índia e o Nepal, na comunidade do povo *śākya* (em sânscrito; *sakka*, em páli) – daí o título que lhe foi atribuído pela tradição *Mahāyāna* de *śākyamuni*, o “Sábio dos *śākyas*” (HARVEY, 2019, p. 43; GOMBRICH, 2006b, p. 49). Esta comunidade não era bramanizada, parece não ter contado com o sistema dos *varṇas* (embora tivessem servos) e sua organização era próxima à de uma república, com o governo exercido por um conselho de chefes de família. Siddharta era filho de um destes chefes, porém se designava com um *kṣatriya* para os brâmanes, o que pode explicar o motivo pelo qual narrativas posteriores o descreveram como um príncipe, filho de um rei (HARVEY, 2019, p. 43; GOMBRICH, 2006b, p. 49).

Da leitura dos textos tradicionais, depreende-se que ele foi criado em um ambiente de grande conforto e privilégios materiais, aos quais renunciou em dado momento, adotando a vida de um asceta e partindo em uma busca espiritual. Harvey (2019, p. 46-47) explica que existem

diferentes relatos acerca das circunstâncias que o lançaram nesta jornada. Assim, de acordo com os *Suttas*, Siddharta o teria feito após um longo período de reflexão sobre o envelhecimento, a doença e a morte, com os quais teria tomado contato a despeito de sua vida protegida. Textos posteriores narram que, logo após o nascimento de seu filho, quando tinha 29 anos, Siddharta teve uma “compreensão súbita” (HARVEY, 2019, p. 46). Um terceiro relato diz que Siddharta visitou um parque em sua carruagem durante três dias consecutivos, durante os quais viu “um homem senil, um homem doente e um cadáver” (HARVEY, 2019, p. 47), colocados à sua vista pelos deuses já que seu pai havia tentado impedi-lo de tomar consciência dos aspectos de fragilidade, sofrimento e mortalidade da vida, ordenando que fosse removido das ruas tudo a que se lhes remetesse. A estas visitas seguiu-se uma quarta, onde Siddharta se impressionou com a atitude serena de um *śramaṇa* e se viu inspirado a adotar seu estilo de vida.

Tendo aberto mão de sua vida familiar e do conforto em que vivia, Siddharta foi em busca de mestres ascetas com que pudesse aprender. Seus dois primeiros professores o ensinaram técnicas meditativas, que ele dominou rapidamente. Impressionados, o primeiro lhe ofereceu a co-liderança de seu próprio grupo dos ascetas e o segundo pediu-lhe para se tornar seu discípulo. Contudo, Siddharta recusou ambas as ofertas, pois embora as experiências meditativas lhe tenham sido valiosas, elas não lhe trouxeram a resposta para a questão do sofrimento humano e do despertar. Em seguida, voltou-se para outros tipos de técnicas, ligadas às austeridades, concluindo que a moderação dos apetites, e não sua negação ou indulgência, era o melhor caminho. Abandonando tais técnicas, Siddharta retornou às práticas meditativas e, durante uma noite, sentando debaixo de uma árvore que veio a ser conhecida como a árvore *Bodhi*, ou “do Despertar”, ele obteve a experiência direta do completo despertar, do *nirvāṇa* incondicionado, aos 35 anos. Após permanecer debaixo ou perto da árvore por quatro ou mais semanas, ele foi movido a ensinar os outros pela compaixão (HARVEY, 2019, p. 46-51; KEOWAN, 2013, p. 18-24).

#### **2.1.4 Os primeiros ensinamentos budistas**

Embora os ensinamentos budistas iniciais tenham sido desenvolvidos ao longo do tempo, é possível detectar em meio a eles um eixo norteador, constituído pelas doutrinas centrais do período inicial do Budismo, contidas no Cânone páli. Esta estrutura permaneceu na escola *Theravāda* e recebeu novas orientações, além de doutrinas próprias, na escola *Mahāyāna* (HARVEY, 2019, p. 61). Conforme explica Harvey (2019), “de certo modo, o [B]udismo começa e termina com a experiência do despertar do Buda”, que se caracteriza, assim, como a

“a fonte suprema dos ensinamentos budistas” (HARVEY, 2019, p. 2019). Ao atingir o *nirvāṇa*, o Buda “obteve um conhecimento direto do renascimento, do karma e das quatro ‘Realidades Verdadeiras para os Espiritualmente Enobrecidos’”, ou simplesmente “Quatro Nobres Verdades” (HARVEY, 2019, p. 2019). Estes três tópicos organizam e orientam os principais ensinamentos dos primórdios do Budismo, que se apresentam como um guia a ser seguido por todos aqueles que aspiram à uma experiência semelhante à do Buda (HARVEY, 2019, p. 61).

A noção de *renascimento* não foi uma novidade do Budismo, pois já existia na Índia há séculos. Como veremos a seguir, ela está intimamente associada à cosmologia budista sobre os ciclos do mundo e sobre os reinos, níveis e esferas de existência ou de renascimento, bem como à doutrina do *karma* (em sânscrito; *kamma*, em páli), pela qual “as circunstâncias dos futuros renascimentos são determinadas pelos feitos morais do indivíduo” na vida presente (KEOWAN, 2013, p. 29).

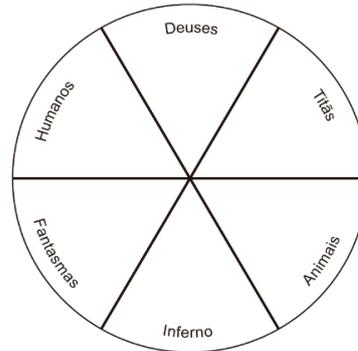
#### 2.1.4.1 O renascimento e a cosmologia

O termo usado no Budismo como referência ao processo dos renascimentos repetidos é *samsāra*, ou “vagar interminável”, um movimento cíclico do qual todos os seres fazem parte até que atinjam o *nirvāṇa* (HARVEY, 2019, p. 61; KEOWAN, 2013, p. 29). No pensamento budista, não há um “início conhecido nem para o ciclo de renascimentos nem para o mundo” (HARVEY, 2019, p. 61). De modo bem sintético, Keowan (2013, p. 30) explica que a cosmologia budista descreve um universo que se divide em duas categorias: o universo físico (*bhājana*) e as formas de vida (*sattva*) que o habitam. O primeiro é formado a partir da interação de 5 elementos – terra, água, fogo, ar e espaço -, dos quais resultam sistemas de mundo (*cakra-vāḍas*) espalhados pelo espaço. Cada um destes sistemas passa por ciclos de evolução e de declínio que duram bilhões de anos, desaparecendo e sendo sucedidos por outros tantos sistemas. Na perspectiva budista, acredita-se que o conjunto das ações morais dos seres que habitam estes sistemas determina a velocidade de sua deterioração.

De acordo com as fontes, cada um dos sistemas de mundo se compõe de seis reinos de renascimento, comumente retratados na arte budista por meio da Roda da Vida (*bhavacakra*). Assim, podemos imaginar um círculo dividido em seis partes: a metade inferior ilustra os reinos considerados “desafortunados” para o renascimento – o reino do inferno (*niraya*), o reino dos animais e o reino dos *preta* (em sânscrito; *peta*, em páli), também conhecidos como “fantasmas famintos” –, ao passo que a metade superior da roda reproduz os três reinos considerados “auspiciosos” – o reino do *asura* (titãs), o reino dos humanos e o reino dos *deva* (deuses). Fontes

posteriores, pós-século V, subdividiram o reino dos *deva* em 26 níveis ou “céus”, de modo que, no total, existem trinta e um destinos para o renascimento de um indivíduo, sendo-lhe possível transmigrar repetidamente de um para outro (HARVEY, 2019, p. 62-63; KEOWAN, 2013, p. 31-35).

Figura 1 – Os seis reinos do renascimento ou a Roda da Vida



Fonte: Keowan (2013, p. 31)

Além dos seis reinos e dos trinta e um níveis, podemos também considerar os renascimentos a partir de três esferas de existência, de tal modo que os reinos, os níveis e as esferas se interseccionam (ver Figura 2 abaixo) (GETHIN, 1998, p. 115-117; HARVEY, 2019, p. 63-65; KEOWAN, 2013, p. 35-36). A mais inferior delas é a *esfera dos desejos dos sentidos* (*kāmāvacara*), que abarca os onze primeiros níveis, ou seja, os reinos do inferno, dos animais, dos fantasmas famintos, dos titãs, dos humanos e os seis níveis mais baixos, ou os seis primeiros céus, do reino dos deuses. Nesta esfera, “os seres percebem os objetos sensoriais de maneira a notar particularmente suas qualidades de desejabilidade e indesejabilidade” (HARVEY, 2019, p. 63). Acima desta, encontra-se a *esfera da pura forma* (*rūpāvacara*), que envolve 16 céus do reino dos deuses, estendendo-se, assim, até o vigésimo sétimo nível. Os níveis ou céus desta esfera são mais sutis, habitados por deuses conhecidos como *brahmā*, que têm consciência dos objetos “de uma maneira pura, destituída do desejo sensorial, e não possuem os sentidos do tato, paladar e olfato” (HARVEY, 2019, p. 63). A esfera mais superior é a *esfera sem forma* (*arūpāvacara*), que envolve “‘campos’ (*āyatana*) puramente mentais, destituídos por completo de qualquer coisa que tenha uma configuração ou forma sutil” (HARVEY, 2019, p. 63). A esfera sem forma abrange os quatro últimos e mais elevados níveis possíveis de renascimento e os *brahmā* que os ocupam encontram-se em estados de consciência que recebem a mesma denominação dos campos específicos que habitam. Deste modo, no primeiro dos quatro níveis (ou vigésimo oitavo nível), os deuses têm a experiência do *espaço infinito*; no segundo

(vigésimo nono nível), apreendem os fenômenos como *consciência infinita*; no terceiro (trigésimo nível), “vivenciam o aparente ‘*nada*’ do seu nível de existência” (HARVEY, 2019, p. 63, *italico nosso*), “semelhante à não existência” (KEOWAN, 2013, p. 36); finalmente, no quarto e último nível, atingem o estado descrito como *nem da percepção, nem da não percepção*, o mais alto grau de existência.

Segundo Gethin (1998), “a chave para a compreensão do esquema cosmológico budista reside no princípio da *equivalência da cosmologia e da psicologia*”, ou seja, na correspondência entre as esferas de existência e os estados mentais ou de consciência, de modo que se pode considerar que a cosmologia budista funciona como uma espécie de mapa tanto daquelas esferas quanto das experiências possíveis de serem vivenciadas (GETHIN, 1998, p. 119-120). Os estados mais sutis de consciência podem ser experienciados por meio de práticas meditativas – estados meditativos conhecidos como *jhāna* -, de modo que as perspectivas cosmológicas e meditativas do Budismo também se interseccionam (KEOWAN, 2013, p. 36). Por fim, vale assinalar que a cosmologia budista também está relacionada à noção do *karma* e à natureza deste, cuja raiz é um “ato mental ou intenção”, “um aspecto de nossa vida mental” (GETHIN, 1998, p. 120).

Figura 2 – Os seis reinos, os trinta e um níveis, as três esferas de renascimento e os oito estados de meditação do Budismo

Nível		Estado de Meditação ( <i>jhāna</i> )					
Budismo	31	Nem da percepção nem da não percepção	8				
	30	Nada	7				
	29	Consciência Infinita	6				
	28	Espaço Infinito	5				
	27	Deuses Superiores	4				
	·		3				
	·		2				
	·		1				
	12	Deuses Inferiores					
	11				Humanos		
	·						Titãs
6	Fantasmas Famintos						
5		Animais					
4	Inferno						
3							
2							
1							

Esfera sem forma (*kāmāvacara*)

Esfera da pura forma (*rūpāvacara*)

Esfera dos desejos dos sentidos (*arūpāvacara*)

Fonte: Keowan (2013, p. 36)

### 2.1.4.2 O *karma*

O ciclo dos renascimentos dos seres, bem como o nível onde tais renascimentos ocorrem, é um processo regido pela lei do *karma*, princípio segundo o qual “os seres renascem de acordo com a natureza e qualidade de suas ações passadas” (HARVEY, 2019, p. 68). Na perspectiva budista, o *karma* se trata de uma lei natural, inerente à natureza das coisas, portanto distante da noção de um sistema de recompensas e punições outorgadas por um Deus. Assim, os bons e maus renascimentos são uma decorrência natural, atribuída tão-somente às ações empreendidas pelos indivíduos (HARVEY, 2019, p. 69; KEOWAN, 2013, p. 37).

Explicamos melhor a associação entre *karma* e ação. “Ação” é a tradução literal do termo sânscrito *karma*, mas o sentido daquela palavra é mais específico: refere-se às “ações” intencionais de corpo, fala e mente de um ser – o que quer que seja feito, dito ou mesmo pensado com intenção ou volição definida” (GETHIN, 1998, p. 119). Segundo as fontes, o Buda teria dito o seguinte a respeito do *karma*: “É a intenção (ou a vontade), ó monges, que eu chamo de *karma*; tendo formado a intenção, o indivíduo age (pratica *karma*) por meio do corpo, da fala e da mente” (GETHIN, 1998, p. 120; HARVEY, 2019, p. 69). Deste modo, *karma* constitui a intenção ou a vontade (*cetanā*) subjacente que impulsiona o agir por meio do corpo ou da fala (GETHIN, 1998, p. 120); o “impulso psicológico [ou mental] implícito em uma ação” (HARVEY, 2019, p. 69). Disto decorre que ações acidentais não geram resultados cármicos, pois elas precisam ser intencionais, e que o próprio ato de pensar em praticar uma ação má constitui um mau *karma*, mesmo quando a ação não é levada a cabo (GETHIN, 1998, p. 120; HARVEY, 2019, p. 69)

De modo geral, pode-se afirmar que o renascimento em níveis superiores resulta de um *karma* bom (*puṇya*, em sânscrito; *puñña*, em páli) ou salutar/hábil (*kuśala*, em sânscrito; *kusala*, em páli), ao passo que o renascimento nos níveis inferiores é o resultado de um *karma* mau (*pāpa*) ou não salutar/insalubre/inábil (*akuśala*, em sânscrito; *akusala*, em páli), (GETHIN, 1998, p. 119; HARVEY, 2019, p. 71-72). As fontes fazem menção a três “raízes” ou estados psicológicos que motivam as ações não salutares: a) a cobiça (*rāga*, em sânscrito; *lobha*, em páli), que “abrange uma gama de estados que vão de um anseio moderado à completa luxúria, avareza, busca pela fama e apego dogmático a ideias”; b) a aversão ou ódio (*dveṣa*, em sânscrito; *dosa*, em páli), que “vai da irritação moderada a uma raiva e ressentimento ardorosos”; c) a ilusão ou ignorância (*moha* ou *avidyā*, em sânscrito; *avijjā*, em páli), que

caracteriza, entre outros, “a estupidez, a confusão, a perplexidade, estados mentais embotados, erros de percepção arraigados, dúvidas enganosas sobre questões morais e espirituais” (HARVEY, 2019, p. 72). Em oposição a estes estados psicológicos, temos as três “raízes” da ação salutar: a) a não cobiça, “abrangendo estados que vão de pequenos impulsos de generosidade a um forte anseio de renúncia aos prazeres mundanos”, ou desapego (*alobha*); b) o não ódio, “que abrange desde a cordialidade até a tolerância em face de uma grande provocação, além de uma profunda bondade (*maitrī*, em sânscrito; *mettā*, em páli) amorosa (*adveṣa*, em sânscrito; *adosa*, em páli); e compaixão por todos os seres”; c) a não ilusão, “que vai desde a clareza mental até a mais profunda compreensão da realidade”, ou sabedoria (*prajñā*, em sânscrito; *paññā*, em páli) (HARVEY, 2019, p. 72; também GETHIN, 1998, p. 80). As ações salutares também podem ser caracterizadas pelas três práticas constitutivas do caminho espiritual budista: a) generosidade (*dāna*); b) conduta ética (*śīla*, em sânscrito; *sīla*, em páli); c) meditação (*bhāvanā*) (GETHIN, 1998, p. 121).

### 2.1.4.3 As Quatro Nobre Verdades

Segundo Gethin (1998), nos primeiros *sūtras*, os ensinamentos do Buda foram apresentados como a solução para um problema fundamental da vida, a saber, *duḥkha* (em sânscrito; *dukkha*, em páli), cuja tradução aproximada é “sofrimento” (GETHIN, 1998, p. 59). Este tema faz parte da orientação essencial do Budismo, formulada por meio das chamadas “Quatro Nobres Verdades”. Harvey (2013) considera-as a “estrutura básica de todos os ensinamentos superiores dos primórdios do [B]udismo” (HARVEY, 2019, p. 81). São elas: a) “a verdade sobre a natureza do sofrimento”; b) “a verdade sobre a natureza de sua causa”; c) “a verdade sobre a natureza de sua cessação; d) “a verdade sobre a natureza do caminho que leva à sua cessação” (GETHIN, 1998, p. 59). Vale esclarecer que estas “verdades” não constituem proposições, mas sim “‘coisas verdadeiras’ ou ‘realidades’” de que, em nosso estado habitual (de adormecimento), não costumamos nos dar conta, mas “cuja natureza [...] o Buda teria finalmente compreendido na noite do seu despertar” (GETHIN, 1998, p. 60).

A primeira das Quatro Nobre Verdades parte de um fato fundamental da existência, a saber, a realidade (e inevitabilidade) do sofrimento: “cedo ou tarde, de uma forma ou de outra, não importa o que façam, os seres são confrontados e tem que lidar com *duḥkha*” (GETHIN, 1998, p. 60). Mas o que significa exatamente *duḥkha*? Trata-se de um termo que, como outros tantos do Budismo, já existia no pensamento religioso e filosófico da Índia e que pode ser

traduzido literalmente, nestes contextos, como “dor” ou “angústia” (GETHIN, 1998, p. 61). Embora tenha muitos sentidos e nuances, ele pode ser desdobrado em três subtipos no Budismo: a) sofrimento como dor, seja ela física ou mental; b) sofrimento como mudança; c) sofrimento com condições (GETHIN, 1998, p. 61). Assim, conforme explica Gethin (1998), embora seja evidente que a dor física e mental sejam fontes de sofrimento, mesmo quando estas circunstâncias estão ausentes, e inclusive quando vivenciamos uma experiência agradável, não nos sentimos inteiramente satisfeitos; parece haver um sentimento subjacente de inquietação. Isto se relaciona ao fato de que tudo o que existe está sujeito à mudança. A impermanência inerente às coisas (*anitya*, em sânscrito; *anicca*, em páli) nos faz perceber que podemos perder aquilo que temos a qualquer momento e que situações prazerosas podem se modificar no próximo instante. “O mundo se torna um lugar de incerteza no qual nunca conseguimos nos certificar do que vai acontecer a seguir, um lugar de condições mutáveis e instáveis cuja natureza em si é tal que nunca conseguimos nos sentir completamente à vontade” (GETHIN, 1998, p. 61). Eis, então, que enfrentamos o sofrimento como condições: o fato de que “somos parte de um mundo composto por condições instáveis e não confiáveis, um mundo em que a dor e o prazer, a felicidade e o sofrimento estão atados de todas as maneiras” (GETHIN, 1998, p. 62). O contentamento que estou sentindo neste exato momento, por exemplo, é condicionado, em parte, pela ausência de dor; no próximo instante, a impermanência pode tornar esta mesma experiência deleitável em algo doloroso, e parte desta sensação desagradável é condicionada pela própria ausência do prazer.

Qual é a origem do sofrimento? Esta pergunta é respondida pela Segunda Nobre Verdade, que atribui *duḥkha a tṛṣṇā* (em sânscrito; *taṇhā*, em páli), palavra cujo sentido literal é “sede”, mas que, neste contexto, pode ser traduzida como “forte desejo”, “ânsia”, “compulsão” ou “avidez” (GETHIN, 1998, p. 70; HARVEY, 2019, p. 92). Trata-se de uma sede insaciável, uma avidez que nunca consegue ser completamente satisfeita, e que constitui a principal causa do sofrimento. Ela pode adquirir três formas: a) avidez pelos objetos sensoriais; b) avidez pela existência, o “impulso de consolidação do ego com base em certa identidade, e [o] desejo de alcançar alguma espécie de vida eterna após a morte sem deixar de ser *eu*”; c) avidez pela não existência, o “impulso de se livrar de situações e pessoas desagradáveis” e, em formas extremas, o impulso de aniquilação pelo suicídio (HARVEY, 2019, p. 92). Gethin (1998) explica a relação entre o sofrimento, a impermanência e a avidez:

[n]ossa avidez se baseia em um fundamental juízo errado da situação; um juízo que supõe que, quando nossa avidez conseguir o que quer, seremos felizes;

que, quando nossa avidez possuir os objetos de seus desejos, ficaremos satisfeitos. Porém, tal juízo, por sua vez, pressupõe um mundo onde as coisas são permanentes, imutáveis, estáveis e confiáveis. O mundo, entretanto, simplesmente não é assim. Em suma, na avidez, falhamos em ver como as coisas realmente são e, ao falharmos em ver como as coisas são de fato, temos avidez. Em outras palavras, a avidez caminha de mãos dadas com uma ignorância e equívoco fundamentais sobre a natureza do mundo (GETHIN, 1998, p. 73-74).

Segue-se, assim, nos termos da Terceira Nobre Verdade, que só conseguimos pôr fim ao sofrimento quando fazemos cessar a avidez. Isto implica, conforme Harvey (2019), em “dedicar toda a atenção ao aqui e agora; o abandono do apego ao passado, presente ou futuro; a liberdade proveniente do contentamento; não se apoiar na avidez a fim de que a mente não se fixe em nada, não se apegue a nada e em nada se pendure” (HARVEY, 2010, p. 102). Cessar a avidez equivale, no Budismo, ao *nirvāṇa*, que é sua meta suprema. Palavra cujo significado literal é “extinguir” ou “apagar”, *nirvāṇa* pode ser compreendida a partir de três perspectivas: a) como a extinção das três “raízes” dos estados psicológicos não salutares, a saber, a cobiça, o ódio ou aversão e a ilusão ou ignorância<sup>22</sup>; b) como a condição final do Buda após a morte, resultante da extinção desses estados psicológicos não salutares; c) como o reino incondicionado conhecido no momento do Despertar (GETHIN, 1998, p. 77).

Se a solução para a cessação do sofrimento é dada pela Terceira Nobre Verdade, a última delas apresenta como implementar tal solução. Deste modo, em comparação com as três primeiras Verdades, de natureza teórica, a Quarta Nobre Verdade mostra-se prática. Na síntese de Gethin (1998):

as primeiras três [V]erdades fornecem um enquadramento para a aplicação da solução budista para o problema do sofrimento. A [S]egunda [V]erdade sugere que precisamos reconhecer que a mente tem tendências profundamente enraizadas de avidez por experiências particulares de que gosta, e que esta avidez está relacionada a um equívoco fundamental do “modo como as coisas são”: a ideia de que a felicidade duradoura está associada à nossa capacidade de *ter*, de possuir e tomar posse destas experiências de que gostamos. Em um mundo onde tudo está em constante mudança para além de nosso controle, tal perspectiva nos traz não a felicidade que buscamos, mas o descontentamento. Assim, a [T]erceira [V]erdade sugere que a felicidade duradoura reside na cessação da avidez [...], na erradicação da cobiça, da aversão e da ilusão [ou ignorância] (GETHIN, 1998, p. 79-80).

Desta maneira, o caminho budista para a cessação do sofrimento envolve o desenvolvimento, ou cultivo (*bhāvyati*, em sânscrito; *bhāveti*, em páli), dos estados psicológicos opostos àqueles, portanto salutares, a saber, o desapego, a bondade amorosa e a

---

<sup>22</sup> Ver 2.1.4.2. acima.

sabedoria, além de outras qualidades salutares relacionadas<sup>23</sup>. Este caminho foi sintetizado nos textos dos primórdios do Budismo sob a denominação de “Ótuplo Nobre Caminho”, ou seja, oito aspectos ou dimensões do comportamento mental, verbal e corporal, interligadas umas às outras – e que, portanto, não devem ser tomadas como estágios que se sucedem -, caracterizadoras de um modo de vida (*mārga*, em sânscrito; *magga*, em páli) (GETHIN, 1998, p. 82). Estes comportamentos devem ser praticados até que se atinja sua forma “perfeita”, “correta”, “reta” ou “apropriada” (*samyak*, em sânscrito; *sammā*, em páli). Temos, assim, a visão correta (*samyag-dṛṣṭi*, em sânscrito; *sammā-diṭṭhi*, em páli) e a intenção correta (*samyak-saṃkalpa*, em sânscrito; *sammā-saṅkappa*, em páli), dimensões constitutivas da sabedoria (*prajñā*); a palavra ou fala correta (*samyag-vācā*, em sânscrito; *sammā-vācā*, em páli), a ação correta (*samyak-karmanta*, em sânscrito; *sammā-kammanta*, em páli) e o meio de vida correto (*samyag-ājīva*, em sânscrito; *sammā-ājīva*, em páli), integrantes da virtude ou conduta moral (*śīla*); e, por fim, o esforço correto (*samyag-vyāyāma*, em sânscrito; *sammā-vāyāma*, em páli), a atenção plena correta (*samyak-smṛti*, em sânscrito; *sammā-sati*, em páli) e a concentração correta (*samyak-samādhi*, em sânscrito; *sammā-samādhi*, em páli), dimensões que definem a meditação (*samādhi*) (GETHIN, 1998, p. 81-82).

Tabela 6 – O Nobre Ótuplo Caminho

Sabedoria	1. Visão Correta 2. Intenção Correta
Virtude Moral ou Conduta	3. Palavra Correta 4. Ação Correta 5. Meio de Vida Correto
Meditação	6. Esforço Correto 7. Atenção Plena Correta 8. Concentração Correta

Fonte: Gethin (1998, p. 81); Harvey (2019, p. 112-113)

## 2.2 A modernidade budista

Conforme narra Kabat-Zinn (2011), a elaboração do programa MBSR foi influenciada por uma série de abordagens, nem todas baseadas em abordagens budistas<sup>24</sup>:

<sup>23</sup> Ver seção 2.1.4.2 acima.

<sup>24</sup> Ver Capítulo 1, seção 1.2.

[o]s primeiros artigos sobre MBSR citavam não apenas suas raízes Theravada [sic] (KORNFELD, 1977<sup>25</sup>; NYANAPONIKA, 1962<sup>26</sup>), mas também suas raízes Mahayana [sic] dentro tanto das tradições Zen [sic] (e, por linhagem, as vertentes mais antigas chinesa e coreana) do Soto [sic] (SUZUKI, 1970<sup>27</sup>) e do Rinzai [sic] (KAPLEAU, 1965<sup>28</sup>), além de certas correntes das tradições yoguicas (THAKAR, 1977<sup>29</sup>), incluindo o Vedanta [sic] (NISARGADATTA, 1973<sup>30</sup>) e os ensinamentos de J. Krishnamurti (KRISHNAMURTI, 1969<sup>31</sup>, 1979<sup>32</sup>) e Ramana Maharshi (MAHARSHI, 1959<sup>33</sup>). [...] Alguns trabalhos não citados nos primeiros artigos, mas que exerceram uma impressão significativa sobre minha apreciação do dharma [sic] naquela época e como ele poderia ser articulado em um vocabulário simples e coloquial, incluíram *Meditation in action* [Meditação em ação] (TRUNGPA, 1969), *The miracle of mindfulness* [O milagre da atenção plena, na publicação brasileira] (HAHN, 1976) e *The experience of insight* [A experiência do insight, na publicação brasileira] (GOLDSTEIN, 1976). Estudos anteriores que ajudaram a contextualizar o trabalho do [programa] MBSR dentro do enquadramento nascente da pesquisa científica sobre meditação e suas aplicações clínicas potenciais incluíram os primeiros artigos de Dan[iel] Goleman e Richard Davidson (DAVIDSON; SCHWARTZ, 1976<sup>34</sup>); a obra de [Herbert] Benson (BENSON, 1976<sup>35</sup>) e a obra de Roger Walsh, inclusive seu artigo seminal de 1980 (WALSH, 1977<sup>36</sup>, 1978<sup>37</sup>, 1980<sup>38</sup>) (KABAT-ZINN, 2011, p. 289-290).

Assim, as fontes budistas que inspiraram o programa MBSR são oriundas de dois grandes grupos: a tradição do Budismo *Zen* japonês, ligada ao Budismo *Mahāyāna*, e as tradições da meditação laica do Budismo *Theravāda* do sul da Ásia (Sri Lanka, Birmânia e Tailândia)<sup>39</sup>, também conhecidas como movimento do *Vipassanā* moderno ou neo-*Vipassanā*. Somadas às contribuições mais recentes do Budismo tibetano, elas constituem as três tradições do Budismo mais praticadas entre europeus, norte-americanos e não nativos das culturas em que o Budismo teve sua constituição e difusão pela Ásia (COLEMAN, 2001). Igualmente, são as tradições que mais tomaram parte do que a literatura sobre a história do Budismo denomina “modernidade budista” (em inglês, *Buddhist modernism*, termo adotado por historiadores como

<sup>25</sup> KORNFELD, Jack. **Living Buddhist masters**. Santa Cruz: Unity, 1977.

<sup>26</sup> NYANAPONIKA, Thera. **The heart of Buddhist meditation**. San Francisco: Weiser, 1962.

<sup>27</sup> O artigo de Kabat-Zinn não cita esta obra nas Referências.

<sup>28</sup> KAPLEAU, Philip. **The three pillars of Zen**. Boston, MA: Beacon, 1965.

<sup>29</sup> O artigo de Kabat-Zinn não cita esta obra nas Referências.

<sup>30</sup> NISARGADATTA, Maharaj. **I Am That**. v. 1-2, Bombay: Chetana, 1973.

<sup>31</sup> KRISHNAMURTI, Jiddu. **Freedom from the known**. New York: Harper and Row, 1969.

<sup>32</sup> KRISHNAMURTI, Jiddu. **The wholeness of life**. New York: Harper and Row, 1979.

<sup>33</sup> MARARSHI, Ramana. **The collected works of Ramana Mararshi**. New York: Weiser, 1959.

<sup>34</sup> O artigo de Kabat-Zinn não cita este artigo nas Referências.

<sup>35</sup> BENSON, Herbert. **The relaxation response**. New York: Morrow, 1975.

<sup>36</sup> WALSH, Roger. Initial meditative experiences I. **Journal of Transpersonal Psychology**, v. 9, p. 151-192, 1977.

<sup>37</sup> WALSH, Roger. Initial meditative experiences II. **Journal of Transpersonal Psychology**, v. 10, p. 1-28, 1978.

<sup>38</sup> WALSH, Roger. The consciousness disciplines and the behavioral sciences: questions of comparison and assessment. **American Journal of Psychiatry**, v. 173, p. 663-673, 1980.

<sup>39</sup> Ver seção 2.1 acima, especialmente Tabela 4.

David McMahan e Martin Baumann) ou “Budismo Moderno” (em inglês, *Modern Buddhism*, termo adotado pelo historiador Donald Lopez).

Segundo McMahan (2012a), o modernismo budista é um gênero transnacional do Budismo onde se combinam elementos selecionados do Budismo e das principais forças culturais e intelectuais da modernidade, tais como o Iluminismo, o Romantismo, o Protestantismo, o Orientalismo, a psicologia e o pensamento sociopolítico moderno (BAUMANN, 2012a, p. 115, McMAHAN, 2012a, p. 160). Conforme adverte McMahan (2004, 2010, 2012a), o modernismo budista não se trata, como veremos a seguir, de um “Budismo ocidental”, nem de uma representação orientalista das várias formas do Budismo tradicional feita por ocidentais, tampouco de uma estratégia de legitimação empreendida pelos budistas asiáticos - embora as duas últimas estejam envolvidas neste processo -, mas sim de uma “hibridização contínua de certas formas do Budismo com formações culturais e práticas intelectuais distintamente modernas”, resultando em “novas formas de Budismo com estruturas epistêmicas e critérios de autoridade e legitimidade em mudança” (McMAHAN, 2004, p. 926-927). Muitas destas formas híbridas são usadas como “ferramentas para a crítica de aspectos dominantes da modernidade, por exemplo o imperialismo e o materialismo ocidentais” a partir de certas ideias e práticas selecionadas da modernidade ocidental, enquanto outras se aplicam para fins exclusivamente budistas (McMAHAN, 2012a, p. 172-173). Neste último caso, o modernismo budista também não é monolítico: cada comunidade ou escola do Budismo se apropria de certas características e tendências de maneiras únicas, transformando-as de acordo com suas próprias particularidades (McMAHAN, 2012a, p. 173). Em suma, configura-se como uma “rede global de movimentos, criados tanto por asiáticos quanto por ocidentais, que não é um produto exclusivo de um cenário geográfico ou cultural” (McMAHAN, 2012a, p. 160).

Parte da literatura defende que muitas das características dominantes do modernismo budista são o resultado da influência do Protestantismo, razão pela qual referem-se àquele como “Budismo protestante” (McMAHAN, 2012a). Entre tais características, encontram-se:

- a) a interpretação do Budismo a partir de uma base textual, ou seja, um estudo do Budismo pouco preocupado com rituais e práticas sociais religiosas, considerando-as formas “degeneradas ou supersticiosas” (BAUMANN, 2012; McMAHAN, 2012a, p. 161);
- b) a concepção da religião como algo individual e privado e, com isso, uma ênfase menor nos rituais, sacerdócio e hierarquia budistas, concomitante à diminuição da importância da *Saṅgha*, e maior no “‘igualitarismo espiritual’, responsabilidade individual e autoinvestigação”, acompanhada pelo aumento da importância da

laicidade (de modo geral, constituída por membros da classe média branca e de nível universitário) e da inclusão maior das mulheres (BAUMANN, 2012; McMAHAN, 2012a, p. 161);

- c) ênfase maior na experiência pessoal e menor na intermediação religiosa, na tradição institucional e em autoridades externas (BAUMANN, 2012).

Outras características do modernismo budista, agora de influência não protestante, são:

- d) a demitologização Budismo tradicional, isto é, uma reinterpretação de sua cosmologia de modo a alinhar as concepções budistas àquelas da ciência moderna (McMAHAN, 2012a);
- e) o realinhamento do Budismo com preocupações de ordem mundana, que incluem um “elemento de ativismo” envolvendo questões sociais, políticas e ambientais (McMAHAN, 2012a, p. 160);
- f) a “idealização romântica da natureza, arte e cultivo de si” (BAUMANN, 2012, p. 115).

Podemos considerar as características do modernismo budista como os enviesamentos que marcaram o modo da recepção do Budismo no Ocidente; em suma, foi dada preferência à leitura seletiva de certos textos tradicionais do Cânone budista, com uma atitude moderna de ênfase na racionalidade, empirismo, ciência, universalismo, demitologização, individualismo e idealização romântica (BAUMANN, 2012; McMAHAN, 2012a).

As primeiras tentativas de modernização do Budismo coincidiram com o período da recepção deste na Europa, a partir do final do século XVIII, consolidando-se no século XIX, quando também atingiram os EUA. Foram efetuadas inicialmente por meio de traduções e interpretações dos textos mais antigos do Cânone budista por acadêmicos como o inglês Thomas William Rhys Davids (1843-1922), fundador da *Pāli Text Society* (Londres, 1881), que passaram caracterizar o Budismo como uma filosofia de vida racional, humanista, psicológica e ética, não mitológica e não supersticiosa, elaborada por um reformista (o Buda) em oposição à religião bramânica dominante, com seu sistema de castas opressor, seu sacerdócio e sua ritualística (McMAHAN, 2010, p. 119; 2012a, p. 161). Para estes tradutores e intérpretes, os “fundamentos do Budismo residiam nos seus textos clássicos, de onde selecionavam os escritos sobre filosofia, ética e meditação como centrais enquanto ignoravam as tradições vivas do Budismo como periféricas e corruptas” (McMAHAN, 2012a, p. 161). Intelectuais e escritores orientalistas, como os transcendentalistas norte-americanos Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau e Walt Whitman, e filósofos europeus como Arthur Schopenhauer e Friedrich

Nietzsche, incorporaram estes entendimentos às suas obras, disseminando o Budismo positivamente em seus continentes.

Para McMahan (2010, 2012a), contudo, a primeira fase propriamente de modernização do Budismo se deu entre o final do século XIX e início do século XX, cujo contexto foi desenhado por duas crises culturais. A primeira delas, o imperialismo e a hegemonia global europeia, se fez sentir em várias localidades asiáticas, como o Ceilão (atualmente Sri Lanka) e a Birmânia (atualmente Mianmar). A força política, econômica, tecnológica e militar dominadora da colonização britânica e a atividade missionária nestas regiões, que subjugavam e deslegitimavam o Budismo no Ceilão, e ameaçam sua continuidade na Birmânia, fizeram com que budistas asiáticos se pusessem a repensar sobre maneiras de revitalizar sua tradição para garantir sua sobrevivência. Ao mesmo tempo, e interligada a esta, a Europa e os EUA enfrentavam o que os historiadores chamam de “crise de fé vitoriana”, caracterizada pela “perda das formas tradicionais de fé”, especialmente entre elites educadas, diante das novas teorias científicas e outros campos de conhecimento, que colocavam em xeque muitos dos fundamentos do Cristianismo (McMAHAN, 2010, p. 118; 2012a, p. 162). Diante deste cenário, os reformadores asiáticos recorreram a uma reinterpretação do Budismo que fosse compatível com a ciência e normas sociais vitorianas. Um exemplo deste tipo de argumento pode ser encontrado junto a Anagarika Dharmapāla (1864-1933), o mais proeminente reformador budista do Ceilão. Dharmapāla não apenas afirmou que o Budismo era uma “religião científica contendo a mais alta ética altruísta individual” (DHARMAPĀLA, 1965, p. 25 e 27 apud McMAHAN, 2012a, p. 162), mas também alegou que “o próprio Buda era uma espécie de cientista que discerniu internamente ‘leis naturais’, ‘causalidade’ e evolução” (McMAHAN, 2012a, p. 162). Dharmapāla participou do Parlamento Mundial das Religiões como o representante do Budismo do sul (Chicago, 1893)<sup>40</sup> e trabalhou por um tempo junto com Henry Steel Olcott (1832-1907), cofundador da Sociedade Teosófica (New York, 1975) e presumivelmente o primeiro norte-americano a se converter oficialmente ao Budismo (McMAHAN, 2010, 2012a). Grande apoiadora do Budismo, a Teosofia foi uma das mais populares representantes dos movimentos metafísicos, ou das “ciências ocultas”, do período. Tais movimentos “herdaram do Romantismo europeu a ideia de que a natureza das coisas

---

<sup>40</sup> Ocorrido sob os auspícios da Feira Mundial de Chicago, o Parlamento Mundial das Religiões foi um divisor de águas na história das religiões asiáticas, pois reuniu e deu plataforma para seus representantes, alguns dos quais se tornaram os primeiros professores-missionários asiáticos nos EUA, como o *Zen* budista Soen Shaku e o *yogue* Swami Vivekananda. Eles e seus seguidores também ajudaram a estabelecer algumas das primeiras organizações ocidentais associadas com religiões asiáticas, como as Igrejas Budistas da América, a *Self-Realization Fellowship* e a Sociedade Vedanta (KOMJATHY, 2018).

poderia ser discernida a partir de dentro, combinando-a com um vocabulário quase científico para construir uma ‘ciência da mente’” (McMAHAN, 2010, p. 124).

Outro importante reformador asiático do Budismo foi o monge birmanês Ledi Sayādaw (1846-1923), que difundiu a meditação para o público em geral como meio de assegurar a preservação do Budismo, no que marcou o início de um novo modo de meditar: outrora reservada a poucos monges que se retiravam do mundo por longos períodos, a meditação budista passou a praticada, pela primeira vez, por pessoas leigas, incluindo mulheres, em grandes grupos (McMAHAN, 2012a; McMAHAN; BRAUN, 2017). Além de Ledi Sayādaw, Mingun Jetawun Sayādaw, também conhecido como U Nārada (1868-1955), seu discípulo Mahāsī Sayādaw (1904-1982), e inovadores leigos como U Ba Khin (1899-1971) e seu aluno S. N. Goenka (1924-2013)<sup>41</sup>, foram algumas das principais figuras do renascimento budista na Birmânia, que ficou conhecido como movimento do *Vipassanā* moderno, envolvendo várias abordagens contemporâneas de meditação laica do Budismo *Theravāda*. Este movimento não apenas massificou e laicizou a meditação, como também a ajudou a se tornar um elemento central do Budismo, o que é uma característica do modernismo budista. Ao invés de serem ensinadas nos tradicionais mosteiros ou em templos, as práticas meditativas passaram a ser oferecidas em centros de meditação, que começaram a surgir no Sri Lanka e no sudeste asiático em meados do século XX, e se difundiram por todo o mundo, atraindo budistas e simpatizantes que professam outras fés. McMahan (2012a) considera que o movimento do *Vipassanā* moderno “situa-se em uma espécie de fronteira entre as tradicionais instituições budistas e as espiritualidades de forma livre”, por transmitir a meditação “sem a maioria dos elementos ritualísticos, litúrgicos e relacionados ao mérito, integrais ao Budismo *Theravāda*” (McMAHAN, 2012a, p. 170). Coleman (2001) chama a atenção para o fato de que, diferente das outras duas tradições budistas mais populares no modernismo budista – o *Zen* Budismo e o Budismo tibetano -, a tradição do *Vipassanā* moderno e suas práticas meditativas foram trazidas para o Ocidente não por professores budistas nativos da Ásia, mas por ocidentais que foram para a Ásia em busca de ensinamentos. Assim, por exemplo, o monge alemão Nyanaponika Maha Thera (1901-1994), nascido Siegmund Feniger, foi, a certa altura, para o Sri Lanka, e depois para a Birmânia, onde estudou com Mahāsī Sayādaw e, com base nessa experiência, escreveu o famoso livro *The heart of Buddhist meditation: a handbook of mental training based on the Buddha’s way of mindfulness* (O coração da meditação budista: um manual de

---

<sup>41</sup> No Brasil, informações sobre os retiros de meditação *vipassanā* segundo a abordagem de Goenka podem ser encontradas em: <https://www.dhamma.org/pt/index>.

treinamento mental baseado no caminho de *mindfulness* do Buda), de 1954<sup>42</sup>, que influenciou toda uma geração de seguidores do Budismo nos EUA, incluindo o próprio Jon Kabat-Zinn<sup>43</sup>. A respeito desta geração, constituída por *baby-boomers* que viajaram para o sul e sudeste asiáticos nas décadas de 1960 e 1970, período da contracultura norte-americana, seus mais conhecidos representantes são Joseph Goldstein, Sharon Salzberg e Jack Kornfield, cofundadores da *Insight Meditation*<sup>44</sup> *Society* (Massachusetts, 1975) – a referência para o movimento *Vipassanā* (ou da *Insight Meditation*) norte-americano e o centro propulsor do movimento *mindfulness* nos EUA -, assim como Daniel Goleman (que também viajou para a Índia).

Ainda na primeira fase de modernização do Budismo, outra importante contribuição partiu das formas modernistas do *Zen*, resultantes das tentativas, conduzidas por intelectuais japoneses durante o governo Meiji, no final do século XIX, de revitalização do Budismo, movimento este denominado “Novo Budismo” ou *shin bukkō* (McMAHAN, 2012a, p. 164). Dentre os escritores influenciados por este movimento, Daisetz Teitarō Suzuki, ou D. T. Suzuki, foi provavelmente o mais conhecido no Ocidente. Discípulo de Shaku Sōen - mestre do *Zen* Budismo japonês que também participou do Parlamento Mundial das Religiões de Chicago, posicionando-se, assim como Dharmapāla, a favor da compatibilidade entre o Budismo e a ciência (McMAHAN, 2010, p. 121) – Suzuki desenvolveu a ideia de que o *satori* (termo atribuído ao Despertar no *Zen* Budismo) é uma experiência que não apenas transcende as particularidades de qualquer religião, mas que também constitui a essência de todas as religiões (McMAHAN, 2012a, p. 165-166). Esta é outra característica do modernismo budista, agora ligada à noção de “autoridade da experiência intuitiva pessoal sobre a tradição, ritual e vida social” (McMAHAN, 2012a, p. 166), para cuja construção Suzuki se apoiou nas “ideias sobre experiência religiosa encontradas nas obras de William James, do filósofo japonês Nishida Kitarō e nos escritores dos movimentos do Romantismo, Idealismo e Transcendentalismo” (McMAHAN, 2012a, p. 164). Outras noções do *Zen* Budismo articuladas por Suzuki, principalmente a partir da linguagem destes três últimos movimentos, foram “a unificação da dualidade do sujeito e objeto em um Absoluto transpessoal, um espírito universal ou realidade última”; “a concepção da natureza com um espírito que tudo infunde e que pode ser acessado pelo [...] profundo interior da mente, em oposição à visão iluminista mecanicista do mundo”; e o alinhamento do *Zen* à noção do Romantismo de espontaneidade e da transcendência do

---

<sup>42</sup> Publicada pela primeira vez nos EUA em 1962.

<sup>43</sup> Ver Capítulo 3, seção 3.1.

<sup>44</sup> “*Insight meditation*” é o termo usado em inglês para “meditação *vipassanā*”.

pensamento racional, conceitual, calculadora e intelectual, “emanando de uma compreensão intuitiva radical da unidade do ser humano com a natureza”, uma experiência de “encontro direto com a realidade” que também constituiria “a fonte da criatividade em todas as formas de arte e das atividades diárias da vida” (McMAHAN, 2012a, p. 166). Suzuki também ressignificou positivamente uma dicotomia promovida pelos orientalistas, missionários e colonizadores britânicos, destinada a evidenciar a inferioridade do Oriente em relação ao Ocidente, segundo a qual aquele era “intuitivo, estético e espiritual” enquanto este seria “tecnológico, racional e material” (McMAHAN, 2012a, p. 166). Agindo assim, Suzuki contribuiu para que o *Zen* Budismo se tornasse uma fonte de inspiração para a arte *avant-garde*, a música e o teatro experimental e de improvisação e o movimento contracultural norte-americano, expresso, por exemplo, nos poetas *beat* (McMAHAN, 2012a p. 167). Este tipo de articulação do Budismo com noções modernistas ilustra a complexidade do modernismo budista, já que, ao se aliar a movimentos como o Romantismo, como no caso de Suzuki, ele acabou igualmente se convertendo em uma vertente crítica ao pensamento racional e científico, outra ideia modernista. Mais do que isto, tal aliança ilustra, nos termos de McMahan (2012a), uma certa “ambivalência em relação à ciência” (McMAHAN, 2012a p. 167): o prefácio de famoso livro de Suzuki, *Introdução ao Zen Budismo*, por exemplo, foi escrito por Carl Jung, pioneiro nas tentativas de relacionar o Budismo à psicoterapia, que sempre se pretendeu científica (McMAHAN; BRAUN, 2017, p. 19). Desta maneira, embora em tensão com a ciência por seu alinhamento com o Romantismo, foi a modalidade *Zen* do Budismo que construiu as bases para a interface entre o Budismo e a psicologia ocidental, sobretudo sob a forma da psicologização da meditação, pavimentando o caminho para o sucesso da recepção da prática do *vipassanā* contemporâneo nos EUA nas décadas seguintes (McMAHAN; BRAUN, 2017, p. 7).

As relações entre a psicologia e o Budismo e as associações desta com a meditação e com novos discursos de compatibilização com a ciência foram algumas das principais ocorrências do que McMahan (2010, 2012a) considera a segunda fase dos esforços para a modernização do Budismo, entre meados do século XX e o início do século XXI. Embora os aspectos psicológicos do Budismo já houvessem sido destacados por seus revitalizadores asiáticos, como Dharmapāla, e pelos primeiros tradutores dos textos canônicos, como Rhys-Davids, foi apenas mais tarde que os esforços para o alinhamento entre o Budismo e a psicologia ocidental ganharam força. Um dos modos pelo qual este alinhamento foi feito caracterizou-se pela demitologização, isto é, pela reconstrução dos sentidos dos ensinamentos contidos em antigas visões de mundo de modo a torná-los viáveis no contexto de visões de mundo modernas

(McMAHAN, 2012a, p. 168). Um dos exemplos em que a psicologização e a demitologização trabalharam juntas na modernização do Budismo foi a interpretação que Carl Jung fez do panteão de deidades do Budismo tibetano como “expressões de arquétipos psicológicos universais, isto é, facetas do inconsciente coletivo compartilhadas por todos os seres humanos, indicando a estrutura primeva da mente humana” (McMAHAN, 2012a, p. 168). Também temos outro exemplo na interpretação dos seis reinos do renascimento<sup>45</sup> levada a cabo por Chögyam Trungpa<sup>46</sup>, associando-os exclusivamente a “emoções e estados mentais específicos a serem superados” (McMAHAN, 2012a, p. 168). Outro alinhamento entre Budismo e psicologia recorreu à meditação, interpretando-a como um método que, de modo similar à psicologia analítica, “abre o inconsciente para o consciente e, ao fazê-lo, liberta o indivíduo de hábitos destrutivos e conteúdos mentais reprimidos” (McMAHAN, 2012a, p. 168). Alguns exemplos deste tipo de entendimento podem ser encontrados em Erich Fromm e sua interpretação da meditação *Zen* budista, e, mais recentemente, no psiquiatra e psicoterapeuta norte-americano Mark Epstein – cujos primeiros professores do Budismo foram Kornfield e Goldstein, da *Insight Meditation Society*, e cujas obras e estudos procuram associar o Budismo à psicanálise freudiana para o tratamento de traumas. Um último alinhamento entre Budismo e psicologia refere-se aos estudos recentes envolvendo a Psicologia Positiva e a meditação, onde são investigados os possíveis efeitos benéficos desta para o “desenvolvimento, aperfeiçoamento, crescimento e cultivo de qualidades e experiências [...] positivas”, tais como memória e inteligência, criatividade, autoestima, felicidade e afeto positivo, empatia e espiritualidade, que proporcionam bem-estar fisiológico, psicológico e transpessoal (SHAPIRO et al., 2002, p. 632).

Neste segundo período de modernização do Budismo, McMahan (2010, 2012a) destaca o refinamento do discurso acerca da natureza científica do Budismo, resultando em uma “fórmula” segundo a qual a meditação budista constituiria uma “espécie de ciência ‘interna’ complementar à ciência empírica ou ‘externa’” (McMAHAN, 2010, p. 127). Neste sentido, Nyanaponika Maha Thera escreveu, em *The heart of Buddhist meditation*, que:

a meditação budista [...] é uma “ciência da mente”, apresentando o método da “atenção simples”<sup>47</sup> como essencialmente o mesmo de um cientista: “receptividade sem preconceito” das coisas, redução do elemento subjetivo no

<sup>45</sup> Ver seção 2.1.4.1 acima.

<sup>46</sup> Chögyam Trungpa (1939-1987) foi um dos mais importantes difusores do Budismo tibetano no Ocidente. Nascido no Tibete, exilou-se na Índia com a ocupação chinesa, mudando-se depois para a Inglaterra e, ao fim, para os EUA, na década de 1970, onde fundou a *Naropa University* (ver Capítulo 1, seção 1.1) e o método de treinamento *Shambhala*. Entre seus alunos, constam figuras proeminentes do mundo artístico, literário, espiritual, científico e budista europeu e norte-americano, como David Bowie, Allen Ginsberg, Joni Mitchell, John Steinbeck IV, Ken Wilber, Francisco Varela e Pema Chödrön.

<sup>47</sup> No original, “*bare attention*”.

juízo e “adiamento do juízo até que um exame cuidadoso dos fatos tenha sido feito”. Isto, ele alegou, é o “espírito genuíno do pesquisador”, embora a meditação budista vai além da “explicação dos fatos” e de um “conhecimento teórico da mente” para uma tentativa de moldar a própria mente (NYANAPONIKA, 1954, p. 42 apud McMAHAN, 2010, p. 127-128; 2012a, p. 171).

Outro alemão convertido ao Budismo, o popular autor Lama Govinda (1898-1985, nascido Ernst Lothar Hoffman), escreveu na mesma linha que:

“[e]ste fundamento comum [a todas as escolas do Budismo] repousa na experiência, isto é, naquela área onde a ciência e o misticismo se encontram. A única diferença entre estes dois campos da experiência é que a verdade da ciência – direcionada a objetos externos – é ‘objetivamente’ comprovável, ou melhor, demonstrável, enquanto o misticismo, direcionado ao sujeito, repousa sobre a experiência ‘subjetiva’” (GOVINDA, 1989, p. 51 apud McMAHAN, 2010, p. 128).

Por sua vez, S. N. Goenka afirmou que a meditação *vipassanā*:

era um método científico de investigação da consciência, alegando que o Buda não era o fundador de uma “religião”, mas sim um explorador interior que descobriu verdades sobre a mente que antecipam verdades apenas recentemente descobertas pelos cientistas e psicólogos do Ocidente (GOENKA, 2007 apud McMAHAN, 2010, p. 128; 2012a, p. 171).

O mesmo tipo de interpretação foi adotado por Kabat-Zinn, que o estendeu para incluir a associação entre Budismo e ciência da mente com a medicina e com uma terapêutica para o tratamento da condição humana do sofrimento:

[p]ode-se pensar sobre o Buda histórico, entre outras coisas, como um cientista e médico de nascimento, que não possuía nenhum outro tipo de instrumentação a não ser sua própria mente, corpo e experiência, e que, no entanto, conseguiu usar estes recursos nativos com grande efeito para sondar a natureza do sofrimento e da condição humana. O que emergiu de sua árdua e obstinada investigação contemplativa foi uma série de profundos *insights*, uma visão abrangente da natureza humana e um “remédio” formal para o tratamento de sua doença<sup>48</sup>, tipicamente caracterizada como os três “venenos”: avidez, ódio (aversão) e ignorância/ilusão (não consciência) (KABAT-ZINN, 2003, p. 145).

---

<sup>48</sup> No original, “*dis-ease*”. Em inglês, *disease* significa doença, mas, ao separar o prefixo negativo “*dis*”, Kabat-Zinn quis ressaltar que esta palavra também pode significar a ausência de conforto, tranquilidade, sossego, relaxamento, alívio ou bem-estar (*ease*).

Um último exemplo da construção da meditação budista como uma ciência da interioridade ou da mente humana pode ser encontrado nos escritos do físico de formação norte-americano e especialista em Budismo tibetano B. Alan Wallace<sup>49</sup>:

[o]s *insights* budistas sobre a natureza da mente e da consciência são apresentados como descobertas genuínas no sentido científico do termo: podem ser replicados por qualquer pesquisador competente com treinamento anterior suficiente (WALLACE, 2003, p. 8-9 apud McMAHAN, 2010, p. 130; 2012a, p. 171).

Os discursos mais recentes sobre a compatibilidade entre Budismo e ciência estão associados aos estudos neurocientíficos sobre a meditação, que atualmente empregam meditadores experientes e técnicas da neuroimagem. Um dos mais conhecidos pesquisadores deste campo é o norte-americano Richard Davidson, que afirma que a meditação é semelhante a um exercício mental, podendo melhorar as funções cognitivas, emocionais e sociais dos indivíduos, e que o uso dos meditadores de longa data nos estudos permitirá explorar “os confins da neuroplasticidade” (GOLEMAN, 2003, p. 72 apud McMAHAN, 2010, p. 131).

Desta maneira, parece-nos que é menos dentro do cenário do Budismo tradicional – o que não significa, em absoluto, que este não deva ser considerado - e mais no de suas modernizações (modernismo budista), particularmente aquela ligada ao Budismo científico recente, que visa à legitimação do Budismo pela argumentação de que, diferentes de outras tradições religiosas, ele seria “científico ou singularmente compatível com a ciência” (McMAHAN, 2010, p. 118), que as abordagens contemporâneas de *mindfulness* devem ser examinadas.

---

<sup>49</sup> B. Alan Wallace foi ordenado monge pelo Dalai Lama em 1975. Trabalhou como intérprete nos encontros do MLI entre 1987 e 2009. Sob os auspícios desta mesma instituição, participou, no início da década de 1990, junto com Clifford Saron, Richard Davis, Francisco Varela, Jose Cabezón e outros, de um projeto de pesquisa de campo que se tornou mundialmente famoso por estudar o treinamento mental do Budismo tibetano. Em 2002, fundou o *Santa Barbara Institute for Consciousness Studies* (Instituto de Santa Bárbara para os Estudos da Consciência) e, recentemente, como projeto desta instituição, desenvolveu o *Center for Contemplative Research* (Centro para a Pesquisa Contemplativa), na Toscana, Itália. Sob a direção de Clifford Saron, participou, junto com mais de 30 cientistas, do *Shamatha Project* (Projeto *Shamatha*), para a investigação dos efeitos de longo prazo da meditação intensiva nos processos fisiológicos e psicológicos relacionados à atenção, regulação emocional e saúde. Junto com Paul Ekman, desenvolveu, por sugestão do Dalai Lama durante o encontro do MLI em 2000, o programa *Cultivating Emotional Balance* (Cultivando o Equilíbrio Emocional).

### 3. CONCEITOS DE *MINDFULNESS*: UM OLHAR HISTÓRICO-COMPARATIVO E CRÍTICO

O conceito de *mindfulness* já era um tema de relativa importância dentro dos Estudos do Budismo (por exemplo, ANĀLAYO, 2003; GYATSO, 1992; KUAN, 2008); porém, nos últimos vinte anos, tornou-se objeto de um acalorado debate entre os estudiosos daquele e de outros campos quanto às suas conexões com concepções contemporâneas, ligadas à medicina, psicologia cognitiva e clínica e às neurociências cognitivas. O periódico *Contemporary Buddhism* teve um número especial sobre o assunto (WILLIAMS; KABAT-ZINN, 2011, particularmente BODHI, 2011; DREYFUS, 2011; DUNNE, 2011; GETHIN, 2011; OLENDZKI, 2011) e, em vários manuais (*handbooks*, em inglês) recentes sobre *mindfulness* (BROWN; CRESWELL, J; RYAN, 2015; DIDONNA, 2009; OSTAFIN; ROBINSON; MEIER, 2015; PURSER.; FORBES; BURKE, 2016; SCHONERT-REICHL; ROESER, 2016; SHONIN; VAN GORDON; SINGH, 2015; STANLEY; PURSER; SINGH, 2018), ele é invariavelmente abordado nos capítulos de natureza crítica sobre as abordagens contemporâneas de *mindfulness*, quando não figura em capítulos dedicados especificamente ao problema conceitual de *mindfulness* (como DUNNE, 2015; GETHIN, 2015; YOUNG, 2016).

Nas seções abaixo, começaremos tratando dos conceitos recentes de *mindfulness*, a começar pelo de Kabat-Zinn, seguido pelas principais tentativas de sua operacionalização. Todos eles foram objeto de intenso escrutínio e crítica quando comparados aos conceitos de *mindfulness* no Budismo tradicional, divergências estas intensificadas por instrumentos de mensuração e avaliação dos níveis de *mindfulness* nas IBMs. Em seguida, discorreremos sobre os conceitos de *mindfulness* no Budismo tradicional a partir da análise feita por dois estudiosos do Budismo, que oferecem, ao mesmo tempo, uma comparação entre estes e as conceitualizações contemporâneas.

#### 3.1 As principais definições operacionais de *mindfulness* contemporânea e suas críticas

Até o presente momento, não há, na literatura, consenso sobre o conceito, operacionalização e práticas de *mindfulness* (PURSER; MILILLO, 2015, p. 10). Dentro deste contexto, passaremos a estudar algumas das principais tentativas neste sentido.

Ao conceber o programa MBSR, Kabat-Zinn (2011) alegou que sua motivação central era levar aos norte-americanos que sofriam os efeitos do estresse, de doenças e dores crônicas a “essência do *dharma* dos ensinamentos do Buda” (KABAT-ZINN, 2011, p. 282), ao pôr em

prática, por meio desta intervenção, a “perspectiva do *dharma* universal” (KABAT-ZINN, 2011, p.283). Como visto, *dharma* (sânscrito; *dhama*, páli) é um termo tradicional do Hinduísmo e do Budismo que possui vários significados<sup>50</sup>. Seguindo estas tradições, Kabat-Zinn definiu-o como os “ensinamentos do Buda, a existência de uma lei universal e ‘o modo como as coisas são’”, para, então, reinterpretá-lo como “uma antiga força neste mundo” que nada tem a ver com qualquer religião, nem mesmo o Budismo, embora tenha sido articulado pela primeira vez pelo Buda” (KABAT-ZINN, 2016, p. 568). Sugeriu que *dharma* fosse tomado, junto com *mindfulness*, como uma “descriç[ão] universal[1] do funcionamento da mente humana quanto à qualidade da atenção do indivíduo em relação à experiência do sofrimento e o potencial para a felicidade” (KABAT-ZINN, 2016, p. 568). Assim, tanto o *dharma* quanto *mindfulness* foram considerados, para Kabat-Zinn, como universais:

[p]ode-se pensar sobre o dharma [sic] como [...] um conjunto inato de regras empiricamente testáveis que governam e descrevem a geração das experiências internas e em primeira pessoa do sofrimento e da felicidade nos seres humanos. [...] [*Dharma*] não é uma crença nem uma ideologia, tampouco uma filosofia. Pelo contrário, é uma descrição fenomenologicamente coerente da natureza da mente, emoções e sofrimento e sua potencial liberação, com base em práticas altamente refinadas voltadas ao treinamento e cultivo sistemático de vários aspectos da mente e do coração por meio da faculdade da atenção plena<sup>51</sup> (as palavras para mente e coração são as mesmas nas línguas asiáticas; assim, “*mindfulness*” inclui uma qualidade afetiva e compassiva dentro do prestar atenção, um senso de presença e interesse acolhedor e amigável). E vale notar que *mindfulness*, em se tratando de atenção, é também necessariamente universal. Não há nada particularmente budista sobre ela. Todos temos esta capacidade em diversos graus, momento a momento. É uma capacidade humana inerente. A contribuição das tradições budistas foi, em parte, enfatizar maneiras simples e efetivas de cultivar e refinar esta capacidade e trazê-la para todos os aspectos da vida. Neste sentido, *mindfulness* certamente recebeu sua mais explícita e sistemática articulação e desenvolvimento dentro da tradição budista nos últimos 2.500 anos, embora sua essência resida igualmente no coração de outras tradições e ensinamentos antigos e contemporâneos, abordagens que podem ser de grande valor para o refinamento da própria prática, *insight* e ensinamento de um indivíduo (KABAT-ZINN, 2015, p. 145-146).

Porém, a fim de assegurar a legitimidade e aceitação do programa MBSR em ambientes seculares, Kabat-Zinn empenhou-se em apresentá-lo como “algo comum, baseado no bom senso e em evidências”, integrante de tratamentos médicos convencionais (KABAT-ZINN, 2011, p. 282). Isto o levou, em primeiro lugar, a eliminar qualquer menção a termos budistas ao se referir ao programa:

<sup>50</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.1.1.

<sup>51</sup> No original, *mindful attention*.

[...] eu queria [que o currículo do programa MBSR] articulasse o dharma [sic] que lhe é subjacente, mas sem usar a palavra “Dharma” [sic] ou invocar o pensamento ou autoridade do Budismo, já que, por razões óbvias, não ensinamos o [programa] MBSR desta maneira. [...] Em meados da década de 1980, eu havia começado a [...] encontrar maneiras simples e prosaicas de articular, para plateias profissionais e leigas, as origens e essência [dos] ensinamentos [do *dharma*] – como o próprio Buda não era budista, como a palavra “Buda” significa aquele que despertou, e como *mindfulness*, frequentemente referida como “o coração da meditação budista”, tem pouco ou nenhuma relação como o Budismo em si, e toda relação com estar desperto, compaixão e sabedoria. Estas são qualidades universais de ser humano, precisamente aquilo que a palavra *dharma* está indicando (KABAT-ZINN, 2011, p. 282-283).

Em segundo lugar, Kabat-Zinn buscou um enquadramento e uma linguagem alinhada a modelos da “ciência, medicina (incluindo psiquiatria e psicologia) e saúde”, deixando claro, porém, que sua intenção nunca fora a de “explorar, fragmentar ou descontextualizar o dharma [sic], mas sim de *recontextualizá-lo*” (KABAT-ZINN, 2011, p. 288). Um exemplo desta reformulação foi fazer corresponder ao termo *duḥkha* (sofrimento), central nos ensinamentos budistas sobre as Quatro Nobres Verdades<sup>52</sup>, o termo *estresse*, em consonância com algumas traduções que já haviam sido feitas desta maneira (KABAT-ZINN, 2011, p. 288). Além disso, como já visto, foi apenas anos mais tarde que Kabat-Zinn passou a incorporar o termo “baseado em *mindfulness*” ao título de seu programa de redução de estresse<sup>53</sup>.

A adoção do termo *mindfulness*, contudo, ensejava toda sorte de novas questões acerca de sua definição, de modo que Kabat-Zinn passou a atribuir os seguintes sentidos:

- a) *mindfulness* como um termo abrangente, ou “guarda-chuva” (“*umbrella term*”), que substituiria o termo *dharma* em certos contextos a fim de se referir a “vários significados e tradições simultaneamente” e, com isso, uniria “vertentes vivas e corporificadas de compreensão do dharma [sic] à medicina clínica” para descrever o trabalho desenvolvido no programa MBSR, bem como sua intenção e finalidade (KABAT-ZINN, 2015, p. 290);
- b) *mindfulness* como um conjunto de práticas meditativas, ou meditação *mindfulness*, onde o termo “prática”, relacionado às “tradições meditativas e disciplinas da consciência que constituem seu cerne”, é definido como “o engajamento de fato com a disciplina, o gesto interior que o convida e o corporifica”, abarcando práticas formais e informais<sup>54</sup> (KABAT-ZINN, 2003, p. 147). Aqui vale ressaltar a

<sup>52</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.1.4.3.

<sup>53</sup> Ver Capítulo 1, seção 1.2.

<sup>54</sup> Ver Capítulo 1, seção 1.2, especialmente Tabela 1.

admoestação feita por Kabat-Zinn quanto a não confundir as práticas com sua dimensão técnica<sup>55</sup>: a despeito de sua importância, esta funciona meramente como uma “plataforma de lançamento ou tipos particulares de andaime para convidar ao cultivo e à sustentação da atenção de maneiras particulares” (KABAT-ZINN, 2003, p. 147). Acrescenta que “prática” também pode ser entendida como um modo de ser ou de ver, “corporificado, habitado e que cresce por meio da implementação e técnicas que abrangem a disciplina” (KABAT-ZINN, 2003, p. 148);

- c) *mindfulness* como um modo de vida ou uma arte de viver<sup>56</sup>, fortalecida por meio da prática regular formal e informal diária (KABAT-ZINN, 2003, p. 148). Este modo de vida seria o oposto àquele adotado pela nossa sociedade atual, que promoveria a “distração, a absorção em si e o vício no sentimento de ‘progresso’” em detrimento do estar no momento presente, o que requer o “cultivo de uma orientação interior” (KABAT-ZINN, 2003, p. 148).

Kabat-Zinn (2011) admitiu que, inicialmente, não se interessara em fazer distinções sobre os usos do termo “*mindfulness*” nos contextos em que estava sendo empregado, preferindo deixá-las a cargo de acadêmicos e pesquisadores, que também ficariam responsáveis pela resolução de “questões relevantes que podem ter sido confundidas e exacerbadas pela atitude inicial, porém deliberada, de ignorar ou encobrir de nuances históricas, filosóficas e culturais potencialmente importantes” (KABAT-ZINN, 2011, p. 290). Ao fazer este *mea culpa*, Kabat-Zinn também reconheceu que o tratamento destas questões poderia vir a “se mostrar crítico para uma compreensão mais profunda da mente e de sua relação com o cérebro e o corpo”<sup>57</sup> (KABAT-ZINN, 2011, p. 290).

De maneira similar, Kabat-Zinn (2011) revelou que, ao publicar os primeiros artigos científicos sobre o programa MBSR, sua preocupação centrou-se mais em descrever *mindfulness* detalhadamente e fundamentar suas origens em diversas tradições contemplativas do que em lhe atribuir uma definição “definitiva e concisa” (KABAT-ZINN, 2011, p. 291). Uma inspiração inicial para sua compreensão de *mindfulness* veio da definição de Nyanaponika Maha Thera<sup>58</sup>: “a infalível chave mestra para *conhecer* a mente e, portanto, [...] o ponto de

---

<sup>55</sup> Ver Capítulo 4.

<sup>56</sup> Embora a articulação sobre *mindfulness* como um modo de vida ou arte de viver perfaça todo o livro *Vivendo a catástrofe total*, ela se concentra principalmente na Parte II – O paradigma: uma nova maneira de pensar o corpo, Parte III – O estresse, Parte IV – As aplicações: assumir a catástrofe total e Parte V – O caminho da consciência.

<sup>57</sup> Ver mais adiante a distinção entre estilos meditativos budistas de atenção focada e de monitoramento aberto e Capítulo 4.

<sup>58</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.2.

partida; a ferramenta perfeita para *moldar* a mente e, portanto, [...] o ponto focal; a manifestação elevada da *liberdade* da mente atingida e, portanto, [...] o ponto culminante” (NYANAPONIKA, 1962 apud KABAT-ZINN, 2011, p. 291). Dentre as primeiras e mais comuns definições de Kabat-Zinn sobre *mindfulness* de base descritiva, encontra-se a seguinte: “prestar atenção de uma maneira particular: intencionalmente, no momento presente e sem julgamento”<sup>59</sup> (KABAT-ZINN, 1994/2005). Mais tarde, Kabat-Zinn (2003) ofereceu o que considerou ser uma definição operacional: “a consciência que emerge ao se prestar atenção, intencionalmente, no momento presente e sem julgamento, ao desenrolar da experiência momento a momento”<sup>60</sup> (KABAT-ZINN, 2003, p. 143).

De lá para cá, várias tentativas de operacionalização da definição de *mindfulness* foram ofertadas, levando em conta não apenas a contribuição de Kabat-Zinn, mas também de autores que desenvolveram outros programas baseados em *mindfulness* ou que os analisaram. Uma das primeiras propostas foi a de Bishop et al. (2004), motivados pela ausência, em seu entender, de “esforços sistemáticos para estabelecer os critérios definidores d[os] [...] vários componentes [de *mindfulness*] ou para especificar os processos psicológicos implicados”, o que impediria, por sua vez, “importantes investigações sobre a função mediadora e dos mecanismos de ação de *mindfulness* ou sobre o desenvolvimento de instrumentos que permitem o seguimento de tais investigações” (BISHOP et al., 2004, p. 231). Para fins de nosso estudo, vamos nos restringir aos critérios eleitos por este grupo de pesquisadores para definir *mindfulness*, deixando de lado especulações por eles levantadas sobre os processos psicológicos envolvidos.

Como ponto de partida, Bishop et al. (2004) tomaram como exemplo a prática formal da atenção plena à respiração (no inglês, *mindfulness of breathing* ou, ainda, *awareness of breath*)<sup>61</sup>, onde o praticante assume uma postura confortável, sentado em uma cadeira ou no chão, com as pernas cruzadas, e coloca o foco de sua atenção sobre seu movimento respiratório e demais sensações somáticas produzidas. Toda vez que a atenção se desvia de seu objeto de foco para os pensamentos, sentimentos ou sensações que surgem, o praticante simplesmente se dá conta destes, aceitando-os e observando-os sem nenhum julgamento, elaboração conceitual ou interferência, deixando-os ir, para, em seguida, voltar sua atenção à respiração (BISHOP et al., 2004, p. 232). Com base nesta descrição, Bishop et al. (2004) forneceram um primeiro conceito amplo (e descritivo) de *mindfulness*:

---

<sup>59</sup> No original, *paying attention in a particular way, on purpose, in the present moment, and non-judgmentally.*

<sup>60</sup> No original, *the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and non-judgmentally to the unfolding experience moment by moment.*

<sup>61</sup> Ver Capítulo 1, seção 1.2, especialmente Tabela 1.

um tipo de consciência não elaborativa [ou não discursiva], não julgadora e centrada no presente, onde cada pensamento, sentimento ou sensação que surge no campo atencional é reconhecido e aceito tal como é [...]. Em um estado de *mindfulness*, pensamentos e sentimentos são observados como eventos na mente, não havendo um excesso de identificação com eles, tampouco uma reação a eles a partir de um padrão de reatividade automático e habitual. Crê-se que este estado sereno de auto-observação introduz um “espaço” entre a percepção e a resposta. Assim, acredita-se que *mindfulness* possibilita uma resposta mais refletida<sup>62</sup> às situações (em oposição a uma resposta reflexa/reactiva<sup>63</sup>) (BISHOP et al., 2004, p. 232).

O modelo de Bishop et al. (2004) define *mindfulness* a partir de dois componentes: a) a *autorregulação da atenção*; e b) a *orientação* em relação à experiência do momento presente caracterizada pela *curiosidade, abertura e aceitação*. Na descrição de *mindfulness*, vimos que esta envolve levar a consciência para a experiência imediata, prestando atenção e regulando o foco atencional ao fluxo dos pensamentos, sentimentos e sensações, a partir do que o praticante tem a sensação de estar presente no aqui-e-agora. Para manter a consciência na experiência imediata, faz-se necessária, assim, uma *atenção sustentada*<sup>64</sup>, isto é, “a capacidade de manter um estado de vigilância por períodos de tempo prolongados” (BISHOP et al., 2004, p. 232). Toda vez que a atenção se desvia do objeto de foco (no exemplo dos autores, a respiração) para os pensamentos, sentimentos e sensações que surgem, o praticante é instruído a retorná-la ao objeto, uma capacidade denominada *alternação da atenção*<sup>65</sup>, que envolve “a flexibilidade da atenção para que se possa mudar o foco de um objeto para outro” intencionalmente (BISHOP et al., 2004, p. 232). Ao retornar sua atenção ao objeto de foco, o praticante de *mindfulness* também exercita a *consciência não elaborativa* sobre os pensamentos, sentimentos e sensações que surgem, um componente também chamado de “inibição do processamento elaborativo secundário”<sup>66</sup>, pelo qual o praticante exercita-se em não se enredar nos fluxos de pensamento ruminativo e discursivo sobre sua experiência e sobre a origem desta (BISHOP et al., 2004, p. 232). A este respeito, Bishop et al. afirmam que *mindfulness* “envolve a *experiência* direta dos eventos na mente e no corpo” (BISHOP et al., 2004, p. 232): “em vez de observar a experiência pelo filtro de nossas crenças, suposições, expectativas e desejos, [ela é observada] como se fosse a primeira vez, uma qualidade frequentemente referida como ‘mente de principiante’” (BISHOP et al., 2004, p. 233). Ademais, consideram que *mindfulness* não se trata de “uma

---

<sup>62</sup> No original, *respond [...] reflectively*.

<sup>63</sup> No original, *reflexively*.

<sup>64</sup> No original, *sustained attention*.

<sup>65</sup> No original, *attention switching*.

<sup>66</sup> No original, *inhibition of secondary elaborative processing*.

prática de supressão dos pensamentos; todos os pensamentos ou eventos são considerados objetos de observação, e não uma distração<sup>67</sup>” (BISHOP et al., 2004, p. 232).

O segundo componente de *mindfulness* é a adoção de uma orientação particular em relação à experiência imediata observada. Antes do início de sua prática, o praticante se compromete a adotar três tipos de atitude em relação à experiência:

- a) uma atitude de *curiosidade*, pela qual procura não produzir nenhum tipo de estado particular tampouco mudar o que está sentindo;
- b) uma atitude de *aceitação*, que envolve uma “decisão consciente de abandonar seus próprios planos para ter uma experiência diferente e um processo ativo de ‘permitir’ pensamentos, sentimentos e sensações em curso” (BISHOP et al. 2004, p. 233);
- c) uma atitude de *abertura*, pela qual tudo o que surgir no campo atencional é abraçado com receptividade.

As atitudes de curiosidade, abertura e aceitação sobre a experiência levaram estes autores ao entendimento de *mindfulness* como um processo de *consciência investigativa*<sup>68</sup> da experiência pessoal, ou seja, um “esforço intencional para observar e ganhar maior compreensão sobre a natureza dos pensamentos e sentimentos” (BISHOP et al., 2004, p. 234).

A partir das considerações sobre seus dois componentes, Bishop et al. (2004) concluíram que *mindfulness* constitui uma *habilidade metacognitiva*, que abrange dois processos interrelacionados: o *controle dos processos cognitivos*, isto é, a autorregulação da atenção, e o *monitoramento do fluxo da consciência*, ligado às atitudes de curiosidade, abertura e aceitação da experiência observada. Igualmente, tomaram *mindfulness* como:

um processo de obtenção de *insight* sobre a natureza da mente e a adoção de uma perspectiva decentrada [...] sobre pensamentos e sentimentos para que estes possam ser observados em termos de sua subjetividade (versus sua necessária validade) e natureza transitória (versus sua permanência) (BISHOP et al., 2004, p. 234).

Deste entendimento, Bishop et al. (2004) deduziram que *mindfulness* é um *modo de consciência*, assemelhado a uma habilidade ou capacidade que pode ser desenvolvida com a prática – daí porque as IBMs em geral consideram-na uma “forma de *treinamento mental*” (BISHOP et al., 2004, p. 231); uma qualidade, ainda, mais próxima de um estado (*a state-like*

---

<sup>67</sup> Este entendimento parece estar ligado à distinção entre meditação de atenção focada e meditação de monitoramento aberto. Ver mais adiante.

<sup>68</sup> No original, *investigative awareness*.

*quality*) do que de um traço psicológico, que não se limita à meditação ou às IBMs, como o programa MBSR e suas derivações (BISHOP et al., 2004, p. 234-235).

Em um estudo subsequente, integrado por dois dos autores do estudo de Bishop et al. (2004), Shapiro et al. (2006) examinaram novamente o construto “*mindfulness*”, desta vez para determinar se e como os mecanismos da prática de *mindfulness* geravam os benefícios verificados em estudos sobre as IBMs. Para tanto, propuseram um modelo teórico pelo qual a prática de *mindfulness* integraria três componentes centrais - aspectos interrelacionados e simultâneos de um mesmo processo cíclico - extraídos da definição descritiva de Kabat-Zinn (1994/2005): “prestar atenção de uma maneira particular: intencionalmente, no momento presente e sem julgamento”. Desta forma, o primeiro componente seria a intenção (I) (“intencionalmente”), o segundo, a atenção (A) (“prestar atenção”) e o terceiro, a atitude (A) (“de uma maneira particular”) (SHAPIRO et al., 2006, p. 374-375).

O componente intencional (I) responde à pergunta “por que praticar *mindfulness*?”. Ao incluí-lo em seu modelo IAA, Shapiro et al. (2006) buscaram recuperar um aspecto que, em seu entender, se perdera na transposição de *mindfulness* de seu contexto budista para o enquadramento psicológico ocidental<sup>69</sup> - de fato, este componente não se encontra, por exemplo, em Bishop et al. (2004). Caracterizaram-no como “uma visão pessoal”, seguindo Kabat-Zinn (2017b/2013)<sup>70</sup>, dinâmica, que evolui com o tempo – ilustrando tal característica com a situação de um empresário que decide praticar *mindfulness* para reduzir a hipertensão e, com o tempo, acaba desenvolvendo uma intenção de ser mais gentil com sua esposa – e em correlação com os resultados colhidos com a prática, conforme demonstrado por um estudo onde:

[a]queles [praticantes] que tinham por meta a autorregulação e o gerenciamento do estresse obtiveram autorregulação; aqueles cuja meta era a exploração de si alcançaram a exploração de si; e aqueles cuja meta era a liberação de si caminharam em direção à liberação de si e ao serviço compassivo (SHAPIRO et al., 2006, p. 376).

---

<sup>69</sup> Este aspecto seria a Intenção Correta, a segunda dimensão integrante do Nobre Ótuplo Caminho budista (ver Capítulo 2, seção 2.1.4.3, especialmente Tabela 6). Nas palavras de Brown et al. (2007), “[n]a visão budista, [...] intenção é desejo ou aspiração: pode também ser pensada como um auxílio para [o praticante] se lembrar de se envolver em alguma atividade pré-definida. A intenção também pode ser trazida para qualquer atividade ou domínio do empenho humano, mas é separada da atividade em si” (BROWN et al., 2007, p. 215, n. 1).

<sup>70</sup> “Eu costumava pensar que a prática da meditação era em si tão poderosa e tão curativa que, se realizada com dedicação e regularidade, levaria a mudanças e crescimento. Mas com o tempo aprendi que é necessário também ter algum tipo de visão. Talvez uma visão do que, ou de quem, você poderia ser se visse com mais clareza como sua própria mente limita as possibilidades de crescimento [...]. Essa visão ou aspiração pessoal pode ser essencial para permitir que atravesse os inevitáveis períodos de baixa motivação e dê continuidade à prática” (KABAT-ZINN, 2017b, p. 94). Note-se, aqui, que a intenção é referida como algo pessoal, isto é, atrelado a um sistema de valores individual, e não pré-estabelecido por um código ético externo ao praticante, como é o caso do Budismo. Ver seção 3.2.2.2, em que Dunne (2015) discute o aspecto da ética nas práticas informais e formais.

O componente da atenção (A) corresponde à autorregulação da atenção de Bishop et al. (2004), portanto abrangendo os aspectos da atenção sustentada ou vigilância, a alternância da atenção e a inibição cognitiva. Por meio dele, o praticante torna-se capaz de “suspender qualquer tipo de interpretação da experiência, observando-a por si mesma, conforme ela se apresenta no aqui e agora” (SHAPIRO et al., 2006, p. 376).

O componente da atitude (A) responde à pergunta “como praticar *mindfulness*?”, isto é, que qualidades devem ser imprimidas pelo praticante ao modo *mindfulness* de atenção. Elas correspondem ao aspecto da orientação à atenção de Bishop et al. (2004) – curiosidade, abertura e aceitação - e às atitudes fundamentais da prática de *mindfulness*, elencadas por Kabat-Zinn (2017b) como não julgamento, paciência, mente de principiante, confiança, não luta, aceitação, abrir mão/soltar (KABAT-ZINN, 2017b, p. 76-88)<sup>71</sup>. Isto coloca em xeque o entendimento de *mindfulness* como “atenção simples”<sup>72</sup>. O componente atitudinal permite ao praticante “desenvolver a capacidade de não lutar continuamente por experiências prazerosas ou afastar aquelas desagradáveis” (SHAPIRO et al., 2006, p. 377). Shapiro et al. (2006) argumentaram que:

as pessoas podem aprender a observar suas próprias experiências internas e externas, sem avaliação ou interpretação, e praticar aceitação, bondade e abertura mesmo quando o que está ocorrendo em seu campo de experiência é o oposto a desejos ou expectativas profundas. Entretanto, é essencial tornar explícita a qualidade atitudinal da atenção. É importante que o praticante se comprometa com ela de modo consciente, por exemplo, “que eu possa trazer bondade, curiosidade e abertura para minha consciência, que eu possa infundir minha consciência com...” (SHAPIRO et al., 2006, p. 377).

A partir destes três componentes, Shapiro et al. (2006) propuseram um modelo para os mecanismos de *mindfulness* que explica as transformações benéficas geradas por esta prática a partir de uma meta-mecanismo que denominaram *re-percepção*<sup>73</sup> - a “capacidade de observar ou testemunhar com serenidade os conteúdos da consciência” (SHAPIRO et al., 2006, p. 381), desidentificando-se deles, o que levaria a uma mudança de perspectiva. A re-percepção equivale aos conceitos psicológicos de decentramento (*decentering*), desautomatização (*deautomatization*) e distanciamento (*detachment*), também usados na literatura sobre *mindfulness* para conceituá-la<sup>74</sup>. A re-percepção abarca outros mecanismos diretos, entre os

<sup>71</sup> Ver Capítulo 1, seção 1.2.

<sup>72</sup> No original, *bare attention*. Ver seção 3.2.1.3 abaixo.

<sup>73</sup> No original, *reperception*.

<sup>74</sup> Para decentramento (*decentering*), por exemplo, ver SAFRAN, Jeremy; SEGAL, Zindel V. **Interpersonal process in cognitive therapy**. Jason Aronson: Incorporated, 1996.; para o conceito semelhante de desfusão (cognitive) (*defusion*), ver HAYES, Steven C.; STROSAHL, Kirk D.; WILSON, Kelly D. **Acceptance and commitment therapy: an experiential approach to behavior change**. New York: Guilford Press, 2003.

quais a autorregulação, a clarificação dos valores, a flexibilidade cognitiva, emocional e comportamental e a exposição aos eventos internos.

Os enquadramentos psicológicos de *mindfulness* foram acompanhados pela elaboração de instrumentos de mensuração e de avaliação de seus níveis nos participantes das IBMs. Sob a forma de questionários psicométricos, tais instrumentos intensificaram ainda mais as divergências nas tentativas de se obter um acordo quanto ao construto *mindfulness* e foram objeto de variadas críticas (CHIESA, 2013; GROSSMAN; VAN DAM, 2011; PURSER; MIILILLO, 2015; SOLER, 2016). Enquanto parte delas concerniu aos problemas metodológicos destes instrumentos (de que não trataremos em nosso presente estudo), outra parte se dirigiu às suas relações com o conceito de *mindfulness*<sup>75</sup>. De maneira geral, tais questionários reduzem o construto *mindfulness* a um traço psicológico uni ou multifacetado. Assim, temos, por um lado, a *Mindful Attention Awareness Scale* (Escala de Atenção e Consciência Plenas) (MAAS) (BROWN; RYAN, 2003)<sup>76</sup>, a primeira e mais utilizada nas pesquisas sobre *mindfulness*, que a considera um traço unifacetado cuja principal característica é a “atenção/consciência centrada no momento presente”<sup>77</sup> (CHIESA, 2013; GROSSMAN; VAN DAM, 2011; PURSER; MIILILLO, 2015; SOLER, 2016). Outras escalas que partem desta suposição unifatorial do construto *mindfulness* são o *Freiburg Mindfulness Inventory* (Inventário Freiburg de *Mindfulness*) (FMI) (BUCHHELD et al., 2001)<sup>78</sup>, a *Cognitive and Affective Mindfulness Scale Revised* (Escala Cognitiva e Afetiva de *Mindfulness* Revisada) (CAMS-R) (KUMAR et al., 2008)<sup>79</sup> e o *Southampton Mindfulness Questionnaire* (Questionário Southampton de *Mindfulness*) (SMQ) (CHADWICK et al., 2008) (CHIESA, 2013). No outro extremo, encontram-se instrumentos que se baseiam em *mindfulness* como um traço psicológico multifacetado, como o *Kentucky Inventory of Mindfulness Skills* (Inventário Kentucky de Habilidades de *Mindfulness*) (KIMS) (BAER et al., 2004) – observar, descrever, agir com consciência e aceitar sem julgar -, o *Five Facets Mindfulness Questionnaire* (Questionário das Cinco Facetas de *Mindfulness*) (FFMQ) (BAER et al., 2006) - observar as experiências, descrever as experiências, agir com consciência, não julgar as experiências e não reagir às experiências -, e a *Philadelphia Mindfulness Scale* (Escala Filadélfia de *Mindfulness*) (CARDACIOTTO et al., 2008)<sup>80</sup> – consciência e aceitação (CHIESA, 2013; PIRES et al.,

---

<sup>75</sup> Ver Capítulo 4.

<sup>76</sup> Validada no Brasil por BARROS et al., 2015.

<sup>77</sup> No original, “*present-centred attention/awareness*”.

<sup>78</sup> Validado no Brasil por HIRAYAMA, 2014.

<sup>79</sup> O CAMS original foi elaborado por FELDMAN et al., 2007.

<sup>80</sup> Validada no Brasil por SILVEIRA et al., 2012.

2015). Por fim, em um entendimento diferente, a *Toronto Mindfulness Scale* (Escala Toronto de *Mindfulness*) (TMS) (LAU et al., 2006), baseada no conceito de *mindfulness* de Shapiro et al. (2004), considera *mindfulness* como um modo ou qualidade similar a um estado (CHIESA, 2013).

Por último, convém mencionar uma classificação encontrada na literatura contemporânea da psicologia e neurociências cognitivas, baseada em tentativas de se encontrar definições operacionais sobre as práticas meditativas budistas mais comuns para possibilitar pesquisas sobre os efeitos da meditação (ou, melhor, de certos tipos de meditação) sobre a mente. Distinguem-se, deste modo, duas grandes categorias, fundamentadas em dois estilos de meditação budista<sup>81</sup>: a das práticas meditativas *de atenção focada*<sup>82</sup>, que envolvem “focar a atenção voluntariamente em um objeto escolhido de modo sustentado”, e a das práticas meditativas de *monitoramento aberto*<sup>83</sup>, que envolvem “monitorar não reativamente o conteúdo da experiência momento a momento, primariamente como um meio de reconhecer a natureza dos padrões emocionais e cognitivos” (LUTZ et al., 2008, p. 163). Menezes e Dell'Aglio (2009) chamam a meditação de atenção focada de *concentrativa* e a de monitoramento aberto de *mindfulness* (MENEZES; DELL'AGLIO, 2009, p. 566), seguindo uma classificação anteriormente mencionada por Shapiro et al. (2004)<sup>84</sup>, embora Lutz et al. (2008) deixem claro que existe mais de um tipo de prática sob a categoria de monitoramento aberto. Além disso, Lutz et al. (2008) e Roeser (2014) incluem os dois estilos de prática – a de atenção focada e a de monitoramento - nas IBMs. Lutz et al. (2008) explicam que os dois estilos são frequentemente combinados, tanto em uma única sessão quanto durante um treinamento; assim, o praticante é instruído a começar com os estilos que cultivam a atenção focada sobre um objeto para estabilizar a mente, o que compreende três habilidades de regulação da atenção: a faculdade de monitoramento da qualidade da atenção, que envolve a vigilância sobre as distrações; a habilidade de desvencilhamento das distrações, sem envolvimento com elas; e a habilidade de redirecionamento do foco para o objeto selecionado. Com o tempo, a habilidade de monitoramento desenvolve-se a ponto de se tornar “o principal ponto de transição” entre a prática de atenção focada e a prática de monitoramento aberto. O praticante reduz,

---

<sup>81</sup> Segundo Lutz et al. (2008), estes estilos “são encontrados, com algumas variações, em várias tradições meditativas budistas, incluindo *Zen*, *Vipassanā* e Budismo tibetano” (LUTZ et al., 2008, p. 163).

<sup>82</sup> No original, *focused attention*.

<sup>83</sup> No original, *open monitoring*.

<sup>84</sup> “Meditação concentrativa envolve a restrição do foco da atenção a um único estímulo, como uma palavra, som ou sensação. Quando a atenção se dispersa, ela é redirecionada novamente para o estímulo único. Não se presta atenção à natureza da distração. Em contraste, a meditação *mindfulness* envolve a observação dos estímulos internos e externos em constante mudança conforme surgem” (SHAPIRO et al., 2004, p. 238, n. 1).

gradualmente, o foco sobre o objeto e a faculdade de monitoramento vai, ao mesmo tempo, se fortalecendo. A partir daí, o praticante permanece apenas no estado de monitoramento aberto, atento ao que emerge em seu campo de experiência a cada instante. Concomitantemente, há um aumento do cultivo de uma consciência reflexiva<sup>85</sup>, que permite ao praticante “ter acesso à riqueza das características de cada experiência” (LUTZ et al., 2008, p. 164).

Tabela 7 - Descrição da meditação de atenção focada e de monitoramento aberto

Meditação de Atenção Focada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direcionamento e sustentação da atenção sobre um objeto selecionado.</li> <li>• Detecção da divagação da mente e distrações.</li> <li>• Desvencilhamento da atenção de distrações e retorno da atenção ao objeto selecionado.</li> <li>• Reavaliação cognitiva da distração.</li> </ul>
Meditação de Monitoramento Aberto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco não explícito sobre objetos.</li> <li>• Monitoramento metacognitivo não reativo (para iniciantes, rotulação da experiência).</li> <li>• Consciência não reativa de interpretações cognitivas e emocionais automáticas de estímulos sensoriais, perceptivos e endógenos.</li> </ul>

Fonte: Lutz et al. (2008, p. 164)

### 3.2 Comparação dos conceitos de *mindfulness* no Budismo tradicional<sup>86</sup> e nas abordagens contemporâneas

Para procedermos à análise comparativa dos conceitos de *mindfulness* em suas abordagens contemporâneas e nas tradicionais abordagens budistas, elegemos duas contribuições específicas, advindas dos Estudos do Budismo: as de Rupert Gethin (2015) e John Dunne (2015). Expliquemos as razões de nossa escolha. Em primeiro lugar, os exames efetuados por tais autores nestes escritos têm como pano de fundo, ao mesmo tempo que são perpassados, pela preocupação com as relações entre os conceitos de *mindfulness* nas abordagens tradicionais budistas e contemporâneas. Em segundo lugar, tais escritos possuem características especiais, que os destacam de outros sobre o mesmo tema. Gethin (2015) ofereceu, até o momento, o que parece ser a mais completa síntese das perspectivas budistas tradicionais sobre os usos de *mindfulness*, que, igualmente, considera sua relação com os usos nas emergentes perspectivas neurocientíficas e terapêuticas. Contudo, o caráter minuciosamente analítico de seu estudo torna mais difícil a apreensão dos pontos essenciais

<sup>85</sup> No original, *reflexive awareness*.

<sup>86</sup> Nesta seção e em suas subseções, usaremos os termos *mindfulness*, atenção plena, *sati* e *smṛti* de modo intercambiável.

em torno do problema conceitual de *mindfulness*. Para contrabalançar este obstáculo, recorreremos a Dunne (2015), que propôs esclarecer as confusões geradas pelas discussões em torno dos conceitos contemporâneos de *mindfulness* por meio de um panorama das principais abordagens budistas sobre *mindfulness*, organizadas em categorias heurísticas, de modo a permitir aos pesquisadores o uso apropriado das fontes budistas. Além disso, ao contrário de Gethin, que se debruça exclusivamente sobre descrições textuais contidas nas fontes, sem qualquer vinculação com comunidades de prática, para construir seu argumento, Dunne baseia-se em textos contendo teorias e práticas tais como observadas por tradições vivas do Budismo.

### 3.2.1 Conceitos de *mindfulness* segundo Rupert Gethin

A questão central do estudo de Gethin (2015) é demonstrar que qualquer investigação sobre o problema conceitual de *mindfulness* deve evitar o essencialismo, levando em conta, assim, os diferentes modos por meio dos quais tal termo foi usado, seja no Budismo tradicional, seja em suas concepções mais recentes.

O problema em torno do conceito de *mindfulness* começa com a eleição da própria palavra “*mindfulness*” nas traduções para o inglês do termo páli *sati* (ou do sânscrito *smṛti*). Esta escolha costuma ser atribuída a Thomas William Rhys Davids<sup>87</sup> e acabou se consolidando desde então. Gethin crê que, ao optar pelo termo “*mindfulness*” em suas traduções de *sati*, Rhys Davis deve ter levado em conta o alcance mais amplo dos usos daquela palavra já estabelecidos na língua inglesa da época, tais como “possuir uma memória boa”<sup>88</sup>, “cheio de consideração/cuidado”<sup>89</sup>, “atento/prudente/cauteloso/cuidadoso”<sup>90</sup>, “atencioso/solícito”<sup>91</sup> e “estar consciente ou atento”<sup>92</sup> (GETHIN, 2015, p. 10). Porém, mesmo assim, explica Gethin, “*mindfulness*” não parece ser a palavra apropriada para todos os contextos em que *sati/smṛti* se encontra, pois não há uma correspondência precisa entre os campos semânticos destes dois termos; em outras palavras, não há um termo em inglês exatamente equivalente a *sati/smṛti*. A isto soma-se outro complicador, relacionado à “maneira como as palavras “*mindful*” [adjetivo] e “*mindfulness*” [substantivo], na própria língua inglesa, assimilaram uma recepção moderna

---

<sup>87</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.2.

<sup>88</sup> No original, “*possessing a good memory*”.

<sup>89</sup> No original, “*full of care*”.

<sup>90</sup> No original, “*heedful*”.

<sup>91</sup> No original, “*thoughtful*”.

<sup>92</sup> No original, “*being conscious or aware*”.

específica de noções do antigo Budismo” (GETHIN, 2015, p. 10). Gethin ilustra sua asserção ao mostrar como, na última entrada para “*mindful*” e “*mindfulness*” no *Oxford English Dictionary Online*, são citados seus usos com referência à filosofia do *Yoga* e ao Budismo nos sentidos respectivos de “plenamente consciente do momento enquanto consciente de si e atento à esta consciência” e “o estado meditativo de estar plenamente consciente do momento” (GETHIN, 2015, p. 10).

Indicado o problema conceitual de *mindfulness* do ponto de vista de sua escolha como tradução para o inglês de *sati/smṛti*, Gethin passa, então, à análise dos diferentes usos de *mindfulness* nos textos budistas tradicionais. Ele divide-a em quatro partes, conforme critérios cronológicos e culturais de difusão do Budismo. Na primeira parte, Gethin examina as primeiras concepções de *mindfulness*, encontradas nos *Nikāya* em que se dividiam os *Sutta* do Cânone páli da escola *Theravāda*, do Cânone da escola *Sarvāstivāda* (do qual restam fragmentos, em sua maioria em sânscrito) e dos Cânones das escolas *Sarvāstivāda* e *Dharmaguptaka* (sob forma de antigas traduções chinesas destes textos indianos)<sup>93</sup>. Trata-se da mais antiga literatura budista que chegou até nós, elaborada na Índia provavelmente entre os séculos IV e II a.C. Na segunda parte, Gethin aborda os modos como *mindfulness* foi empregada no período da literatura de sistematização do pensamento budista indiano entre os séculos II a. C. e V d. C., representada sobretudo pelo *Abhidharma*, mas que inclui várias coleções de comentários e manuais<sup>94</sup>. Este corpo literário, da natureza exegética e de comentários, tinha por objetivo explicar e sistematizar o conteúdo dos discursos do Buda, além de buscar “avançar as explicações limitadas de termos psicológicos encontrados nos *Nikāya* para fornecer definições exatas de termos que os identificam como qualidades mentais específicas com características específicas” (GETHIN, 2015, p. 19). Na terceira parte, Gethin analisa os conceitos mais tardios de *mindfulness* nos Budismos chinês, tibetano e birmanês. Na quarta e última parte, compara os conceitos tradicionais budistas de *mindfulness* com suas concepções contemporâneas, ligadas à psicologia e às neurociências.

### 3.2.1.1 Os conceitos de *mindfulness* na antiga literatura do Budismo (séculos IV e II a.C.)

Ao iniciar seu exame sobre as primeiras concepções budistas de *mindfulness*, Gethin considera, antes, o duplo sentido que a literatura em língua inglesa formou em torno do uso de *sati/smṛti* nos textos budistas mais antigos, pois tal entendimento se tornou um ponto de partida

<sup>93</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.1, para a classificação do Budismo por escolas, e seção 2.1.1 para as fontes.

<sup>94</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.1.1.

para alguns estudiosos e um ponto de discussão para outros: o sentido etimológico de *sati/smṛti* como “memória” e o sentido, próximo do que se considera uma reinterpretação que passou a ser adotada nos textos budistas, de “um modo de prestar atenção” (como em KABAT-ZINN, 1994/2005 e BISHOP et al., 2006). Este duplo significado emergiu a partir do debate inaugurado por Rhys Davids e sua esposa e especialista em páli, Caroline Rhys Davids, e está relacionado ao sentido atribuído à palavra “memória”. Assim, se considerarmos “memória” como a “capacidade de lembrar o passado” ou como o “conteúdo lembrado”, de modo a falar em “uma memória” ou em “várias memórias”, a compreensão de *sati/smṛti* no contexto de várias práticas meditativas gera perplexidade, pois tais exercícios não têm tal função; daí porque, acredita-se, é mais apropriado atribuir ao entendimento de *sati/smṛti* como “memória” nestes contextos o sentido de “deter ou manter algo em mente” (“*keeping or holding in mind*”): em outras palavras, “não esquecer” o objeto de contemplação ou meditação (GETHIN, 2015, p. 11). Gethin lista alguns exemplos destes objetos de meditação e de como eles são referidos nas descrições das práticas nos antigos textos budistas, argumentando que isto demonstra como o campo semântico de *sati/smṛti* “abarca aquele das palavras relacionadas à memória e das palavras relacionadas à atenção em inglês” (GRIFFITHS, 1992 apud GETHIN, 2015, p. 11):

[e]m várias partes dos antigos textos budistas, encontramos uma lista padrão de seis objetos, designados pelo termo bastante próximo *anu-smṛti*: o Buda, o *Dharma*, a *Saṅgha*, virtude, generosidade, os deuses. Às vezes, apensados a esta, encontramos “*mindfulness* da inspiração e da expiração” (*ānapāna-(anu)smṛti*), “*mindfulness* da morte” (*maraṇa-(anu)smṛti*) e “*mindfulness* conectada ao corpo” (*kāyagatā-(anu)smṛti*). O prefixo *anu* indica que estes objetos são para ser “repetidamente pensados”<sup>95</sup> ou “relembrados, ponderados”<sup>96</sup>. Ao passo que podemos, então, traduzir *ānapānasṛti* como “*mindfulness* da inspiração e da expiração”, podemos igualmente traduzi-la como “manter em mente a inspiração e a expiração”. Consoante com este uso, o *Metta-sutta* páli se refere ao cultivo da bondade (*maitrī/ mettā*) como um *sati*, isto é, um exercício em manter a bondade em mente [...]. Os objetos preeminentes para se “manter em mente” são aqueles designados como os quatro “lugares” - isto é, objetos - de *mindfulness* (*sati-paṭṭhāna* [em páli]/*smṛt-upasthāna* [em sânscrito]): o corpo, sensações, estados mentais e qualidades mentais (GETHIN, 2015, p. 11).

Em suma, segundo Gethin, nos antigos textos budistas, *mindfulness* pode se referir à memória do passado ou ao prestar atenção a um objeto de meditação sem que haja “um senso de disjunção” entre ambos os sentidos (GETHIN, 2015, p. 11, grifo nosso). O autor sugere, ainda, que algumas das tensões entre ambos os sentidos podem ser resolvidas quando

<sup>95</sup> No original, “*repeatedly thinking on*”.

<sup>96</sup> No original, “*recollected*”.

aproximamos o uso budista de *sati/smṛti* com a noção de “memória de trabalho” da moderna psicologia cognitiva<sup>97</sup> (GETHIN, 2015, p. 11).

No contexto das práticas do caminho budista para a Iluminação ou Despertar conforme aparecem nos antigos textos budistas, *mindfulness* consta como uma dentre as virtudes ou qualidades cujo cultivo é considerado essencial, sendo incluída em várias listas de qualidades e em relatos de práticas meditativas. Contudo, nota Gethin, não há nada na literatura do período que sugira que *mindfulness* é a “virtude fundamental ou central”<sup>98</sup>, e muito pouco acerca de uma definição explícita do termo, cuja compreensão, assim, deve ser “depreendida das descrições de sua aplicação na prática” (GETHIN, 2015, p. 12).

Dentre a lista das práticas essenciais do caminho budista, posteriormente designada “As Trinta e Sete Qualidades Que Contribuem para a Iluminação” (GETHIN, 2015, p. 12), *mindfulness* aparece como:

- a) o primeiro conjunto dentre os sete conjuntos que compõem a lista (Quatro Aplicações/Estabelecimentos/Bases/Presenciamentos/Meditações da Atenção Plena ou *Mindfulness*);
- b) uma das Cinco Faculdades Básicas;
- c) um dos Sete Fatores do Despertar;
- d) um dos oito elementos constitutivos do Nobre Ótuplo Caminho.

Tabela 8 - As Trinta e Sete Qualidades Que Contribuem para a Iluminação (continua)

<p><b>1. Quatro Aplicações da Atenção Plena ou <i>Mindfulness</i></b> (<i>smṛtyupasthāna</i>, em sânscrito; <i>satipaṭṭhāna</i>, em páli)</p>	<p>Ser diligente, atento, dotado de conhecimento claro, livre dos desejos e do descontentamento com relação ao mundo quando contempla o corpo, os sentimentos, os estados mentais e as qualidades mentais</p>
<p>2. Quatro Empenhos Corretos (<i>samyak-pradhāna</i>, em sânscrito; <i>sammā-ppadhāna</i>, em páli)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evitar o surgimento de estados mentais prejudiciais/inábeis</li> <li>2. Abandonar os estados mentais prejudiciais/inábeis que surgirem.</li> <li>3. Despertar estados mentais salutare/habilidosos</li> <li>4. Sustentar o desenvolvimento dos estados mentais salutare/habilidosos</li> </ol>
<p>3. Quatro Bases da Realização (<i>rddhi-pāda</i>, em sânscrito; <i>iddhi-pāda</i>, em páli)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Suplementar as forças do empenho com a concentração obtida pelo desejo de agir</li> <li>2. Energia/vigor/envolvimento corajoso</li> <li>3. Inclinação da mente</li> <li>4. Investigação</li> </ol>

<sup>97</sup> Também chamada de memória de curto prazo, refere-se ao “sistema de capacidade limitada que permite o armazenamento e a manipulação temporária de informações verbais ou visuais necessárias para tarefas complexas, como a compreensão, aprendizado, raciocínio e planejamento” (ZANELLA; VALENTINI, 2016).

<sup>98</sup> A este respeito, ver Capítulo 4 sobre a retórica em torno de *mindfulness* contemporânea.

Tabela 8 - As Trinta e Sete Qualidades Que Contribuem para a Iluminação (conclusão)

4. Cinco Faculdades Básicas ( <i>indrya</i> )	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Segurança confiante/fé</li> <li>2. Energia/vigor/envolvimento corajoso</li> <li>3. <b>Atenção Plena/Mindfulness</b></li> <li>4. Concentração</li> <li>5. Entendimento/sabedoria</li> </ol>
5. Cinco Poderes ( <i>bala</i> )	As Cinco Faculdades Básicas depois de inabalavelmente estabelecidas
6. Sete Fatores do Despertar ( <i>bodhyaṅga</i> , em sânscrito; <i>bojjhaṅga</i> , em páli)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diferenciação/análise/investigação do <i>dharma</i></li> <li>2. <b>Atenção Plena/Mindfulness</b></li> <li>3. Energia/vigor/envolvimento corajoso</li> <li>4. Alegria</li> <li>5. Tranquilidade</li> <li>6. Concentração</li> <li>7. Equanimidade</li> </ol>
7. Nobre Óctuplo Caminho	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Visão Correta</li> <li>2. Intenção Correta</li> <li>3. Palavra Correta</li> <li>4. Ação Correta</li> <li>5. Meio de Vida Correto</li> <li>6. Esforço Correto</li> <li>7. <b>Atenção Plena/Mindfulness Correta</b></li> <li>8. Concentração Correta</li> </ol>

Fonte: Gethin (2001 apud Harvey, 2019, p. 345)

Como uma das Cinco Faculdades Básicas e um dos Sete Fatores do Despertar, a qualidade de *mindfulness* tem o sentido de “lembrar coisas ditas e feitas por si ou por outros que são especificamente ligadas com a prática religiosa; relembra-las é, portanto, parte de prática do indivíduo” (GETHIN, 2015, p. 12). Como um dos constituintes do Nobre Óctuplo Caminho e uma faculdade, o entendimento de *mindfulness* se amplia por meio de sua referência em um conjunto de quatro práticas meditativas, as Quatro Aplicações de *Mindfulness* (*smṛtyupasthāna*, em sânscrito; *satipaṭṭhāna*, em páli), sobre as quais se formaram, desde o início, dois entendimentos: o ato de aplicar a atenção plena e o objeto sobre o qual se aplica a atenção plena (GETHIN, 2015, p. 12). A descrição desta prática é frequentemente sintetizada em uma fórmula, expandida e elaborada na literatura budista, em especial no *Satipaṭṭhāna-sutta* (em páli; *Smṛtyupasthāna-sūtra*, em sânscrito), que chegou até nós em três versões principais, uma em páli (preservada pela escola *Theravāda*) e duas na tradução chinesa (sendo que a principal versão provavelmente pertenceu à antiga escola *Sarvāstivāda*) (GETHIN, 2015, p. 12-13). O discurso explica “como um monge deve observar o corpo, as sensações, o estado mental em geral, e qualidades mentais e emoções específicas” (GETHIN, 2015, p. 13). A elaboração dos exercícios apresenta algumas variações em cada versão, mas também importantes elementos comuns, sintetizados na Tabela 9 abaixo.

Tabela 9 - Exemplos de exercícios comuns nas versões páli e chinesa do *Satipaṭṭhāna-sutta*

Atenção plena ao corpo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação do corpo.</li> <li>• Estar consciente da postura (caminhando, em pé, sentada ou deitada).</li> <li>• Estar consciente quando se está envolvido em atividades diárias.</li> <li>• Passar em revista os vários órgãos e partes do corpo físico (são listados 31).</li> <li>• Considerar o corpo como consistindo em 4 elementos (terra, água, fogo, ar).</li> <li>• Considerar o corpo como um cadáver em vários estágios de decomposição.</li> </ul>
Atenção plena aos sentimentos	<p>Prestar atenção plena aos sentimentos quando forem (alguns exemplos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• agradáveis/prazerosos como “sentimento agradável/ prazeroso”;</li> <li>• quando forem desagradáveis/dolorosos como “sentimento desagradável/doloroso”;</li> <li>• quando não for nem agradável nem desagradável como “sentimento nem agradável nem desagradável”.</li> </ul>
Atenção plena ao estado mental	<p>Prestar atenção plena à mente quando afetada (alguns exemplos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pelo desejo como “mente afetada pelo desejo”,</li> <li>• pela aversão/raiva como “mente afetada pela aversão/raiva”;</li> <li>• pela ilusão como “mente afetada pela ilusão”.</li> </ul>
Atenção plena às qualidades mentais	<p>Prestar atenção plena:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à presença ou não das cinco qualidades que obstruem a meditação (desejo pelos objetos dos sentidos, má vontade, torpor/sonolência, excitação e depressão, dúvida);</li> <li>• ao modo pelo qual a mente se enreda pelos sentidos e seus respectivos objetos;</li> </ul> <p>à presença ou não das setes qualidades particulares que, juntas, trazem e constituem a iluminação (atenção plena, investigação do <i>dharmā</i>, vigor, alegria, tranquilidade, concentração e equanimidade).</p>

Fonte: Gethin (2015, p. 13)

A leitura da descrição dos exercícios de *mindfulness*, ou atenção plena, do *Satipaṭṭhāna-sutta* nos permite observar que eles não se referem a “um *modo* específico de se prestar atenção”, mas sim a “uma questão de a *que* se presta atenção” (GETHIN, 2015, p. 13). A razão aparente para tanto, segundo Gethin, é a suposição de que:

ao dirigirmos a atenção [às coisas tais como enumeradas nas instruções deste discurso], começamos a vê-las de um modo diferente, isto é, pelo que elas realmente são: apenas qualidades físicas e mentais ou fenômenos (*dharmā*)

que vêm e vão de acordo com certas condições. Quando os vemos desta maneira, eles perdem seu domínio sobre nós (GETHIN, 2015 p. 13-14).

Gethin segue explicando seu argumento:

na prática de atenção plena ao corpo, o monge budista é instruído a prestar atenção precisamente a coisas que ele normalmente pode não prestar atenção, isto é, coisas que fazemos inconscientemente ou com pouca atenção: respirar, andar, ficar em pé, sentar, deitar, comer, beber, e assim por diante. Esta atenção deve, finalmente, abarcar tudo: o que está “dentro” (nossos próprios corpos e aqueles estados mentais que estão direcionados para dentro) e o que está “fora” (os corpos dos outros e aqueles estados mentais que estão direcionados para fora por meio dos cinco sentidos). Assim, o corpo é desconstruído e reduzido à inspiração e expiração, várias posturas e atividades, suas partes constitutivas e órgãos. Igualmente, as sensações são vistas como vários tipos de sensação agradável, desagradável e neutra. Estados mentais, capacidades e emoções são simplesmente qualidades que estão associadas à operação dos sentidos e, portanto, vem e vão. (GETHIN, 2015, p. 13)

Gethin acrescenta que nem todos os exercícios de atenção plena descritos no *Satipaṭṭhāna-sutta* cuidam da “simples observação dos objetos diretamente presentes aos sentidos”, envolvendo também o exercício da imaginação e da memória básica, pelo menos na lista das partes do corpo (GETHIN, 2015, p. 14). Neste sentido, tal *sutta* proporciona um ótimo exemplo de como “a memória e a atenção sustentada são tomadas como duas facetas da mesma capacidade mental”: assim, o monge/praticante memoriza as partes do corpo e, durante a prática, relembra-as, prestando atenção a cada uma delas, “de modo semelhante, talvez, ao músico que toca uma música de memória com atenção plena” (GETHIN, 2015, p. 15). A visualização foi mencionada por vezes, na tradição budista posterior, na descrição de tal prática como “uma visualização [...] ou com o uso de um cadáver ou de ossos de verdade como apoios visuais [...]” (GETHIN, 2015, p. 15). Ainda quanto à lista das partes do corpo, o praticante era instruído a não apenas observar as partes do corpo, mas a tê-las em mente como “‘impurezas’ (*asucin*)” (GETHIN, 2015, p. 14).

Depois de examinar onde e como a prática de *mindfulness* é descrita nos antigos textos budistas, Gethin analisa um último aspecto de *mindfulness* nesta literatura, a saber, sua função no contexto do caminho budista para a Iluminação ou Despertar. Segundo o autor, este caminho se estrutura no desenvolvimento progressivo de três aspectos: a) conduta moral (*śīla*, em sânscrito; *sīla*, em páli); b) profundos estados de concentração meditativa (*samādhi*); c) entendimento/compreensão (*prajñā*, em sânscrito; *paññā*, em páli) da natureza da realidade, ou sabedoria. A psicologia subjacente a tal esquema é que “o entendimento (*prajñā*) transformador

que constitui o [D]espertar só pode ser atingido por uma mente que já estabilizada em um estado de clareza e de quietude (*samādhi*), e tal estado, por sua vez, só pode ser estabelecido e mantido com base em uma estrita contenção moral (*śīla*)” (GETHIN, 2015, p. 15). As instruções para a obtenção da contenção moral são fornecidas pelo regramento monástico (*Prātimokṣa*) do *Vinaya*, enquanto a concentração meditativa (*samādhi*) e o entendimento (*prajñā*) são articulados em relação a dois estilos de prática meditativa: calma (*śamatha*) e compreensão clara<sup>99</sup> (*vipaśyanā*, em sânscrito; *vipassanā*, em páli) (GETHIN, 2015, p. 15).

Na história da prática budista, o desenvolvimento e a relação destes dois estilos de meditação são complexos, havendo um grande debate na literatura acadêmica (GETHIN, 2015, p. 15). Gethin descreve estes estilos de prática meditativa da seguinte maneira:

[*śamatha*] refere-se à prática meditativa orientada para o cultivo de profundos estados de concentração no estilo de “absorções” (*dhyāna*), onde a mente, tendo se tornado unificada e absorta na contemplação de um objeto de meditação, como a respiração, permanece temporariamente em um estado de completa quietude e calma; [*vipaśyanā/vipassanā*], por outro lado, refere-se à prática meditativa orientada para a visão do complexo dos fenômenos mentais e físicos (abarcando, no pensamento budista, os cinco *skandhas*, ou conjuntos de forma física, sensação, percepção, forças volitivas e consciência) que constituem tanto nossos eus (sujeitos experienciadores) quanto o mundo (objetos experienciados) como impermanentes (*anitya*), insatisfatórios (*duḥkha*) e não eu (*anātman*) (GETHIN, 2015, p. 15).

Tanto na antiga quanto na moderna literatura budista, é muito comum encontrar a sugestão de que a prática de *mindfulness* é mais característica de *vipaśyanā/vipassanā* do que de *śamatha*<sup>100</sup> e, por vezes, *vipaśyanā/vipassanā* e a prática das Quatro Aplicações da Atenção Plena no *Satipaṭṭhāna-sutta* são identificadas entre si. Gethin vê uma série de problemas relacionados a tal identificação, como o fato de que tanto a terminologia de *śamatha* quanto de *vipaśyanā/vipassanā* não ser encontrada em nenhuma das versões do *Satipaṭṭhāna-sutta*; de que *mindfulness* era considerada um aspecto de ambos os estilos de prática meditativa na literatura do período; e, finalmente, que a prática da Quatro Aplicações da Atenção Plena era entendida como se tratando tanto do cultivo de *śamatha* quanto de *vipaśyanā/vipassanā*.

<sup>99</sup> No original, *insight meditation*.

<sup>100</sup> “Costuma-se falar sobre *mindfulness* como sinônima da meditação [*vipassanā*], o que significa um ver profundo, penetrante e não conceitual sobre a natureza da mente e do mundo. Este ver requer um espírito de investigação perpétuo e persistente – como em ‘O que é isto?’ – em relação àquilo que emerge na consciência e em relação a “quem está prestando atenção”, “quem está vendo”, “quem está meditando”. Sua função na investigação profunda e no cultivo do *insight* levou alguns a argumentar que *mindfulness* proporciona uma perspectiva única que pode informar questões críticas nas ciências cognitivas, neurofenomenologia e tentativas de compreender os fundamentos da própria experiência humana” (KABAT-ZINN, 2003, p. 146). Ver seção 3.2.2.4 abaixo.

No caso específico da prática da Quatro Aplicações da Atenção Plena, *mindfulness* é considerada “uma ferramenta básica da meditação budista” (GETHIN, 2015, p. 17), com dupla função: a) direcionar a mente para prestar atenção a certos objetos para a prática da meditação; b) manter o objeto de meditação em mente para que o praticante pudesse observá-lo claramente, de modo a evitar distrações e divagações. Neste sentido, nestes textos, o papel de *mindfulness* é assemelhado ao de um “guardião, protetor e porteiro” da mente enquanto ela se dedica à observação dos objetos de meditação listados no *Satipaṭṭhāna-sutta*. Assim, *mindfulness* “protege e guarda” a mente enquanto ela se ocupa com a observação do corpo, dos sentimentos, dos estados mentais e das qualidades mentais, impedindo seu desvio para longe, ao mesmo tempo que “monta guarda”, notando quando pensamentos inúteis ameaçam perturbar a mente. Gethin conclui que “a caracterização de *mindfulness* como guardião e como porteiro pode ser vista como relacionada com a capacidade geral de *mindfulness* de rememorar e manter em mente” (GETHIN, 2015, p. 18).

### 3.2.1.2 As concepções de *mindfulness* no pensamento sistemático do Budismo indiano (séculos II a. C. e V d. C.)

Em um dos mais importantes textos exegéticos do período, *Milindapañha* (Questões de Milinda), o sentido de *mindfulness* vai além de “sustentar a atenção”, ligando-se a duas características de difícil compreensão: “recordar/lembrar/evocar”<sup>101</sup> (*apilāpana*) e “deter-se”<sup>102</sup> (*upagaṇhana*). Gethin interpreta a definição de *mindfulness* como “recordação” (*apilāpana*) nos seguintes termos: *mindfulness* é um “lembrete de como qualquer qualidade [mental] que possa emergir, seja ela boa ou má, existe em relação a toda uma variedade de qualidades [mentais]”, o que “ajuda o praticante a se lembrar do valor relativo [destas], quais delas cultivar e quais delas não cultivar” (GETHIN, 2015, p. 19). Quanto ao sentido de *mindfulness* como “deter-se” (*upagaṇhana*), interpreta-o como “seguir o curso ou resultado de qualidades mentais e, assim, monitorar<sup>103</sup> aquelas que são benéficas e aquelas que não são benéficas. Como uma consequência direta, o praticante ‘toma posse’ daquilo que é benéfico” (GETHIN, 2015, p. 20).

Em um segundo importante texto exegético, o *Niddesa* (Exposição), pertencente à tradição *Theravāda*, *sati* é definida a) em referência à prática das Quatro Aplicações da Atenção Plena, ao conjunto das Seis Recordações (*anussati*) – do Buda, do [*d*]harma, da *Sangha*,

---

<sup>101</sup> No original, “*recalling*”.

<sup>102</sup> No original, “*keep hold*”.

<sup>103</sup> No original, *keep track*.

virtude, generosidade e os deuses -, suplementadas pela atenção plena à morte, à inspiração e expiração, ao corpo e recordação da paz; b) a partir de uma lista de termos expositivos: recordação/lembrança/reminiscência/memória<sup>104</sup> (*anussati*), lembrança/recordação<sup>105</sup> (*paṭissati*), lembrando (*saraṇatā*), manter em mente (*dhāraṇatā*), ausência de esquecimento (*asammussanatā*), a faculdade de *mindfulness*, o poder de *mindfulness*, Atenção Plena Correta, atenção plena como constituinte do Despertar, o Caminho Direto. Para Gethin, estes termos “reforçam o entendimento de *mindfulness* como deter ou manter em mente, especialmente direcionado aos objetos especificados nos exercícios das Aplicações da Atenção Plena” (GETHIN, 2015, p. 20). Porém, nesta lista também figura o termo *apilāpana*, o primeiro dos dois termos usados no *Milindapañha* para se referir a *mindfulness*.

Nos textos canônicos do *Abhidharma* do *Theravāda*, o termo *apilāpana* recebe uma interpretação diferente, com base na exploração de uma etimologia alternativa àquela explorada no *Milindapañha* como “recordação”. Em referência a *apilāpana*, *mindfulness* passa a ser caracterizada aqui como “‘a não flutuação’ da mente<sup>106</sup>, isto é, sua ‘imersão em’<sup>107</sup> (*ogāhana*) ou ‘ida direta a’<sup>108</sup> (*anupavisana*) o objeto de consciência” (GETHIN, 2015, p. 20). *Mindfulness* como *apilāpana* aparece em oposição a *pilāpanatā*, isto é, distração/desatenção/alheamento<sup>109</sup> (*muṭṭa-sati*), que parece significar “flutuar/pairar/oscilar sobre”<sup>110</sup> – a flutuação da mente sobre os objetos de consciência (GETHIN, 2015, p. 20).

Nas tradições exegéticas de outras escolas budistas, encontramos definições mais concisas de *mindfulness*, tais como “não perder (*asampramoṣa*, *avipramoṣa*) o objeto da consciência e relembrar<sup>111</sup> ou trazer à mente<sup>112</sup> (*abhilapana*)” (GETHIN, 2015, p. 21). Assim, por exemplo, no *Abhidharmadīpa Vaibhāṣika-Sarvāstivāda* (“Luz sobre o *Abhidharma*”), do século V, *mindfulness* é “‘um tipo de função da mente; é relembrar<sup>113</sup> (*abhilapana*) o propósito da mente; tem a característica de não perder uma ação, seja algo feito, a ser feito ou sendo feito’”; no *Abhidharmasammucaya* de Aṣaṅga (século IV), um dos fundadores da escola *Yogācarā*, *mindfulness* é definida como “‘não perder mentalmente um objeto familiar’” e “de fato, não distração” (GETHIN, 2015, p. 21).

<sup>104</sup> No original, *recollection*.

<sup>105</sup> No original, *remembrance*.

<sup>106</sup> No original, *the mind’s “not floating about”*.

<sup>107</sup> No original, *“immersion in”*.

<sup>108</sup> No original, *“going right into”*.

<sup>109</sup> No original, *“absentmindedness”*, cuja tradução literal é ausência de atenção plena.

<sup>110</sup> No original, *“floating about”*.

<sup>111</sup> No original, *recalling*.

<sup>112</sup> No original, *calling to mind*.

<sup>113</sup> No original, *recalling*.

Gethin explica que a diferença entre estas definições mais sucintas de *mindfulness*, tal como encontradas no *Vaibhāṣika-Sarvāstivāda* e no *Yogācarā*, e aquelas definições mais amplas do *Theravāda*, vistas anteriormente, ilustram “uma tensão na história da conceitualização budista de ‘*mindfulness*’”, baseada na associação entre *mindfulness* e as qualidades mentais (*caitasika*, *caitta*) salutares (*kuśala*) ou não salutares (*akuśala*) (GETHIN, 2015, p. 21):

[a]o formularem listas definitivas das qualidades mentais [...] que emergem em associação com a consciência (*citta*), os sistematizadores do *Abhidharma* classificaram certas qualidades como sempre e em qualquer instância “salutares” ou “habilidosas” [...], outras como sempre e em qualquer instância “não salutares” ou “não habilidosas” [...], e outras ainda como potencialmente ambas, dependendo das circunstâncias. Algumas qualidades mentais não apresentaram problemas: todos concordaram que “avidez” (*lobha*) e “raiva” (*dveṣa*) eram sempre e em qualquer instância não salutares; todos concordaram que “concentração” (*samādhi*) poderia ser ambas. No caso de *mindfulness*, no entanto, havia uma discordância básica (GETHIN, 2015, p. 21).

Desta maneira, no período, formaram-se dois entendimentos principais acerca de *mindfulness*. Embora haja indicações de que tanto a escola *Theravāda*, de compreensão mais ampla de *mindfulness*, quando a escola *Sarvāstivāda*, de entendimento mais restrito, partiram do conceito básico de *mindfulness* como a “capacidade da consciência de deter ou manter em mente<sup>114</sup> um objeto de consciência”, para os adeptos da primeira escola, *mindfulness* é “uma qualidade intrinsecamente salutar”, isto é, não está associada à “consciência enraizada em avidez, raiva e ilusão, mas tão-somente com a consciência enraizada em desapego e bondade”, e isto é “um aspecto de toda a consciência salutar” (GETHIN, 2015 p. 21). Já para os seguidores da segunda escola, *mindfulness* é “uma entre dez qualidades que caracterizam qualquer tipo de consciência (*cittamahābhūmika*), isto é, está sempre na mente e, então, pode ocasionalmente ser salutar ou não salutar” (GETHIN, 2015, p. 21). Em uma terceira interpretação, da escola *Yogācarā*, *mindfulness* “era uma entre várias qualidades da mente, limitada (*vinīyata*) a circunstâncias específicas, isto é, poderia ocorrer tanto em estados mentais salutares e não salutares, dependendo das condições” (GETHIN, 2015, p. 22). Assim, eles discordavam dos seguidores do *Theravāda* porque não acreditavam que *mindfulness* era “sempre e apenas associada a estados mentais salutares”, porém, por outro lado, não aceitavam a posição do *Sarvāstivāda* de que *mindfulness* “está presente na consciência total” (GETHIN, 2015, p. 22)

---

<sup>114</sup> No original, *hold or keep in mind*.

### 3.2.1.3 As concepções de *mindfulness* no Budismo chinês, tibetano e birmanês

A tradução mais comum de *mindfulness* para o chinês é o termo *nian*, que significa “pensar sobre” ou “relembrar”<sup>115</sup>. Algumas traduções chinesas mais antigas empregaram o termo *shouyi*, isto é, “manter ou guardar/vigiar/proteger a consciência”<sup>116</sup>. Gethin explica que o termo *shouyi* guarda ressonância “com várias expressões que vieram a exercer um papel significativo na articulação da prática budista do antigo *Chan (Zen)*” e que tais expressões “se associam a uma abordagem meditativa onde se dá ênfase à observação da mente em si para que se experiencie diretamente sua natureza intrinsecamente pura” (GETHIN, 2015, p. 25). A noção da natureza intrinsecamente pura da consciência - nossa Verdadeira Natureza (*zhenxing*) ou Verdadeira Mente (*zhenxin*), como veio a ser chamada no Budismo chinês - fora por vezes expressa em algumas passagens da literatura budista mais antiga, porém desenvolveu-se em certos textos do Budismo *Mahāyāna* indiano, o qual se difundiu para a China<sup>117</sup>. Segundo estes textos, “todos os seres têm dentro de si o *Tathāgata (tathāgatagarbha)* e a essência de nossas mentes é a Natureza Búdica (*buddhadhātu*)” (GETHIN, 2015, p. 25). Na perspectiva desenvolvida com a recepção do Budismo na China, segundo Gethin:

nosso modo ordinário de pensar [é visto] como simplesmente uma distração e um impedimento para a realização de nossa Verdadeira Natureza. Estas atividades ordinárias se manifestam na tendência da mente de discriminar e fazer distinções. Se tentarmos interferir nestas atividades discriminando entre pensamentos “bons” e “maus”, somos atraídos a estas atividades, reforçando assim as ilusões da mente diária em vez de enxergar através delas. Nossa estratégia deveria, em vez disto, ser simplesmente observar as atividades mentais até que elas repousem e cessem de obscurecer nossa Verdadeira Mente” (GETHIN, 2015, p. 25).

Embora tal abordagem meditativa não fosse aceita por todos os praticantes do Budismo chinês, ela provavelmente exerceu influência na moderna recepção de *mindfulness* no Ocidente (GETHIN, 2015, p. 25-26).

Estabelecido no século VIII, o Budismo tibetano sofreu influência dos Budismos indiano e chinês<sup>118</sup>, sendo possível notar afinidades entre as abordagens da meditação *Chan* do Budismo chinês e certas abordagens que floresceram no Tibete. Neste sentido, Gethin destaca dois sistemas de prática meditativa do Budismo tibetano: o da tradição do *Dzogchen* (em

<sup>115</sup> No original, “recall”.

<sup>116</sup> No original, “maintaining or guarding consciousness”.

<sup>117</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.1, especialmente Tabela 4.

<sup>118</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.1, especialmente Tabela 4.

sânscrito; *rdzogs chen*, em tibetano) (Grande Perfeição), associada particularmente à escola *Nyingma* (*rnying ma*), e o da tradição do *Mahāmudrā* (em sânscrito; *phyag chen*, em tibetano) (Grande Selo), associada especialmente à escola *Kagyū* (*bka' brgyud*). Como as práticas do *Dzogchen* e do *Mahāmudrā* guardam semelhanças, Gethin considera que elas podem ser reunidas sob a denominação *Chag-Dzog* (*phyag rdzogs*) (GETHIN, 2015, p. 27). Tal como a prática já discutida do Budismo chinês, ambas partem da suposição de que a mente é intrinsecamente pura e consideram que nosso problema é a “maneira pela qual nossas mentes habitual e rotineiramente discriminam e conceitualizam” (GETHIN, 2015, p. 27).

Assim, as práticas do *Chag-Dzog* têm por objetivo “uma desconstrução radical do aparato mental de conceitualização e discriminação, de tal modo que a mente é retornada para uma natural consciência imaculada (às vezes denominada *rig pa* em tibetano)”, caracterizada como não dual, no sentido de que “o modo normal pelo qual a mente opera, baseado em polaridades e opostos – em particular o aparato conceitual de um sujeito percebedor e um objeto percebido –, é [...] desligado” (GETHIN, 2015, p. 27). Tais práticas subvertem, de certo modo, “tradicionais termos budistas usados para descrever as funções da consciência, dentre elas ‘*mindfulness*’ e ‘atenção’ (*manaskāra*)” (GETHIN, 2015, p. 27).

Desta maneira, ao analisar certos textos do Budismo tibetano, Gethin afirma que é possível fazer, a partir deles, uma distinção entre: a) *mindfulness* convencional, provisória, “a espiã da mente”, cuja função é examinar a mente para verificar se está estável ou não, e que integra o aparato de discriminação e conceitualização; e b) *mindfulness* da mera não distração (*ma yengs tsam gyi dran pa*), “algo mais profundo, mais natural e sem esforço, mas que em que somos inevitavelmente enredados quando lutamos para obter” (GETHIN, 2015, p. 28). Contudo, há quem entenda que *mindfulness* convencional e da mera não distração não estão desconectadas: assim, *mindfulness* convencional seria “uma manifestação bruta/grosseira e conceitual desta capacidade fundamental da consciência” que é *mindfulness* da mera não distração (DUNNE, 2011, p. 84 apud GETHIN, 2015, p. 28).

Aqui fica marcada uma profunda diferença das perspectivas do *Chan*, do *Dzogchen* e do *Mahāmudrā* em comparação com aquelas do antigo pensamento budista sistemático, como articuladas no *Theravāda* e no *Abhidharma Sarvāstivāda*, pelas quais:

escapar para uma consciência pura, não conceitual, não dual não é possível. Toda consciência, mesmo no momento da [I]luminação em si, é entendida como ocorrendo por meio de certas capacidades mentais fundamentais, incluindo sensação (*vedanā*) e reconhecimento (*saṃjñā*), direcionadas ao objeto (GETHIN, 2015, p. 28).

Isto pode indicar, no entender de Gethin, duas hipóteses entre os sistemas e teorias budistas que buscam analisar a consciência em termos de tais capacidades mentais e os sistemas e teorias budistas que falam de uma forma de consciência imaculada além, ou mais profunda, que todas estas capacidades: a) existência de uma linha divisória entre estes dois sistemas e teorias; ou b) a existência de um contínuo entre elas (GETHIN, 2015, p. 28). Contudo, Gethin reitera, em consonância com o entendimento do contínuo teórico, que, embora as dinâmicas dentro dos enquadramentos teóricos que estruturam os sistemas meditativos budistas possam variar, elas se fundamentam no receio da “capacidade mental de proliferar conceitos que confundimos com a realidade e vemos como refletindo o modo como o mundo é” (GETHIN, 2015, p. 28). Igualmente, embora as abordagens dos sistemas meditativos budistas que levam ao objetivo do Budismo possam variar, tal objetivo é caracterizado pela busca pela desconstrução/neutralização de “nosso processo perceptivo e mental como um meio de escapar de uma visão distorcida e autocentrada do mundo” (GETHIN, 2015, p. 28).

Quanto à moderna tradição budista da meditação *Vipassanā* resultante do renascimento budista na Birmânia, Gethin estuda dois de seus principais representantes: o leigo U Ba Khin e o monge Mahāsī Sayādaw<sup>119</sup>. Seus métodos são diametralmente opostos aos do do *Chan*, do *Dzogchen* e do *Mahāmudrā*.

O método desenvolvido por U Ba Khin se difundiu largamente pelo Ocidente, especialmente sob a forma ensinada por S. N. Goenka<sup>120</sup>. Caracteriza-se “não tanto por um entendimento em particular de *mindfulness*, mas por aquilo a que *mindfulness* se dirige” (GETHIN, 2015, p. 30). As instruções deste método se baseiam na atenção plena sobre o corpo, guiando o praticante a colocar sua atenção em cada parte de seu corpo de modo a perceber e sentir cada sensação como impermanente. Isto permite ao praticante observar como sua concentração e *mindfulness* liberam um fluxo de energia em seu corpo (GETHIN, 2015, p. 30). Esta experiência é “interpretada segundo um enquadramento teórico adaptado da teoria da matéria (*rūpa*) do *Abhidharma Theravāda*” (GETHIN, 2015, p. 30).

O método de Mahāsī Sayādaw<sup>121</sup> considera que a consciência plena<sup>122</sup> se relaciona a uma “notar’ mental<sup>123</sup>: assim, instrui-se o praticante a tomar consciência inicialmente dos movimentos respiratórios e, posteriormente, dos movimentos mentais, rotulando as sensações

<sup>119</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.2

<sup>120</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.2.

<sup>121</sup> A tradução para o português de, *Satipatthana Vipassana: insight através da atenção plena*, de Mahasi Sayādaw, pode ser encontrada em:

[http://www.acessoaoinsight.net/arquivo\\_textos\\_theravada/satipatthana\\_vipassana.php](http://www.acessoaoinsight.net/arquivo_textos_theravada/satipatthana_vipassana.php).

<sup>122</sup> No original, *mindful awareness*.

<sup>123</sup> No original, *a mental “noting”*.

percebidas (GETHIN, 2015, p. 29). Seguidor de Mahāsī, Nyanaponika Maha Thera<sup>124</sup> chama o “notar mental” de “atenção simples”<sup>125</sup>, definida como uma “‘manifestação elementar’ de *mindfulness*, que deve ser distinguida da plenamente desenvolvida ‘atenção plena correta’ integrante do Nobre Óctuplo Caminho” (GETHIN, 2015, p. 29). Nyanaponika diferencia a atenção simples da “maneira habitual de perceber as coisas ‘à luz de julgamentos subjetivos adicionais’ que estão vinculados ao nosso preconcebido senso de nós mesmos, nossa personalidade e ego” (GETHIN, 2015, p. 29). Deste modo, a atenção simples constitui um meio de “começarmos a neutralizar, com cada ato de consciência, o processo pelo qual reforçamos hábitos mentais e ideias preconcebidas que nos impedem de ver as coisas como elas verdadeiramente são”, o que faz com que ela possa ser tomada como “alguma forma de consciência pura, não conceitual e até mesmo imaculada do tipo assumido no *Chan, Dzogchen* e *Mahāmudrā*” (GETHIN, 2015, p. 29). Contudo, o próprio Nyanaponika explica que seu entendimento baseia-se no “relato técnico do processo de percepção (*citta-vīthi*) encontrado no pensamento sistemático do *Theravāda*”, equiparando a atenção simples com o “‘voltar [da mente] em direção a’ (*āvajjana*) um objeto de consciência, um estágio no processo de percepção caracterizado por uma atenção simples (*manasikāra*) a um objeto” (GETHIN, 2015, p. 29).

Contudo, Gethin explica que, no pensamento sistemático do *Theravāda*:

esta atenção não é tecnicamente “não conceitual” (ela é associada a, pelo menos, uma conceitualização rudimentar na forma de *saññā*), mas sim antecede o processamento mental completo do objeto por meio do “recebimento” (*sampañicchana*), “investigação” (*santīraṇa*), determinação (*voṭṭhapana*) e a consequente “incitação” mental (*javana*) subjacente às “ações” (*karma*). Estritamente, o estágio de se voltar em direção ao objeto não está associado de nenhum modo a *mindfulness*, tampouco é possível fazer parar o processo perceptivo nesta fase [...]. Apesar disso, Nyanaponika apresenta a “atenção simples” como uma abordagem prática preliminar à prática de *mindfulness* (GETHIN, 2015, p. 29-30).

Embora os métodos de Mahāsī e Khin se apoiem em uma interpretação do *Satipaṭṭhāna-sutta* e apelem em parte para a autoridade do Buda, Gethin considera que estabelecer uma relação direta com as instruções contidas neste discurso é problemático (GETHIN, 2015, p. 30).

<sup>124</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.2.

<sup>125</sup> No original, “*bare attention*”.

### 3.2.1.4 Comparação entre as noções budistas tradicionais de *mindfulness* e entre estas e as abordagens contemporâneas

Gethin sintetiza sua interpretação dos textos do Budismo tradicional acerca de *mindfulness* indicando três áreas de tensão. A primeira é a relação de *mindfulness* com a memória, onde “as conceitualizações budistas implicam um unir da atenção e da lembrança, do tipo que pode ocorrer quando se faz certas tarefas com plena consciência<sup>126</sup>, como recitar um *sūtra* ou um poema decorado” (GETHIN, 2015, p. 33). A segunda é a relação de *mindfulness* com os tipos conceitual e discursivo de pensamento: “as conceitualizações budistas implicam uma distinção entre pensar autoconscientemente sobre o que se está fazendo<sup>127</sup> e estar plenamente consciente<sup>128</sup> e atento<sup>129</sup> àquilo que se está fazendo”<sup>130</sup> (GETHIN, 2015, p. 33). Gethin ilustra tal distinção com o seguinte exemplo:

[o] recitador dos *sūtras*, como o pianista, o equilibrista na corda bamba e o piloto de carros de corrida, devem estar plenamente conscientes e presentes para ter um bom desempenho, mas ficar pensando [auto]conscientemente sobre o que estão fazendo vai provavelmente interferir na conclusão bem-sucedida de suas respectivas tarefas (GETHIN, 2015, p. 33).

A terceira área de tensão consiste na relação de *mindfulness* com a ação ética: à primeira vista, o contraste mais marcante nas conceitualizações budistas de *mindfulness* se dá entre dois grupos de entendimento. Na perspectiva do *Theravāda*, *mindfulness* é uma qualidade exclusiva de estados mentais salutares (*kuśala*), isto é, aqueles associados ao desapego, bondade e entendimento (GETHIN, 2015, p. 33). Isto parece sugerir, segundo Gethin, que “há algo sobre a própria atividade de manter a atenção que afeta a qualidade da consciência”; em outras palavras, estados não salutares teriam, em alguma medida, ausência de consciência (GETHIN, 2015, p. 33). Já na perspectiva do *Sarvāstivāda* e do *Yogācāra*, *mindfulness* é considerada uma qualidade característica tanto da mente salutar quanto da mente não salutar. Neste último caso, *mindfulness* seria constatada quando alguém executa uma ação motivada por avidez, raiva e ilusão de modo cuidadoso, deliberado e com total atenção (GETHIN, 2015, p. 34).

<sup>126</sup> No original, *full awareness*.

<sup>127</sup> No original, *self-consciously thinking about what one is doing*.

<sup>128</sup> No original, *fully aware*.

<sup>129</sup> No original, *attentive*.

<sup>130</sup> No original, *being fully aware and attentive to what one is doing*.

A despeito das diferentes perspectivas escolásticas, a conclusão de Gethin é que, na prática, as conceitualizações budistas tradicionais de *mindfulness* centram-se na Atenção Plena Correta:

um modo de prestar atenção e sustentar a atenção que, quando combinado e desenvolvido com outras qualidades salutares da mente, facilita e é característico do que o Budismo denomina “[I]luminação” ou, melhor, [D]espertar” (*bodhi*) (GETHIN, 2015, p. 34).

Quanto às concepções de *mindfulness* no Budismo tradicional em comparação com as abordagens contemporâneas, Gethin vê em comum o fato de *mindfulness* ser tomado por ambas como um modo de prestar atenção e um tipo de consciência (como em KABAT-ZINN, 1994/2005 e SHAPIRO et al., 2004)<sup>131</sup>. Contudo, apresentam algumas diferenças fundamentais. Em primeiro lugar, quanto ao seu domínio, as concepções budistas tradicionais de *mindfulness* não a restringem aos pensamentos, sentimentos ou sensações que surgem na experiência no momento presente (como explicitamente mencionado em SHAPIRO et al, 2004). Nas práticas de atenção plena sobre o corpo do *Satipaṭṭhāna-sutta*, por exemplo, inclui-se a atenção plena à feiura de um cadáver em decomposição ou às trinta ou mais partes do corpo<sup>132</sup>. Em segundo lugar, quanto ao centramento no momento presente, embora as práticas tradicionais budistas falem em não se perder em pensamentos sobre o passado ou futuro, elas também falam na evocação/lembrança<sup>133</sup> de uma lista de partes do corpo e sobre o exercício da imaginação. Em terceiro lugar, no que se refere à aceitação de cada pensamento, sentimento ou pensamento tal como é, embora haja ressonância entre as abordagens contemporâneas de *mindfulness* e algumas abordagens budistas tradicionais de *mindfulness*, em particular as do *Chan*, *Dzogchen* e *Mahāmudrā*<sup>134</sup>, o mesmo não vale para o que dizem os textos budistas de modo mais geral – isto seria restringir o âmbito de *mindfulness*, pois, para tais textos, “*mindfulness* tem uma função em deliberada e intencionalmente deter a atenção sobre um objeto de meditação” (GETHIN, 2015, p. 31). E, embora o elemento “intencionalmente” conste da definição de Kabat-Zinn (1994/2005), as definições contemporâneas das IBMs “tendem a confundir o modo de prestar atenção com objetos particulares recomendados para atenção”, consequência, em parte, “da tendência [...] de equiparar a prática de *mindfulness* com a prática de *insight (vipassanā)*” (GETHIN, 2015, p. 31). A questão, para Gethin, não é tanto em relação às diferentes conceitualizações de *mindfulness*, mas sim em “como *mindfulness* é empregada em diferentes

<sup>131</sup> Ver seção 3.1 acima.

<sup>132</sup> Ver seção 3.2.1.1 acima, especialmente Tabela 9.

<sup>133</sup> No original, *recollection*.

<sup>134</sup> Também reconhecida por Dunne (2015). Ver seção 3.2.2.2 abaixo.

práticas e estágios do caminho budista” (GETHIN, 2015, p. 31). Por exemplo, no *Chan*, no *Dzogchen* e no *Mahāmudrā*, “o deter a atenção<sup>135</sup> se torna a capacidade de sustentar uma consciência não conceitual e não dual da realidade” (GETHIN, 2005, p. 32).

Gethin também comenta a distinção feita principalmente por Lutz et al. (2008) entre as meditações budistas que cultivam a atenção focada e as que cultivam o monitoramento aberto<sup>136</sup>. Como visto anteriormente, a razão pela qual estes autores propuseram tal classificação foi a de obter definições operacionais em torno do termo “meditação” – para o que se basearam nas meditações budistas - que possibilitassem pesquisas mais precisas sobre as contribuições da meditação para as neurociências, em especial sobre os efeitos daquela sobre processos cognitivos e afetivos (LUTZ et al., 2007, p. 498; 2008). Ao justificarem os motivos que os levaram a criar tais categorias, Lutz et al. (2007) expõem vários problemas terminológicos e confusões conceituais em torno dos estilos de meditação budista *śamatha* e *vipassanā* e da função de *mindfulness* em relação a ambos. Na literatura contemporânea, costuma-se classificar *śamatha* como um exemplo de meditação de atenção focada e, como vimos, tomar *mindfulness* como exemplo ou mesmo um termo equivalente à meditação de monitoramento aberto (por exemplo, em MENEZES; DELL'AGLIO, 2009 e SHAPIRO et al., 2004); a despeito disto, Lutz et al. (2007, 2008) alertam para o fato de que tal classificação não corresponde exatamente aos usos terminológicos localizados nos textos budistas tradicionais, principalmente os das tradições do *Vipassanā* moderno, do Budismo *Zen* japonês e do Budismo tibetano – a título de rememoração, os mais praticados entre europeus, norte-americanos e não nativos das culturas em que tais práticas meditativas foram forjadas<sup>137</sup>. Isto nos remete ao problema a que Gethin anteriormente indicou sobre as relações entre os estilos meditativos *śamatha* e *vipassanā*<sup>138</sup>, os desenvolvimentos destes dois termos ao longo do tempo e a tendência contemporânea (nas IBMs) de associação de *mindfulness* a *vipassanā*; neste sentido, quanto a *vipassanā*, principalmente em seus desenvolvimentos mais recentes, há um problema terminológico envolvendo “*mindfulness*” e “(meta)consciência”<sup>139</sup>. Em obras contemporâneas sobre Budismo tibetano, “*mindfulness*” se refere a atenção ou foco – o aspecto *śamatha* de uma prática meditativa para acalmar e estabilizar a mente -, enquanto ‘consciência’ se refere à faculdade da mente que inspeciona o estado mental em um nível meta” – o aspecto *vipassanā* de uma prática meditativa para cultivo da clareza (LUTZ et al., 2007, p. 507). Porém, no

---

<sup>135</sup> No original, *holding attention*.

<sup>136</sup> Ver seção 3.1 acima.

<sup>137</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.2.

<sup>138</sup> Ver seção 3.2.1.1 acima.

<sup>139</sup> No original, *(meta)awareness*.

programa MBSR, “*mindfulness*” e “consciência” são usados no sentido oposto: *mindfulness* não se refere mais “ao aspecto focal da mente, mas sim à metaconsciência que inspeciona esse foco e sua relação com o objeto” – ou seja, o aspecto *vipassanā* de uma prática meditativa -, enquanto o termo “consciência” corresponde a atenção ou foco, isto é, o aspecto *śamatha* de uma prática meditativa (LUTZ et al., 2007, p. 507).

Na leitura de Gethin do pensamento sistemático budista indiano (representado sobretudo pelo *Abhidharma*), contudo, ambos os estilos meditativos *śamatha* e *vipassanā* requerem o exercício de *mindfulness* em igual medida para sustentar a atenção e manter a mente focada, de modo que a distinção entre tais estilos não se apoia, como na proposta de Lutz et al. (2007, 2008), em diferentes entendimentos de *mindfulness* e de (meta)consciência (GETHIN, 2014, p. 32):

[d]e acordo com [minha] interpretação dos materiais budistas, *mindfulness* é primariamente concebida como um tipo de sustentação lúcida da atenção sobre o objeto da consciência, na qual a mente está tanto consciente do objeto quanto, em algum sentido, consciente de que está consciente, com tudo o que isto implica (que o objeto é o objeto de que a mente deveria estar consciente e que a maneira de consciência é apropriada). Se isto engloba o monitoramento da atenção, não se restringe a um “monitoramento aberto” do modo como a mente observa os objetos. Antes, sustentar a atenção desta maneira é tão relevante para o cultivo da absorção focada (*dhyāna*, *samādhi*) quando contemplando um único e simples objeto quanto é para o monitoramento do ir e vir dos objetos de percepção e a reação da mente a eles (GETHIN, 2015, p. 32).

Outro problema indicado por Gethin diz respeito às características de não elaboração e não julgamento nos conceitos recentes de *mindfulness*, associadas à aceitação de cada pensamento, sentimento ou sensação. Para ele, há uma “imprecisão destas expressões em inglês” (GETHIN, 2015, p. 32):

os sistemas meditativos budistas tendem a ver nossos hábitos mentais como não salutares e necessitados de atenção. Uma estratégia budista usual poderia ser identificada como tentar *ver* o que está acontecendo em vez de *pensar* que sabemos o que está acontecendo. Esta última significa reforçar nosso entendimento ilusório do mundo enquanto a primeira [significa] observar pacientemente. Além disso, um terreno comum prático da psicologia budista pode ser expresso ao se dizer que [...], como [seu] objetivo é nos livrar da avidez, raiva e ilusão, ficarmos zangado quando observamos nossa própria avidez, raiva e ilusão, ou, pelo contrário, ficarmos satisfeitos quando observamos nosso próprio desapego, afabilidade e sabedoria, são, claramente, armadilhas (GETHIN, 2015, p. 32).

Uma última questão discutida por Gethin concerne à predicação de *mindfulness* contemporânea como “não julgadora”. Ora, argumenta Gethin, se *mindfulness* é considerada

uma virtude, ela não pode ser qualificada como “não julgadora”, pois ser “julgador” é algo negativo. Porém, Gethin explica, para algumas perspectivas budistas, não mencionar esta qualidade em relação a *mindfulness* pode implicar que “não há valores em ser plenamente atento, que a avidez é tão boa quanto o desapego e que a afabilidade é tão ruim quanto a raiva” (GETHIN, 2015, p. 33). Discutir esta questão nos remete a “complexas áreas do pensamento e da ética budista, nas quais diferentes tradições do budismo se expressaram distintamente” (GETHIN, 2015, p. 33). De toda maneira, contudo, “a meditação budista, de modo geral, foi ensinada e praticada dentro de um quadro ético e conceitual onde certos estados mentais e ações são valorizadas como boas (salutares) e outras como más (não salutares)” (GETHIN, 2015, p. 33)<sup>140</sup>.

### 3.2.2 Conceitos de *mindfulness* segundo John Dunne

O estudo levado a cabo por John Dunne (2015) examina as diferentes concepções de *mindfulness* a partir da organização das teorias e práticas budistas em três categorias heurísticas, de acordo com dois estilos distintos do Budismo tradicional – clássico e não dual – comparados com as abordagens contemporâneas de *mindfulness*, principalmente em relação a três aspectos centrais da prática formal de cada um deles: ética, julgamento e consciência do momento presente (DUNNE, 2015, p. 251). Assim, as três categorias heurísticas criadas são denominadas Budismo Clássico, Budismo Não Dual e *Mindfulness* Contemporânea. Pelo fato de serem heurísticas, tais categorias, esclarece Dunne, se referem a aspectos gerais encontrados em várias tradições e práticas budistas e derivadas do Budismo (DUNNE, 2015, p. 254).

Sob a categoria *Mindfulness* Contemporânea, Dunne engloba as principais características das abordagens contemporâneas de *mindfulness* em contextos clínicos - em síntese, as IBMs -, extraídas dos elementos comuns no treinamento formal<sup>141</sup>. Desta maneira, os estágios iniciais da prática envolvem trazer a atenção para um objeto, geralmente o

---

<sup>140</sup> Esta questão foi debatida em relação a *mindfulness* de modo mais claro por Dunne (2015). Ver seção 3.2.2.2 sobre inatismo no Budismo Não Dual. Gethin sintetiza a formulação de Dunne da seguinte maneira: “A distinção que Dunne (2011) faz entre tendências “construtivistas” e “inatistas” nos entendimentos budistas sobre a [I]luminação vem em nosso auxílio aqui. Pela perspectiva construtivista, o modo pelo qual nossas mentes não iluminadas entendem erroneamente a maneira como as coisas são é curado pelo cultivo de um novo e diferente entendimento, que ocupa o lugar do antigo. Pela perspectiva inatista, o modo pelo qual nossas mentes não iluminadas entendem erroneamente a maneira como as coisas são é curado [...] ao permitirmos que o erro simplesmente se desvaneça e cesse” (GETHIN, 2015, p. 33).

<sup>141</sup> Dunne usa como fontes BISHOP et al., 2004; KABAT-ZINN, 2013; SEGAL; WILLIAMS, TEASDALE, 2002; e SHAPIRO et al., 2006. Para as práticas comuns do treinamento formal, ver Capítulo 1, seção 1.2, especialmente a Tabela 1. Para os conceitos de *mindfulness* proposto por esses autores, ver seção 3.1 acima.

movimento respiratório. Tanto a modalidade de atenção quanto o tipo objeto selecionado são qualificados como *centrados no momento presente*, isto é, a atenção deve permanecer no presente e o objeto selecionado não pode pertencer a um evento passado ou futuro. É por este motivo que, além do fluxo respiratório, os objetos comumente indicados são estímulos sensoriais, já que eles sempre ocorrem no presente (DUNNE, 2015, p. 254). Caso a atenção do praticante seja perturbada por distrações, ele é instruído a observá-las de modo *não julgador*, ou seja, não fazer nenhuma elaboração conceitual nem julgar a distração como algo bom ou ruim (DUNNE, 2015, p. 254). Em seguida, o praticante deve retornar a atenção para o objeto de foco. As habilidades cultivadas no treinamento formal desta categoria incluem, dentre outras:

- 1) manutenção de um objeto em atenção sustentada e centrada no presente;
- (2) monitoramento da consciência quanto a distrações de maneira não julgadora;
- (3) desvencilhamento das distrações de maneira não reativa;
- (4) reorientação da atenção para o objeto de foco (DUNNE, 2015, p. 254).

Outros aspectos comuns entre as IBMs envolvem a não necessidade de o praticante “aprender quadros avaliativos ou éticos para usar como ferramenta na prática formal de *mindfulness*” e o não fornecimento, ao praticante, de “fins normativos” (DUNNE, 2015, p. 254).

A categoria Budismo Clássico refere-se aos estilos de prática mais diretamente enraizados no *Abhidharma*. Dunne detém-se nas tradições vivas para listar tais estilos clássicos: as linhagens *Theravāda* e seus estilos de prática (como a moderna meditação *Vipassanā*) e, dentro do Budismo tibetano, a literatura sobre Treinamento Mental, bem como a prática meditativa *śamatha*, especialmente como praticada pela escola tibetana *Gelugpa* e por Alan Wallace (DUNNE, 2015, p. 254-255).

Sob a categoria do Budismo Não Dual, incluem-se filosofias e estilos de prática que emergiram na Índia durante o primeiro milênio, vários séculos depois da elaboração do *Abhidharma*, e que se afastaram deste em questões significativas. A abordagem não dual difundiu-se da Índia para o Tibete (tradições do *Mahāmudrā* e do *Dzogchen*) e a China (*Chan*) e, desta, para a Coreia (*Seon*) e o Japão (*Zen*). As práticas meditativas destas tradições se caracterizam como “não duais” porque promovem o cultivo de estados onde a “estrutura sujeito-objeto característica das experiências ordinárias se atenua” (DUNNE, 2015, p. 259). No contexto da prática formal, os estilos não duais exerceram maior influência histórica sobre o desenvolvimento do MBSR do que os estilos clássicos (DUNNE, 2015, p. 259).

Tabela 10 - Fontes de *mindfulness* no Budismo tradicional de acordo com origem geográfica

CLÁSSICO	NÃO DUAL
<i>Vipassanā</i> (principal corrente <i>Theravāda</i> nos Budismos da Tailândia, Birmânia e Sri Lanka)	<i>Chan</i> (Budismo chinês)
<i>Śamatha</i> (Budismo tibetano; principalmente a abordagem da escola <i>Gelugpa</i> )	<i>Zen</i> (Budismo chinês; derivado do Budismo <i>Chan</i> )
Treinamento Mental (como prática formal; Budismo tibetano)	<i>Seon</i> (Budismo coreano; derivado do Budismo <i>Chan</i> )
	<i>Mahāmudrā</i> (Budismo tibetano)
	<i>Dzogchen</i> (Budismo tibetano)
	Tradição da Floresta da Tailândia (Budismo da Tailândia; Não Dual com aspectos Clássicos)

Fonte: Dunne (2015, p. 252)

### 3.2.2.1 *Mindfulness* no Budismo Clássico

Segundo Dunne, a categoria do Budismo Clássico, alinhada com o paradigma do *Abhidharma*, adota um modelo mental característico, constituído em um contexto estabelecido e desenvolvido a partir dos primeiros ensinamentos budistas<sup>142</sup>. Dunne sintetiza-o da seguinte maneira: há uma preocupação com o sofrimento (*duḥkha*) típico da vida ordinária, para cuja cessação são prescritas práticas contemplativas ou meditativas. *Duḥkha* é causado por intenções (*cetanā*) distorcidas que, por sua vez, são produzidas por cognições distorcidas, gerando ações disfuncionais e estados mentais negativos (*kleśa*), os quais perpetuam *duḥkha*. As distorções cognitivas tomam aquilo que produz dor ou sofrimento como algo que leva ao prazer e à felicidade (*sukha*); aquilo que é impermanente (*anitya*) por aquilo que é permanente (*nitya*); e aquilo que se relaciona com o não eu (*anātman*) como se se relacionasse com um eu autônomo (*ātman*). A finalidade das práticas contemplativas neste contexto clássico é fazer cessar as intenções distorcidas pela tomada de consciência da natureza impermanente, desprovida de eu e condutora do sofrimento presente nos objetos da experiência sensorial e nos aspectos condicionados da mente, o que se dá pelo alcance de um estado de clareza mental, que, como já vimos, foi chamado de *vipāśyanā* (em sânscrito; *vipassanā*, em páli). O *Abhidharma*, então, prescreve certas capacidades que precisam ser cultivadas para a obtenção deste estado, dentre as quais *mindfulness* e o claro entendimento/compreensão e discriminação (*samprajñā*, em sânscrito; *sampajaññā*, em páli). *Mindfulness*, aqui, tem a função primordial de estabilizar a mente para que o praticante possa ver as coisas em sua verdadeira natureza. O praticante

<sup>142</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.1.4.

aprende a cultivar a capacidade de manter o foco em um objeto (como o fluxo respiratório, nas práticas da atenção plena sobre a respiração, por exemplo), procurando evitar distrações. Aliada às práticas de *mindfulness* e do claro entendimento/compreensão no esforço da estabilização da mente, o *Abhidharma* indica a prática da purificação (*śīla*), isto é, do cultivo sistemático do pensamento, palavra e ação de acordo com um corpo de preceitos éticos. Isto envolve outra capacidade mental a ser cultivada, *apramāda*, isto é, a diligência no monitoramento da observância destas virtudes. O praticante precisa estar constantemente vigilante em relação à sua vida mental para detectar quando intenções distorcidas e estados mentais negativos estão prestes a levar suas palavras e ações a violar os preceitos éticos. O código ético, assim, também serve como tipologia para que o praticante possa avaliar ou julgar seus estados mentais. Estas atitudes são exercitadas não apenas durante sessões da prática formal, mas também no intervalo entre elas (prática informal) (DUNNE, 2-15, p. 255-256).

Embora observe a existência de uma alinhamento entre algumas técnicas empregadas em *Mindfulness* Contemporânea e nas abordagens do Budismo Clássico, como “o cultivo da atenção sustentada sobre um objeto, a capacidade de detectar distrações e a habilidade de abandoná-las e de reorientar a atenção para o objeto de foco” (DUNNE, 2015, p. 257), Dunne reconhece a existência de importantes diferenças entre ambas as categorias. A primeira destas distinções relaciona-se com a ética. Na abordagem clássica, o praticante é treinado para orientar sua vida de acordo com um código de preceitos éticos que, durante a prática formal, é usado para avaliar seu estado mental de modo a identificar alguns estados como salutares, portanto a ser adotados (*upādeya*), e outros estados como não salutares, portanto a ser abandonados (*heya*); já em *Mindfulness* Contemporânea, embora detectem-se valores centrais, como amor bondade e compaixão, que também são essenciais ao paradigma budista, não há um código ético a ser seguido pelo praticante. Para Dunne, duas razões podem justificar tais diferenças: a) um código ético poderia constituir um problema em contextos clínicos seculares, de modo que parece ser “mais viável permitir que os participantes abordar questões éticas a partir de suas próprias perspectivas pessoais”; b) “certos fatores culturais em torno da religião e da espiritualidade na modernidade frequentemente favorecem uma abordagem individualista e pessoal da ética em vez da estrita aderência a um código institucionalmente imposto” (DUNNE, 2015, p. 257).

A segunda distinção entre o Budismo Clássico e *Mindfulness* Contemporânea relaciona-se à questão do julgamento. Na abordagem clássica, o praticante é treinado, tanto em contextos formais quanto informais, para usar a tipologia do *Abhidharma*, a qual “delineia vários aspectos da mente, categorizando-os especialmente em termos éticos”, para julgar o que está se passando

na mente, cultivando-os ou abandonando-os (DUNNE, 2015, p. 257). Em contraste, *Mindfulness* Contemporânea adota uma abordagem não julgadora, em que o praticante não é treinado para avaliar seus estados mentais como algo a ser abandonado ou cultivado, tampouco a seguir uma tipologia para analisar o momento mental. O praticante, em vez disto, é orientado a reconhecer a distração e a retornar sua atenção para o objeto de foco, sem qualquer elaboração conceitual, tais como, no caso do *Abhidharma*, o “julgamento de objetos ou pensamentos como propícios ao sofrimento, impermanência ou não eu” (DUNNE, 2015, p. 257-258).

A terceira diferença entre os paradigmas clássico e contemporâneo de *mindfulness* refere-se ao papel da memória. Como já discutido anteriormente por Gethin (2015)<sup>143</sup>, o sentido etimológico de *sati* é “memória”; porém, no *Abhidharma*, o uso deste termo como “memória” tem um sentido metafórico e suas definições técnicas indicam que ele impede o praticante de “perder” (*sampramoṣa*) o objeto, ou seja, de se distrair em vez de manter a atenção sobre o objeto: em outras palavras, “perder o foco de um objeto corresponde a ‘esquecer’ o objeto, e assim a faceta mental que impede o indivíduo de perder o foco pode ser metaforicamente referida como ‘lembrar’ (*smṛti*), já que ‘lembrar’ é ‘não esquecer’” (DUNNE, 2015, p. 258). Os estilos de prática do Budismo Clássico “envolvem uma forma de memória”, no sentido de “relembrar/evocar”<sup>144</sup> ou ‘manter em mente’<sup>145</sup> um aparato conceitual e os objetivos espirituais” do praticante (DUNNE, 2015, p. 258). No caso da prática formal, o aparato conceitual refere-se à tipologia do *Abhidharma* e relembrar/evocá-la possibilita ao praticante “monitorar e reconhecer a variedade de estados mentais conforme eles emergem, especialmente aqueles que devem ser abandonados ou cultivados” (DUNNE, 2015, p. 258). Isto implica que os objetivos espirituais do praticante, isto é, o tipo de “vida mental a ser configurada”, também devem ser mantidos em mente (DUNNE, 2015, p. 258). No caso da prática informal, deve haver “uma evocação ainda mais intensa dos votos, ética e objetivos” (DUNNE, 2015, p. 258). *Mindfulness* Contemporânea, por sua vez, enfatiza “a consciência não julgadora e centrada no presente [...], sem elaboração conceitual” – no caso, a evocação de um aparato conceitual ou a manutenção na mente de objetivos pré-determinados (DUNNE, 2015, p. 258). A despeito disto, Dunne vê um ponto de convergência entre as duas abordagens: mesmo em *Mindfulness* Contemporânea, o praticante precisa exercer um tipo de memória evocativa quando reconhece seu estado mental como distraído e lembra que deve permanecer focado no objeto.

---

<sup>143</sup> Ver seção 3.2.1.1 acima.

<sup>144</sup> No original, “*recollecting*”.

<sup>145</sup> No original, “*keeping in mind*”.

### 3.2.2.2 *Mindfulness* no Budismo Não Dual

Segundo Dunne, no início da Era Cristã, o surgimento da escola *Mahāyāna*<sup>146</sup> trouxe mudanças para as teorias e práticas sobre a questão do sofrimento. Em particular, por volta dos séculos III ou IV, o *Yogācāra* (Prática do Yoga), uma nova abordagem filosófica dentro dessa escola, passou a localizar a causa raiz do problema de *duḥkha* não mais nas intenções distorcidas e nos estados mentais negativos, como no *Abhidharma*, mas na própria estrutura que possibilita a formação destas intenções. Esta estrutura que distorce a experiência ordinária é “a estrutura de uma subjetividade distinta contra distintos objetos da experiência”: a experiência de um agente agindo em um mundo percebido como existindo “lá fora” (*bāhya*) (DUNNE, 2015, p. 259). Como solução para o problema de *duḥkha*, o *Yogācāra* propõe que o praticante cultive “uma experiência onde a falsa distinção entre sujeito e objeto desaparece em uma experiência não dual (*advaya*)” (DUNNE, 2015, p. 259-260). A noção da dualidade sujeito-objeto como a raiz de *duḥkha* surgiu e se desenvolveu com novas ferramentas filosóficas que surgiram entre os séculos III a VII. Dunne enumera três delas: a “análise da experiência como envolvendo ‘formas fenomênicas’ (*ākāra*)” (DUNNE, 2015, p. 260), a teoria *apoha* da formação dos conceitos e a consciência reflexiva<sup>147</sup>.

Segundo o modelo epistemológico desenvolvido pelos adeptos do *Yogācāra*, “na experiência ordinária, uma ‘forma fenomênica [ou representação mental] de subjetividade’ (*grāhakākāra*) sempre emerge simultaneamente com uma ‘forma fenomênica’ [ou representação mental] do objeto’ (*grāhyākāra*)”, ambas constituindo elementos simultâneos de um momento na experiência (DUNNE, 2015, p. 260). Conforme explica Dunne:

[...] um momento de consciência visual, por exemplo, é sempre dividido [em] duas formas fenomênicas [subjetividade e objeto], embora as duas formas sejam apenas a própria mente. Uma experiência visual de um objeto, assim, não é uma apreensão direta de algo externo à consciência; em vez disso, o que se contata diretamente é uma representação mental (isto é, a forma fenomênica do objeto) que emerge por meio de um processo causal. Este modelo, assim, permite que se faça um tipo de redução fenomenológica, de tal modo que a forma fenomenológica do objeto pode ser experienciada não como representando o que o causou, mas sim como um elemento na própria experiência (DUNNE, 2015, p. 260).

<sup>146</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.1, especialmente Tabela 4.

<sup>147</sup> No original, *reflexive awareness*.

A segunda ferramenta filosófica, a saber, a teoria *apoha* da formação de conceitos, foi desenvolvida por Dharmakīrti. Dunne elege três elementos relevantes para discussão. Em primeiro lugar, por esta teoria, os conceitos envolvem representações mentais, ou seja, aspectos da consciência. Em uma prática informada por esta teoria, entende-se que um pensamento perturbador de um evento estressante, por exemplo, pode ser experienciado não como o evento em si (o objeto que representa, ou seja, o evento estressante), mas sim como uma forma fenomenológica na consciência. Esta é a teoria subjacente ao que, em *Mindfulness* Contemporânea, é referido como decentramento, re-percepção, *insight* cognitivo, consciência plena ou desfusão<sup>148</sup> (DUNNE, 2015, p. 260). Em segundo lugar, de acordo com a teoria *apoha*, todos os conceitos são necessariamente formados em um contexto em que organizamos nossa experiência a partir de um quadro de referência orientado por aquilo que esperamos obter (*heya*) ou evitar/eliminar (*upādeya*) (DUNNE, 2015, p. 261). Deste modo, “se um objeto não é tomado dentro deste quadro de referência [...], a mente não o conceitualizará porque ele não é relevante para nossas ações no mundo”, aparecendo, então, como uma experiência sensorial fugaz (DUNNE, 2015, p. 260-261). Assim, “conceitos estão sempre ligados a um senso de si como um agente orientado para um objetivo atuando no mundo. E, por estas razões, quando alguém usa conceitos, está necessariamente operando por meio da estrutura eu/mundo ou sujeito/objeto” (DUNNE, 2015, p. 261). Em terceiro lugar, “os conceitos envolvem uma associação do conteúdo mental do presente com alguma experiência anterior. [...] Igualmente, os conceitos frequentemente se conectam com experiências futuras antecipadas” (imaginação) (DUNNE, 2015, p. 261).

A terceira ferramenta filosófica é a noção segundo a qual, “mesmo na experiência ordinária, uma forma de consciência não dual” - a consciência reflexiva (*svasaṃvitti*) - “já está ocorrendo” (DUNNE, 2015, p. 261). Ela é não dual porque quando se obtém informação por meio dela, “não significa que um senso de subjetividade fenomênico está focado na fonte daquela informação como um objeto”, mas sim que temos “a capacidade de fazer um relato confiável [de uma experiência] sem nos voltarmos para dentro e observarmos os aspectos da experiência que nos dizem respeito como sujeitos” porque “algum aspecto da consciência [ou seja, a consciência reflexiva] já está consciente destes aspectos subjetivos” (DUNNE, 2015, p. 261). A noção da consciência reflexiva é importante para os estilos de prática não duais por duas razões: a) ela “não emprega uma estrutura sujeito-objeto”; b) “está presente em todo

---

<sup>148</sup> Ver seção 3.1 acima.

momento da consciência<sup>149</sup> ordinária e dualista”, pois “sempre inclui um senso de subjetividade” (DUNNE, 2015, p. 261). Outrossim, ela traz implicações para a prática meditativa: “induzir a um estado não dual não requer o desenvolvimento de uma nova capacidade de consciência<sup>150</sup>”, mas sim o “aperfeiçoamento de um aspecto inato da consciência<sup>151</sup> ao mesmo tempo em que se usam técnicas que atenuam/cessam as estruturas dualistas” (DUNNE, 2015, p. 261). Esta teoria também tem consequências para o que se pensa acerca da capacidade de monitoramento da consciência: deste modo, o indivíduo consegue cultivar tal capacidade mesmo estando focado em um objeto, isto é, sem perder o foco. Conforme explica Dunne, o desenvolvimento histórico da consciência reflexiva na tradição epistemológica budista ocorreu junto a uma reinterpretação da faculdade do claro entendimento (*samprajanya*) dentro abordagem clássica do *Abhidharma*, pela qual ela passou a ser tida como uma capacidade de monitoramento<sup>152</sup>. Assim, Śantideva, por exemplo, embora rejeite a explicação do *Yogācāra* sobre consciência reflexiva, reinterpreta *samprajanya* como “o exame, momento a momento, do estado do corpo e da mente” cultivado junto com *mindfulness* (DUNNE, 2015, p. 262). No caso da perspectiva não dual, o praticante iniciante começa sua prática com um objeto de foco, cultivando a capacidade de monitoramento reflexivo e, com o tempo, abandona o objeto, permanecendo apenas neste estado de monitoramento.

Ao compararmos as instruções para a prática formal contidas no Budismo Clássico com aquelas contidas no Budismo Não Dual, exemplificado pelo *Mahāmudrā*, notamos significativas diferenças:

- a) quanto à ética: o quadro ético do paradigma do *Abhidharma* deve ser suspenso durante a prática formal do *Mahāmudrā*;
- b) quanto ao julgamento: no *Mahāmudrā*, requer-se que o praticante não faça nenhuma avaliação julgadora durante a prática formal, livrando-se de quaisquer expectativas ou paradigmas avaliativos. Na ocorrência de um pensamento que distrai, o praticante não deve julgá-lo como virtuoso ou não virtuoso, mas simplesmente olhar atentamente para ele no momento presente; tendo sido experienciado como simplesmente um aspecto da própria mente, o pensamento “autolibera-se” ou se dissipa por si mesmo (DUNNE, 2015, p. 266)<sup>153</sup>;

<sup>149</sup> No original, *consciousness*.

<sup>150</sup> No original, *awareness*.

<sup>151</sup> No original, *consciousness*.

<sup>152</sup> Ver seção 3.2.1.4 acima sobre distinção entre estilos meditativos de atenção focada e monitoramento aberto.

<sup>153</sup> Ver seção 3.2.1.4, especialmente n. 84, acima sobre construtivismo e inatismo.

- c) quanto à memória: com a suspensão de julgamento conceitual, o praticante não evoca nenhuma tipologia para avaliar os pensamentos, pois isto seria “perseguir o passado” (DUNNE, 2015, p. 266).

Por este motivo, explica Dunne, à primeira vista, quanto à prática formal, *Mindfulness* Contemporânea está muito mais alinhada com a prática básica do *Mahāmudrā* do que com a do paradigma clássico budista, da qual se distancia consideravelmente. Suas semelhanças com os estilos não duais incluem a ênfase em se estar centrado no presente e a postura não julgadora da prática (DUNNE, 2015, p. 263), o que se explica pelo fato de as fontes centrais de *Mindfulness* Contemporânea serem as tradições budistas não duais.

Contudo, a comparação do Budismo Não Dual com *Mindfulness* Contemporânea quanto ao período entre sessões, ou prática informal, revela importantes distinções, a mais importante das quais referente à questão do contexto, em especial quanto à ética e aos objetivos espirituais (DUNNE, 2015, p. 266). Quanto a estes, segundo o *Mahāmudrā*, o indivíduo só pode receber as instruções para a prática formal após um período intensivo de treinamento nas chamadas práticas preliminares, onde lhe é imprimida, por exemplo, a “preocupação com o sofrimento alheio e uma forte motivação para se tornar apto a aliviá-lo” (DUNNE, 2015, p. 266):

[...] cada sessão de meditação começa com a repetição destas práticas preliminares, principalmente as que renovam o compromisso do indivíduo com este objetivo. Somente então é que a sessão prossegue com a prática do *Mahāmudrā* de fato, na qual tais preocupações são deixadas de lado (DUNNE, 2015, p. 266).

Em relação à ética, o praticante iniciante do *Mahāmudrā* deve seguir o mesmo código ético do Budismo Clássico no contexto da prática informal; em outras palavras, ambas as abordagens requerem que o praticante adote um estilo de vida condizente com a instância ética do Budismo. Contudo, diferente das primeiras, as tradições não duais “alegam que tal paradigma ético constitui uma capacidade inata que emerge naturalmente” (DUNNE, 2015, p. 267). Neste sentido, Dunne especula que tal “discordância” entre as duas abordagens pode se referir aos “métodos na prática formal que melhor facilitam a adoção do paradigma de vida budista entre as sessões” (DUNNE, 2015, p. 267). Assim, a abordagem clássica destaca técnicas que “reforçam e ampliam o paradigma ético durante a prática formal”, ao passo que a abordagem não dual defende que as técnicas que “deixam de lado todos os paradigmas durante a prática formal facilitam mais rapidamente a adoção do novo paradigma durante a prática informal entre sessões” (DUNNE, 2015, p. 267). A despeito da retórica inatista ou nativista,

entretanto, o *Mahāmudrā* instrui o praticante a adotar e atuar segundo o paradigma ético contido no estilo clássico no período entre sessões, o que não é o caso de *Mindfulness* Contemporânea, que não treina nem “promove nenhum quadro ético explícito” (DUNNE, 2015 p. 267), parecendo adotar o inatismo do *Mahāmudrā*, porém sem apelar para o paradigma ético na prática informal.

Tabela 11 – Elementos da prática formal no Budismo Clássico e Não Dual

<b>ELEMENTOS DA PRÁTICA FORMAL</b>	<b>BUDISMO CLÁSSICO</b>	<b>BUDISMO NÃO DUAL</b>
<b>Objeto de foco</b>	Estados meditativos sempre têm um objeto	Iniciantes podem usar um objeto, mas todos os objetos são abandonados ao final
<b>Julgamento ético</b>	É requerido	É suspenso
<b>Esquemas conceitual</b>	Evocação dos votos e uso das categorias do <i>Abhidharma</i>	Suspensão de todos os esquemas conceituais
<b>Centramento no presente</b>	Não há centramento total no presente para permitir o julgamento ético e a evocação dos votos e do esquema do <i>Abhidharma</i>	Sempre é centrado no presente

Fonte: Dunne (2015, p. 268)

#### 4. CRÍTICAS ÀS ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS DE *MINDFULNESS*

Em contraste com a literatura predominante de *mindfulness* contemporânea, concentrada nos campos da medicina, psicologia e neurociências, outro conjunto de estudos destina-se a denunciar os rumos que tais abordagens recentes vêm tomando e imprimindo, buscando, ao mesmo tempo, alternativas que corrijam as distorções encontradas. Sob a denominação *mindfulness* crítica, social ou cívica, esta vertente reúne escritos de teóricos, pesquisadores e praticantes acerca dos aspectos sociais, políticos, culturais, históricos, religiosos e espirituais de *mindfulness* contemporânea (STANLEY et al., 2018, p. 3). No campo da Educação, segundo o levantamento de Ergas e Hadar (2019), há ainda poucas publicações de cunho crítico, o que tais autores atribuem ao fato de *mindfulness* na educação se tratar de um campo em nascimento, sugerindo possivelmente “uma fase imatura e excessivamente otimista” (ERGAS; HADAR, 2019, p. 782).

Segundo Purser e al. (2016), a primeira fase da onda crítica ao movimento *mindfulness* – denominada pela mídia norte-americana “reação contra *mindfulness*” (em inglês, “*mindfulness backlash*”) - teve início com a publicação do artigo de autoria de Ronald Purser e David Loy, *Beyond McMindfulness*, no jornal *Huffington Post*, em 2013 (PURSER; LOY, 2013), que lançou dúvidas sobre “a eficácia, a ética e os interesses estreitos dos programas corporativos de *mindfulness*” (PURSER et al., 2016, p. vi). Até então pouco numerosas, esparsas e alvo de acusações por parte dos proponentes de *mindfulness* contemporânea, as publicações de cunho crítico, tanto na mídia quanto no âmbito acadêmico, começaram a se avolumar, se concentrar e a versar sobre determinado grupo de temas comuns.

Tal como vimos no Capítulo 3, um dos principais temas tratados pelos críticos gira em torno dos conceitos contemporâneos de *mindfulness*, a começar por aqueles propostos por Kabat-Zinn. Associada a tais conceitos, a retórica de legitimação de *mindfulness* em ambientes seculares também recebeu críticas, em particular quanto a certas afirmações de Kabat-Zinn<sup>154</sup>, como as de que *mindfulness* no programa MBRS representaria “a sabedoria e o coração da meditação budista sem o Budismo” (FISHER, 2010), ou mesmo o “dharma [sic] universal, coextensivo, se não idêntico, aos ensinamentos do Buda” (KABAT-ZINN, 2011, p. 290), as quais foram tidas como tentativas de reformulação de *mindfulness* como uma técnica trans-histórica e universal (STANLEY et al., 2018, p. 6).

---

<sup>154</sup> Ver Capítulo 3, seção 3.1.

Tais esforços de desconexão de *mindfulness* do universo budista de sua procedência também se relacionam a outro tema bastante discutido entre os críticos, a saber, os enquadramentos interpretativos de *mindfulness* oriundos dos contextos sociais e culturais contemporâneos em que sua recepção se deu. Para críticos como Wilson (2014), o que Kabat-Zinn chamou de “recontextualização do *dharma* e de *mindfulness*”<sup>155</sup> envolve, na realidade, um processo mais complexo, ou melhor, uma série de processos de adaptação que atuam em conjunto, de modo progressivo e, por vezes, em interdependência e até mesmos em sobreposição, a saber:

- a) um processo de *mediação*, responsável por trazer e difundir *mindfulness* na América do Norte, por meio do qual o ensino de *mindfulness* deixou de ser uma atribuição exclusiva de monges budistas, sua finalidade passou a ser associada a usos práticos e sua disseminação conduzida por novos canais de mídia e gêneros literários, que incluem: i) “textos sobre *mindfulness* budista pelo clero budista”; ii) textos sobre *mindfulness* budista por leigos”; iii) “artigos sobre *mindfulness* em revistas budistas para o público geral”; iv) textos sobre *mindfulness* do gênero de autoajuda por autores budistas”; v) “textos sobre *mindfulness* do gênero de autoajuda por não budistas”; e vi) “reportagens da mídia *mainstream* sobre o movimento *mindfulness*” (WILSON, 2014, p. 42);
- b) um processo de *mistificação*, responsável por tornar *mindfulness* disponível para apropriação, por meio do qual as conexões históricas entre o Budismo e *mindfulness* foram alteradas, diminuídas, obscurecidas, eliminadas ou ignoradas (WILSON, 2014, p. 44). Este processo envolve três estratégias: a minimização da procedência budista de *mindfulness* pela sua *espiritualização*, tornando-a uma técnica espiritual comum a todas as tradições espirituais, apenas acidentalmente relacionada ao Budismo (como na retórica de Kabat-Zinn), e pela sua *privatização*, transformando-a em uma técnica de uma espiritualidade pessoal (que pode ser traduzida pela categoria “espiritual, mas não religioso”); a minimização do sistema cosmológico budista em que *mindfulness* se inseria originalmente pela *reinterpretação metafórica*<sup>156</sup> daquele; e a construção de linhagens imaginárias que mudaram o controle sobre o ensinamento de *mindfulness* de nativos asiáticos e monásticos para norte-americanos brancos e leigos (WILSON, 2014, p. 43);

---

<sup>155</sup> Ver Capítulo 3, seção 3.1.

<sup>156</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.2.

- c) um processo de *medicalização* ou *psicologização* de *mindfulness*, responsável por sua recontextualização para se ajustar a uma cultura terapêutica e científica, por meio do qual *mindfulness* tornou-se uma técnica psicológica para a obtenção de benefícios físicos e mentais, em um processo semelhante ao que já ocorrera com a acupuntura e o *yoga* (WILSON, 2014, p. 76-77);
- d) um processo de convencionalização (*mainstreaming*) de *mindfulness*, responsável pela adaptação de *mindfulness* para responder aos anseios e necessidades comuns da vida diária da classe média norte americana, pelo qual *mindfulness* “é aplicada às experiências do dia-a-dia para que sejam realçadas ou para que seja exercido controle sobre elas, [de modo que se possa] obter benefícios delas” (WILSON, 2014, p. 104). Além da diminuição do estresse, ligada à medicalização de *mindfulness*, alguns outros exemplos incluem a perda de peso e o controle sobre distúrbios alimentares pelo comer com atenção plena (*mindful eating*); aumento do prazer no orgasmo e da intimidade interpessoal pelo sexo com atenção plena (*mindful sex*); melhora da criação dos filhos pela atenção plena (*mindful parenting*); aumento da eficiência no trabalho com a atenção plena (*mindfulness at work*) (WILSON, 2014, p. 104);
- e) um processo de *comodificação* e de *marketing* de *mindfulness*, responsável por sua transformação em uma mercadoria (*commodity*), por meio do qual empregam-se estratégias de marketing a fim de disponibilizar *mindfulness* para uma sociedade de consumo, vendendo-a como um estilo de vida, uma *expertise* ou uma marca comercial indicativa de consumo consciente (WILSON, 2014, p. 133 e 156);
- f) um processo de *moralização* de *mindfulness*, responsável por sua transformação em uma “religião civil budista norte-americana que valoriza elementos do passado e da cultura norte-americana e propõe soluções budistas para os problemas enfrentados” (WILSON, 2014, p. 159). Embora despida de aspectos supernaturais ou soteriológicos, esta religião secular da atenção plena constitui uma fonte de valores, orientações, visões de mundo e utopias, em geral de natureza política liberal (WILSON, 2014, p. 185), que permite aos norte-americanos livrar-se dos males causados por uma “condição de distração extrema e perigosa” (WILSON, 2014, p. 159), reconectar-se com a sacralidade da vida e potencialmente salvar o mundo (WILSON, 2014, p. 4).

Por conta destes processos, que resultam no que os críticos descrevem como medicalização, banalização, trivialização, comodificação, instrumentalização, privatização, atomização e individualização de *mindfulness*, ela teria se tornado uma “espiritualidade técnica” (DRISCOLL; WIEBE, 2017 apud PURSER; MILILLO, 2015, p. 15), uma “tecnologia do eu terapêutica e neoliberal” (STANLEY et al., 2018, p. 6), “outra técnica de autoajuda comodificada e da moda” ou, ainda, uma “panaceia neutra e universalmente aplicável” (STANLEY et al., 2018, p. 5), gerando, em sua esteira, outros tantos debates, desta vez acerca dos fundamentos éticos de *mindfulness* contemporânea compreendida como técnica (como em STANLEY et al., 2018). O primeiro deles refere-se ao entrelaçamento da cultura terapêutica com a cultura de autoajuda e seu incentivo à busca da felicidade, do bem-estar e do bem viver. Dentro deste cenário, é costumeiro observar a sugestão da mídia segundo a qual, ao melhorar a qualidade da atenção pelo treinamento da mente para detê-la no que estamos fazendo no momento presente, a técnica de *mindfulness* nos permite ser mais felizes, ter uma vida boa e, por consequência, ser mais éticos<sup>157</sup>:

[a] compreensão popular e do senso comum de *mindfulness* como uma *técnica* meditativa pressupõe que podemos nos sentir bem e felizes simplesmente sendo mais atentos (isto é, notando e prestando atenção cuidadosa), independentemente da sustentação de nossa conduta ética e moral no mundo; em outras palavras, a despeito do conteúdo substantivo do que pensamos, dizemos, sentimos e fazemos em nossas vidas cotidianas e, de fato, a despeito do que aconteceu conosco e de como os outros nos trataram ao longo do tempo [...]. Para certos defensores de *mindfulness*, “não é o que você faz, é o modo como você faz” [...] que conta (STANLEY et al., 2018, p. 3).

O segundo tipo de situação frequentemente comentado pelos críticos quanto aos fundamentos éticos de *mindfulness* contemporânea como técnica é que seu uso como ferramenta terapêutica intensifica a responsabilidade pessoal pelo bem-estar em uma cultura que medicaliza e psicologiza a saúde mental e o sofrimento dos indivíduos, aclimatando-os e tornando-os dóceis, ao mesmo tempo, a sistemas neoliberais injustos e opressores, os verdadeiros artífices destas condições (STANLEY et al., 2018, p. 5-6), o que tornaria *mindfulness* contemporânea “moral e eticamente suspeita”, ou mesmo ausente de fundamentos éticos, quando comparada às suas origens budistas (STANLEY et al., 2018, p. 6). Purser e

---

<sup>157</sup> Esta crítica baseia-se na forma como os resultados da pesquisa conduzida por Killingsworth e Gilbert (2010) são frequentemente reportados pelos meios de comunicação de massa ou usados para “vender” *mindfulness* enquanto *commodity*.

Milillo (2015) argumentam que esta é a razão que atraiu o mundo corporativo para o movimento *mindfulness*:

[*mindfulness*] convenientemente desloca o fardo para o empregado individual; o estresse é enquadrado como um problema pessoal, e as intervenções baseadas em *mindfulness* são oferecidas como meios de ajudar os empregados a lidar e a trabalhar com mais eficiência e calma em [...] ambientes tóxicos. Encoberta em uma aura de cuidado e humanidade, esta aquisição corporativa remodela *mindfulness* como uma válvula de escape [...] e um modo de lidar e adaptar-se aos estresses e tensões da vida corporativa. [...] O treinamento em *mindfulness* tem grande apelo porque pode ser usado como um método para subjugar a inquietação do empregado, promover uma aceitação tácita do *status quo* corporativo e como uma ferramenta instrumental para manter a atenção focada em objetivos corporativos (PURSER; MILILLO, 2015, p. 16).

De modo similar, Reveley (2015) alega que as IBMs se tratam, na realidade, de práticas neoliberais disfarçadas, que visam à responsabilização dos estudantes por seu próprio bem-estar:

[n]enhuma pessoa razoável pensaria que procurar reduzir o risco de doenças mentais em jovens é algo ruim. Contudo, usar escolas para mirar proativamente o bem-estar dos jovens não é, de modo algum, um exercício de aprimoramento de bem-estar ideologicamente neutro. O treinamento em *mindfulness* nas escolas [...] reforça [...] “o domínio subjetivo do neoliberalismo”. [...] Dentre os correlatos ideológicos neoliberais encontram-se a autonomia pessoal, a autossuficiência e a responsabilidade pelo próprio bem-estar. [...] [A] meditação *mindfulness* preenche essa função: é uma técnica prática que transmite o impulso de autorresponsabilização neoliberal para os jovens (REVELEY, 2015, p. 498).

Em ambos os casos, apontam os críticos, o ponto fulcral parece ser a apropriação de *mindfulness* para fins instrumentais e seu distanciamento dos contextos sociais, culturais e históricos em que foi forjada - no caso, o Budismo tradicional e, em particular, suas concepções éticas, que poderiam contribuir para a formulação de uma “aguda crítica social”, permitindo aos praticantes de *mindfulness* questionar “as causas e condições que contribuem para o estresse, exploração e sofrimento” (PURSER; MILILLO, 2015, p. 15-16) – no caso do mundo corporativo, a opressão do ambiente de trabalho e, no caso das escolas, as razões pelas quais houve uma recente explosão no número de casos relacionados a psicopatologias infantis e juvenis, como estresse, ansiedade e déficit de atenção.

Ainda quanto aos fundamentos éticos de *mindfulness* contemporânea, uma terceira circunstância gira em torno do que os críticos chamam de estratégia do “Cavalo de Troia”, um

argumento segundo o qual o treinamento em *mindfulness* infiltraria sub-repticiamente, nas organizações e instituições, valores como interconexão e compaixão, a ponto de transformá-las positivamente. Para Purser e Milillo (2015), este tipo de argumento é problemático porque seu corolário é que a transformação em níveis grupais, organizacionais, sociais, coletivos, e assim por diante, é uma consequência natural da transformação individual; porém, as três “raízes” ou estados psicológicos que, segundo o Budismo, motivam as ações não salutares – avidez, aversão e ilusão/ignorância<sup>158</sup> – “já não estão mais confinadas às mentes individuais, mas foram amplificadas pelas forças do neoliberalismo e da globalização” (PURSER; MILILLO, 2015, p. 16). Já para Brown (2016), a questão é justamente o subterfúgio, via *mindfulness*, para a infiltração do sistema budista de valores, portanto religioso, em ambientes seculares, no que pode acarretar o proselitismo. Para esta autora, o discurso secular de que *mindfulness* contemporânea se cercou não consegue ocultar o fato de que as IBMs continuam ligadas ao Budismo, o que é, a título de exemplo, abertamente discutido nos cursos de formação de instrutores do programa MBSR, onde circulam textos que estabelecem correlações entre as sequências abordadas nas sessões do programa e as doutrinas budistas conforme as escrituras do Cânone páli, tais como as Quatro Nobre Verdades (*Dhammacakkappavattana Sutta*), as Três Marcas da Existência (*Anattalakkhana Sutta*) e os Quatro Fundamentos de *Mindfulness* (*Satipatthana Sutta*) (BROWN, 2016, p. 80-81).

Por fim, como indicado por Purser e Milillo (2015), em casos extremos, a concepção de *mindfulness* como técnica enseja paradoxos e até mesmo sua própria desnaturação. Um exemplo dos primeiros é o programa *Search Inside Yourself*, um tipo de treinamento em *mindfulness* elaborado pelo Google<sup>159</sup>. A ironia aqui encontra-se no fato de uma empresa que está “literalmente no negócio da distração” (CARR, 2010, p. 157 apud PURSER; MILILLO, 2015, p. 16-17) desenvolver um programa para o *treinamento da atenção*. Um exemplo da segunda é o programa *Mindfulness-Based Mind Fitness Training* (MBMFT) (Treinamento para o Preparo Mental Baseado em *Mindfulness*), financiado pelo Departamento de Defesa dos EUA, onde integrantes da Marinha são treinados para lidar com situações de estresse em batalha. Como, é de se perguntar, é possível alcançar um entendimento de compatibilidade entre *mindfulness* contemporânea e objetivos militares? Citando uma antiga capitã do Exército norte-americano, Elizabeth Stanley, Purser e Milillo (2015) demonstram que a redução do conceito de *mindfulness* a uma mera técnica de treinamento de atenção pode ser instrumentalizada

---

<sup>158</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.1.4.2.

<sup>159</sup> O *Search Inside Yourself* acabou se transformando em um instituto com programas de treinamento corporativo baseados em *mindfulness* para inteligência emocional e competências de liderança. Ver <https://siyli.org/>.

inclusive para fins antitéticos aos preceitos budistas de não violência e compaixão por todos os seres sencientes:

[a] incorporação do treinamento de preparo mental ao já existente treinamento militar não requer tanto tempo adicional ao cronograma de treinamentos. Por exemplo, o Exército já incorpora o treinamento de *mindfulness* – embora não o chame assim – àquela que, talvez, seja a mais fundamental habilidade de um soldado, disparar uma arma. Os soldados que aprendem a disparar um rifle M-16 são ensinados a *prestar atenção à sua respiração* [grifo nosso] e sincronizar o processo de respiração para desencadear o movimento do dedo, disparando enquanto expiram. Esta sincronização tem um duplo efeito. O efeito motor bruto é estabilizar o alvo do soldado para que o disparo tenha maior probabilidade de atingir o alvo (STANLEY, 2010, p. 264 apud PURSER; MILILLO, 2015, p. 17).

Neste debate a respeito dos fundamentos éticos de *mindfulness* contemporânea, até o momento, segundo Stanley et al. (2018), três posições principais se formaram. A primeira constitui a posição majoritariamente adotada na literatura crítica sobre *mindfulness*, seguida principalmente por “professores de Budismo, acadêmicos dos Estudos do Budismo, assim como alguns psicólogos” (STANLEY et al., 2018, p. 13). Em comum, estes teóricos, pesquisadores e praticantes comparam as manifestações de *mindfulness* contemporânea - desde as IBMs até os treinamentos de *mindfulness* nos ambientes corporativo e militar – àquelas do Budismo tradicional, concluindo que os fundamentos éticos de *mindfulness* perderam-se na sua transposição para a cultura neoliberal, terapêutica e individualista ocidental. Para tentar resolver este problema, eles recorrem aos textos canônicos budistas - em particular os primeiros discursos do Cânone páli -, bem como a práticas vivas para tentar recuperar os fundamentos éticos de *mindfulness*. Destacamos dois exemplos destes esforços: um deles é o programa *Meditation Awareness Training* (MAT) (Treinamento da Consciência Meditativa), talvez o mais representativo entre as IBMs de segunda geração (VAN GORDON; SHONIN, 2020; VAN GORDON; SHONIN; GRIFFITHS, 2015a; 2015b), assim chamadas porque buscam incorporar, explicitamente, práticas do Budismo tradicional consideradas de natureza “espiritual” a novas modalidades de intervenções clínicas<sup>160</sup>:

[d]iferentemente das *IBMs de primeira geração*, como a Redução de Estresse Baseada em *Mindfulness* (MBSR) e a Terapia Cognitiva Baseada em *Mindfulness* (MBCT), as IBMs de segunda geração – como a intervenção secular de oito semanas Treinamento da Consciência Meditativa (MAT) – são de aspecto abertamente espiritual e ensinam *mindfulness* dentro de uma

<sup>160</sup> Embora atuem no campo da psicologia, William Van Gordon foi monge budista por 10 anos e Edo Shonin segue sendo-o há 30 anos.

infraestrutura de prática que integra o que tradicionalmente eram considerados pré-requisitos para o desenvolvimento eficiente da meditação. Por exemplo, o MAT utiliza estágios da meditação concentrativa para acalmar e focar a mente, imediatamente seguidos por técnicas da meditação *vipassanā*, como guiar os participantes para buscar pela existência de uma entidade intrinsecamente existente do “si” ou “eu”. Em conjunto com as técnicas de *mindfulness*, o MAT também emprega técnicas meditativas destinadas a engendrar, por exemplo, autocontrole, clareza de percepção e de tomada de decisão, cidadania, paciência, generosidade (por exemplo, de tempo e de energia do indivíduo), amor bondade e compaixão (VAN GORDON; SHONIN; GRIFFITHS, 2015a, p. 2).

O segundo exemplo é a concepção de *mindfulness* baseada em fontes canônicas budistas proposta por Purser e Milillo (2015), que os autores chamam de “conceitualização de *mindfulness* correta baseada no Budismo” (PURSER; MILILLO, 2015, p. 4). Ela se estrutura em um modelo teórico de três fatores, interdependentes entre si, baseados naqueles do Nobre Óctuplo Caminho budista<sup>161</sup>, que proporcionaria os fundamentos éticos para *mindfulness*: visão correta, esforço correto e atenção plena/*mindfulness* correta.

Embora Dunne (2015) seja um entusiasta do conhecimento das fontes budistas por pesquisadores e profissionais clínicos de *mindfulness*, ele faz algumas advertências de caráter metodológico quanto à exploração daquelas. Em primeiro lugar, as fontes devem ser usadas “com cuidado”, e junto com a “*expertise* prática de uma comunidade de prática real” (DUNNE, 2015, p. 253). Em segundo lugar, as fontes textuais budistas devem ser “lidas em relação às práticas vivas das comunidades de prática e tais práticas devem ser estudadas independentemente das interpretações textuais”, por exemplo, por métodos etnográficos (DUNNE, 2015, p. 253). Por fim, os estudos devem abarcar várias tradições, com “textos e práticas através de línguas, culturas e contextos” (DUNNE, 2015, p. 253).

A segunda grande posição acerca dos fundamentos éticos de *mindfulness* contemporânea é a de que a própria prática de *mindfulness*, em especial nos programas MBSR e MBCT, “contém uma orientação ético-moral *implicitamente inerente* suficiente para satisfazer os propósitos desses programas” (STANLEY et al., 2018, p. 14). Esta é a posição adotada por Kabat-Zinn (2017c), ligada ao seu entendimento de que o programa MBSR é uma expressão do “*dharma* universal”. Quanto ao predicado “*implícito*”, Kabat-Zinn admite que, embora *mindfulness* no programa MBSR esteja fundamentada, entre outros, nos preceitos éticos

---

<sup>161</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.1.4.3.

dos ensinamentos centrais do Budismo, não convém revelar isto a pacientes de contextos clínicos seculares:

[e]m termos do trabalho do MBSR [...], o *mainstreaming* de *mindfulness* no mundo [tanto como uma prática quanto como uma maneira de viver] sempre esteve ancorado no enquadramento ético que repousa no coração dos ensinamentos originais do Buda. *Sila* [sic], que significa “virtude” ou “conduta moral” na língua páli, é representada pelo terceiro, quarto e quinto fator do Caminho Óctuplo (a quarta das Quatro Nobre Verdades): palavra correta/sábia; ação correta/sábia e meio de vida correto/sábio. **Embora o MBSR não aborde explicitamente estes fundamentos clássicos em um contexto clínico com pacientes, nem deva fazê-lo, as Quatro Nobre Verdades sempre constituíram o solo sobre o qual o cultivo de *mindfulness* via MBSR, e outros programas baseados em *mindfulness*, se enraíza, e a partir do qual cresce por meio da prática contínua.** Mais sobre isto seguirá [no artigo], em termos tanto do Juramento de Hipócrates quanto do Voto do Bodhisattva. De modo aparentado, **o MBSR foi também elaborado desde o início como um veículo para o meio de vida correto para as pessoas que seriam atraídas para se tornar instrutoras do MBSR** (KABAT-ZINN, 2017c, p. 1125-1126, grifos nossos).

Para Kabat-Zinn (2017c), o movimento *mindfulness*, isto é, sua difusão e adoção em contextos não budistas e não religiosos, equivale ao *dharma*, ou melhor:

[a] praticar o *dharma* [sic] de uma forma ou de outra e se importar profundamente com o sofrimento, o fim do sofrimento e das causas originárias do sofrimento [...] seja dentro da vertente *mainstream* ou dentro de vertentes mais orientadas para o Budismo. Afinal de contas, o *mainstreaming* do *dharma* [sic] por meio de *mindfulness* é *prima facie* uma ocorrência positiva e curativa, e uma tremenda oportunidade para abordarmos algumas das principais fontes de dor e sofrimento neste momento em que vivemos (KABAT-ZINN, 2017c, p. 1126).

Quanto ao atributo “inerente”, Kabat-Zinn explica que o cultivo de *mindfulness* no programa MBSR está intrinsecamente ligado ao da compaixão em função de uma suposta equivalência, nas “línguas asiáticas”, dos termos “mente” e “coração”, em um dos vários argumentos que, em nosso entender, ilustram seu frequente uso da retórica para justificar, desta vez, os fundamentos éticos de *mindfulness*:

[é] importante notar que, já que, em línguas asiáticas, a palavra para “mente” e a palavra para “coração” são geralmente as mesmas, não podemos entender completamente a palavra “atenção plena” em inglês sem simultaneamente ouvir ou sentir a palavra “coração pleno”. Elas são uma só e a mesma coisa. Assim, o cultivo meditativo de *mindfulness*, seja formal ou informalmente, envolve levar, de modo intencional e da melhor maneira que conseguirmos,

uma atenção de coração aberto e afetuosa para nossa experiência. **Isto indica a não separação essencial entre *mindfulness* e compaixão, pelo menos do modo como eu o entendo dentro do enquadramento do MBSR (KABAT-ZINN, 2017c, p. 1127, grifo nosso).**

Como já vimos<sup>162</sup>, Dunne (2015) explica que, semelhante ao *Mahāmudrā*, as abordagens contemporâneas de *mindfulness* adotam uma retórica segundo a qual os fundamentos éticos de *mindfulness* constituem “uma capacidade inata que emerge naturalmente” com tal prática (DUNNE, 2015, p. 267), porém, diferentemente daquele, não exigem que o praticante observe um quadro ético explícito, constituído pelo paradigma ético do Budismo clássico no período entre sessões. Dunne, então, especula sobre a hipótese de o programa MBSR conter um quadro ético implícito, composto, por exemplo, pelos poemas do sábio sufi persa do século XIII Rumi e da poetisa norte-americana do século XX Mary Oliver, dentre outros, e pela educação sobre a fisiologia do estresse, que funcionariam como “elementos centrais em um quadro para o engajamento [ético] com o mundo”, que os participantes do programa “completar[iam] [...] por meio de sua própria apropriação criativa de outras fontes e de sua história de vida” (DUNNE, 2015, p. 267). Para Dunne, embora esta opção por um “paradigma de invenção” não pareça, em princípio, problemática, ela pode tomar direções antitéticas aos preceitos éticos do Budismo, como outros adeptos da vertente crítica bem demonstram (DUNNE, 2015, p. 267-268).

No campo da Educação, Oren Ergas e Terry Hyland, dois entre os principais pesquisadores favoráveis à adoção de *mindfulness* na educação, propõem outro caminho para justificar a existência e/ou proporcionar fundamentos éticos para a prática de *mindfulness*, nas IBMs ou não. O primeiro ponto em comum em sua proposta é a posição de que o mero cultivo da atenção via *mindfulness* não gera, por si só, modos de pensar e condutas éticas. O mais vocal dos críticos de *McMindfulness* na educação, Hyland argumenta que, por ser uma prática que promove o aperfeiçoamento da atenção, é inegável que *mindfulness* tenha correlações benéficas com a aprendizagem; contudo, esta não é uma condição suficiente para o cultivo de qualidades éticas, daí a importância de uma concepção de *mindfulness* menos reducionista e tecnicista (HYLAND, 2016a, 2016b, 2017):

[s]ob um ponto de vista educacional, tais críticas [à redução de *mindfulness* a uma técnica para o treinamento da atenção] e a defesa de concepções mais amplas do projeto de *mindfulness* são de importância primordial. Aperfeiçoar

---

<sup>162</sup> Ver Capítulo 3, seção 3.2.2.2.

a consciência e promover o aquietamento no momento presente não são fins em si mesmos, devendo ser vistos como fornecendo as condições necessárias para o envolvimento com a tarefa maior de cultivar as virtudes morais e espirituais que podem nos ajudar a lidar com os desafios da vida diária (HYLAND, 2016b, p. 104).

Do mesmo modo, Ergas (2019b) concorda que o cultivo da atenção sustentada por meio de *mindfulness* é uma atividade “eticamente neutra”: “ela pode ser aplicada para cometer um crime assim como para um feito altruísta” (ERGAS, 2019b, p. 10). Isto leva à segunda característica comum à proposta destes autores: a busca de fundamentos éticos *seculares* para *mindfulness*, que não recorram *diretamente* às fontes do Budismo tradicional, de modo a evitar o proselitismo nos ambientes educacionais, em uma clara influência do modernismo budista. Tanto Hyland quanto Ergas consideram que *mindfulness* contemporânea constitui a expressão de uma “espiritualidade secular” (HANEGRAFF, 1998, p. 152 apud ERGAS, 2015, p. 122; HYLAND, 2013, p. 248), sendo que Ergas (2015) também a toma como uma prática contemplativa de uma era pós-secular, uma categoria recente da Sociologia da Religião para descrever uma “nova situação onde ciência e tradições sapienciais (implicando religião e espiritualidade) [...] se encontram em uma colaboração peculiar” (ERGAS, 2015, p. 121). Para ambos os autores, os fundamentos éticos de *mindfulness* contemporânea se encontram no componente atitudinal da definição operacional de Shapiro et al. (2006), correspondente ao aspecto da orientação à atenção de Bishop et al. (2004) (curiosidade, abertura e aceitação) e às atitudes fundamentais da prática de *mindfulness* elencadas por Kabat-Zinn (2017b) (não julgamento, paciência, mente de principiante, confiança, não luta, aceitação, abrir mão/soltar)<sup>163</sup>, podendo também incluir “outras qualidades de mente e do coração” que, segundo Kabat-Zinn, “também contribuem para ampliar e aprofundar a incorporação de *mindfulness* [sic] [na] vida” (não causar danos, generosidade, gratidão, tolerância, perdão, bondade, compaixão, alegria empática e equanimidade) (KABAT-ZINN, 2013, p. 75; 2017b, p. 87)<sup>164</sup> (HYLAND, 2016a, p. 186; ERGAS, 2019b, p. 11). Igualmente, Hyland (2016b, 2017) e Ergas e Hadar (2018) acreditam que a associação entre IBMs e habilidades socioemocionais tem, de certa maneira, o condão de impedir o reducionismo e a comodificação de *mindfulness*. Contudo, conforme atesta a literatura, ainda permanece a dúvida acerca da capacidade de

---

<sup>163</sup> Ver Capítulo 3, seção 3.1.

<sup>164</sup> Ver Capítulo 1, seção 1.2, n. 11.

*mindfulness* nas IBMs para a promoção de comportamentos prossociais e éticos na educação não apoiados nos fundamentos éticos do Budismo tradicional (ERGAS; HADAR, 2018).

Finalmente, a terceira principal posição quanto à relação entre *mindfulness* contemporânea e seus fundamentos éticos, adotada em geral por estudiosos dos campos das ciências sociais e humanidades, é a de que tais fundamentos estão dispersos nas condições de inteligibilidade socioculturais em que *mindfulness*, como uma prática, se insere e que lhe atribuem sentido, de modo que *mindfulness* “jamais pode ser considerada um fenômeno isolado”, mas sim “tanto o produto quanto aquilo que retroalimenta as tendências socioculturais mais amplas” (STANLEY et al., 2018). Esta é a posição de Wilson (2014) (vista acima), McMahan (2017) (introduzida no Capítulo 2) e Komjathy (2015, 2018).

Para entender este terceiro posicionamento da literatura, que vai além da discussão sobre os fundamentos éticos de *mindfulness* para abranger outras dimensões que a informam, é necessário classificar *mindfulness* dentro da categoria de *prática contemplativa* (ou, para parte de literatura, *prática meditativa*)<sup>165</sup>. Procedendo a partir deste pressuposto, abre-se toda uma gama de questões e considerações relacionadas às implicações do modernismo budista enquanto contexto mais amplo para a compreensão dos direcionamentos de *mindfulness* contemporânea, que o chamado processo de secularização de *mindfulness*, se tomado de modo isolado como o faz boa parte da literatura, obscurece. Como vimos no Capítulo 3, as tentativas de operacionalização do conceito de *mindfulness*, principalmente para a elaboração de instrumentos de avaliação e de mensuração, bem como os estudos neurocientíficos da meditação, engendraram caracterizações de *mindfulness* como um traço ou um estado psicológico<sup>166</sup>. Tanto McMahan, dentro da História e da Sociologia do Budismo, quanto Komjathy, dentro dos Estudos Contemplativos, preocupam-se com o tipo de impacto interpretativo que o domínio das abordagens científicas vem exercendo sobre seus respectivos campos, o que gera repercussões para a compreensão de *mindfulness* em particular.

Tomemos como ponto de partida a explanação de Goleman e Davidson (2017) sobre os dois caminhos possíveis para os interessados em práticas contemplativas (ou, mais especificamente, para práticas meditativas budistas). O primeiro caminho, que denominam “caminho profundo”, é constituído por dois níveis: a) o Nível 1, integrado pelas práticas “mais intensiva[s]”, em sua “forma pura”, como nas “antigas linhagens do budismo teravada [sic] tal

---

<sup>165</sup> Ver Capítulo 1, seção 1.1.

<sup>166</sup> Ver Capítulo 3, seção 3.1.

como praticado no Sudeste Asiático ou entre os iogues tibetanos”; b) o Nível 2, onde as práticas surgem como “formas mais palatáveis para o Ocidente”, “deixando para trás partes da fonte asiática original” e seu papel “como parte de um estilo de vida pleno” (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 8-9). O segundo caminho, por eles denominado “caminho amplo”, é representado, por sua vez, por três níveis: a) o Nível 3, onde há maior distanciamento das práticas do seu contexto espiritual e maior difusão, exemplificada pelas práticas contemplativas terapêuticas; b) o Nível 4, onde as práticas são ainda mais diluídas e, portanto, mais acessíveis, como por meio de aplicativos de meditação; e c) o Nível 5, onde “as lições que os cientistas aprenderam estudando todos os demais níveis levarão a inovações e adaptações que podem ser de vasto benefício” (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 9). Estas “lições aprendidas pelos cientistas” referem-se ao modo de funcionamento das práticas contemplativas. Como e por que funcionam as práticas contemplativas? Pela proposta de Goleman e Davidson, tais respostas são obtidas pela “neurociência contemplativa”, uma abordagem que permite detectar “traços alterados” no cérebro dos praticantes. Segundo estes pesquisadores, a neurociência contemplativa consiste em uma reinterpretação do Nível 1 do caminho profundo, ou seja, uma “confirmação científica” de que as “alterações positivas no cérebro e no comportamento, nas linhas descritas há muito tempo para o caminho profundo, não são lenda, mas realidade” (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 13). Ademais, Goleman e Davidson consideram que é pelo caminho profundo que se atinge o verdadeiro propósito das práticas: “uma transformação que eleva dramaticamente os limites das ideias da ciência psicológica quanto às possibilidades humanas” pelo cultivo de qualidades duradouras – os tais “traços alterados altamente positivos” -, que seriam “sinais externos de uma função cerebral espantosamente diferente” (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 12-13).

Komjathy (2015, 2018) e McMahan (2017) expressam reservas quanto a certos posicionamentos e afirmações advindas do campo da (Neuro)ciência Contemplativa, vocalizando razões variadas. A objeção de Komjathy à abordagem neurocientífica contemplativa reside no dogmatismo resultante de sua hegemonia como autoridade interpretativa nos Estudos Contemplativos e na aplicação dogmática do uso tecnológico das práticas contemplativas, que supostamente revela o que de fato ocorre (em nosso cérebro) durante a experiência contemplativa proporcionada por determinada prática. O exclusivismo da abordagem interpretativa neurocientífica<sup>167</sup> – que, para Komjathy, pode ser explicado pela

---

<sup>167</sup> A título de exemplo, outras abordagens interpretativas das práticas contemplativa no campo dos Estudos Contemplativos (e também nos Estudos da Religião) incluem, além das neurocientíficas e psicológicas, abordagens

presença cada vez mais dominante do cientificismo e da tecnocracia no meio acadêmico, bem como a fatores de ordem econômica, já que as grandes fontes de financiamento de projetos de pesquisa se destinam àqueles que apresentem evidências com base em estudos científicos (KOMJATHY, 2018, p. 42-43) - isola a prática contemplativa do sistema multidimensional em que ela insere, reduzindo-a a uma mera técnica ou a uma experiência, ao mesmo tempo em que restringe a experiência contemplativa a uma atividade comportamental e neurológica (KOMJATHY, 2018, p. 42-43). Deste modo, Komjathy indaga, para depois argumentar:

[o] que os neurocientistas estão de fato estudando? Embora seja arguida a compreensão da consciência humana e da experiência, é igualmente plausível que a neurociência esteja estudando sua própria interação tecnológica com o cérebro, ou pelo menos sua capacidade de compreender a consciência como tecnologicamente mensurável. Em segundo lugar, a neurociência também pode facilmente se degenerar em um “reducionismo neurocientífico”, ou na redução de toda a dimensão da existência humana, incluindo as práticas contemplativas e a experiência contemplativa, em atividade neurológica. Isto frequentemente envolve uma ideia de que os humanos são “circuitados” (neurobiologicamente determinados) para pensar e agir das maneiras como o fazem. Ao examinar as práticas contemplativas, a neurociência pode [...] simplesmente ver a “experiência” em termos de fisiologia. Desta forma, se alguém consegue demonstrar (...) que a mesma mudança neurológica, o mesmo padrão fisiológico, surge, então tais indivíduos parecem ter as “mesmas experiências”. Contudo, isto falha em localizar a vida humana e a experiência em um contexto (KOMJATHY, 2015, p. 31-32).

Embora McMahan (2017) considere bem-vindos estudos que tenham a meditação como objeto de escrutínio, de modo a proporcionar novas descobertas sobre o funcionamento da mente e sobre a condução de profundas e benéficas transformações para o florescimento humano, ele também se alinha a Komjathy ao explicar que as práticas contemplativas estão contextualmente inseridas “em sistemas de atitudes, injunções éticas, relações sociais, valores, etc.”, em suma, em “modo[s] de vida mais amplos”, não “podendo ser reduzida[s] aos setores do cérebro que acendem nas telas de RMf<sup>168</sup>” (McMAHAN, 2010, p. 134). A questão, para McMahan, encontra-se no que ele entende ser “o perigo, para a tradição budista, de vincular demasiadamente seu destino ao laboratório e associar sua legitimidade à autoridade da ciência”, no que pode inclusive afetar, inclusive eliminar, seu potencial crítico da cultura dominante, da

---

“antropológicas, comparativas, experienciais/experimentais, históricas, textuais, filosóficas [e] teológicas” (KOMJATHY, 2015, p. 12).

<sup>168</sup> Ressonância magnética funcional.

qual faz parte a própria ciência (McMAHAN, 2010, p. 134). No caso específico das práticas contemplativas budistas, ele se pergunta:

[s]e [conforme o entendimento do modernismo budista] o Budismo é essencialmente meditação, e se a meditação vier a ser compreendida primariamente como fazer o cérebro obter certas condições fisicamente observáveis, será então que, um dia, ela poderá ser vista como um forma antiquada e pré-moderna de algo que a ciência aprendeu a fazer melhor por meio da mais recente máquina de *biofeedback* ou da droga que realça a atenção, levanta o humor e melhora o desempenho? Aqui devemos nos lembrar novamente de que a meditação [budista] é parte de um modo de vida budista [...] e não somente um meio de atingir objetivos da vida moderna, como aumento de produtividade ou alívio do estresse (McMAHAN, 2010, p. 134).

Retomemos, então, a questão de como funciona a prática contemplativa, que Goleman e Davidson (2017) propuseram responder por meio da hipótese da visualização, por meio das técnicas de imagem, dos traços alterados no cérebro. Quando temos em mente, conforme advertem Komjathy e McMahan acima, que as práticas contemplativas estão sempre localizadas, isto é, atreladas a um contexto, é possível elucidar que a maneira pela qual as práticas contemplativas funcionam varia de acordo com o contexto em que estão inseridas, de modo que uma mesma prática pode chegar a funcionar de modo radicalmente distinto dependendo do tempo e do lugar em que se encontra (McMAHAN, 2017). Como explica McMahan (2017), a falsa ideia perpetrada pela interpretação errônea do método e dos resultados dos estudos neurocientíficos com base em neuroimagens é a de que “uma pessoa medita e a meditação simplesmente *faz* certas coisas: fazer a prática A cria o estado mental X, após o qual o praticante diligente entra nos próximos níveis: os estados mentais Y e Z” (McMAHAN, 2017, p. 25). Por este entendimento, esses estados seriam sempre os mesmos quando praticados segundo a mesma técnica, descrita no mesmo texto, quer seja o praticante um monge budista da Índia antiga, um budista leigo adepto do *Vipassanā* moderno no final do século XIX, ou uma empresária norte-americana que frequenta um centro de meditação *Vipassanā* na Califórnia do século XXI (McMAHAN, 2017). Contudo, as práticas contemplativas não podem ser reduzidas a traços ou “estados mentais universais” (McMAHAN, 2017, p. 42). O que McMahan (2017) quer dizer é que as práticas contemplativas “funcionam de modos específicos que só fazem sentido em termos de uma complexa rede de fatores contextuais em um imaginário social: doutrinário, ético, social, cultural, nacional e, por fim, cósmico” (McMAHAN, 2017, p. 25).

Imaginários sociais<sup>169</sup>, para McMahan (2017), abrangem “repertório[s] de conceitos, atitudes, práticas sociais, costumes, disposições éticas, instituições, relações de poder e estruturas de autoridade”, assim como “contexto[s] cosmológico[s], isto é, “como o indivíduo imagina seu lugar no mundo no sentido mais amplo possível” (McMAHAN, 2017, p. 24). Determinando “o que é normativo, o que é dado como certo, o que não precisa ser dito” (McMAHAN, 2017, p. 24), os imaginários sociais fornecem uma “uma complexa taxonomia de categorias para se ver o mundo, taxonomias que se tornam profundamente internalizadas” (McMAHAN, 2017, p. 25) pelos praticantes e que, por isto, as carregam e as imprimem nas práticas contemplativas.

Assim, tomando por base a configuração budista do período clássico (segundo a categoria de Dunne, 2015), McMahan (2017) sugere definir *práticas contemplativas*<sup>170</sup> como “modos de cultivo de si ou de transformação de si” cujo objetivo é “produzir certas experiências e cultivar modos específicos de ser [...] em um mundo<sup>171</sup>”, isto é, em um imaginário social particular, o que faz com que as práticas tenham “diferentes sentidos, significados e objetivos em diferentes contextos” (McMAHAN, 2017, p. 21 e 25). Isto porque cada imaginário social:

contém entendimentos normativos particulares do bem viver, de uma vida santa, de uma vida bem-sucedida, assim como concepções de pessoa, de mente e de seus aspectos, do potencial para o desenvolvimento e cultivo da vida humana e das várias experiências que os praticantes terão em diferentes estágios do caminho (McMAHAN, 2017, p. 38).

Por conta desta definição, fica mais claro que cada praticante traz “diferentes conteúdos para a prática”, conteúdos estes informados “pelos mundos sociais, culturais e históricos em que vivem”, do que segue que:

mesmo se duas pessoas estiverem fazendo a “mesma” prática – atenção plena à respiração [...] – em culturas completamente diferentes, elas podem estar cultivando modos de ser e de estar no mundo bastante distintos. O monge da Índia antiga respira tentando abandonar sentimentos de afeição por seus pais

---

<sup>169</sup> McMahan usa o termo “imaginário social” tal como é costumeiramente empregado pelos cientistas sociais, assim como com base em Charles Taylor.

<sup>170</sup> Originalmente, McMahan não usa o termo “prática contemplativa”, mas sim “prática meditativa” ou “meditação”. Contudo, ao longo do texto, ele emprega por vezes o termo “prática contemplativa”.

<sup>171</sup> McMahan esclarece que está “tomando emprestado este termo ‘ser-no-mundo’, obviamente, de Heidegger” e que está “usando o termo ‘mundo’ no sentido fenomenológico de um ‘mundo-da-vida’ [ou ‘mundo vivido’] (*lebenswelt*), não como uma localidade ou conjunto de entidades físicas, mas como nossa experiência vivida primordial do nosso mundo. ‘Mundo’, neste sentido, não é o mundo das moléculas, elétrons e quarks. É o mundo das coisas carregadas com sentido, sentimento, significado – muitos dos quais fornecidos por um contexto social e cultural particular. O mundo vivido é atravessado por sentidos, compreensões tácitas dos objetos físicos com os quais interagimos, os meandros sociais presentes na sociedade e o quadro cósmico maior no qual tudo isto está contido” (McMAHAN, 2017, p. 24).

e irmãos, sentimentos que, os *suttas* advertem, podem oferecer-lhe a tentação de retornar à vida doméstica; a empresária moderna respira esperando cultivar sentimentos de afeição por seu marido e filhos (McMAHAN, 2017, p. 25).

A conclusão de McMahan é de que a avaliação sobre o funcionamento de determinada prática contemplativa associa-se a certas taxonomias interseccionadas, “situadas em estruturas da vida mais amplas, tácitas e inconscientes dentro [de um] imaginário social”, de modo que ela “pode ser usada para cultivar modos de ser disponíveis em dada cultura, desafiá-los ou criar modos alternativos, porém não pode operar em um vácuo” (McMAHAN, 2017, p. 42)<sup>172</sup>.

No seu projeto para os Estudos Contemplativos, Komjathy (2015, 2017) também adota uma posição contextualista quanto às práticas e as experiências contemplativas, considerando-as os objetos de investigação do campo, sobretudo as primeiras. Neste sentido, ele vislumbra quatro grandes desafios no tratamento das práticas contemplativas: a) definir parâmetros conceituais para os termos “contemplativo”<sup>173</sup> e “prática contemplativa”; b) reconhecer que “prática”, mais do que algo que se exercita por determinado período de tempo diária ou semanalmente, constitui uma abordagem existencial que penetra todos os aspectos da vida; c) detectar e corrigir as atuais tendências reducionistas em torno do termo “prática contemplativa”, que o faz equivaler a métodos, disciplinas ou técnicas, extraíndo as práticas em geral de seus sistemas religiosos e soteriológicos; e d) pensar as práticas contemplativas de modo holístico e integrado, levando em conta a existência de tipos específicos de práticas com características definidoras específicas e diferentes dimensões (KOMJATHY, 2018, p. 62-63).

Em uma tentativa inicial de dar conta destes desafios, Komjathy (2015, 2018) propõe um modelo de análise e de interpretação das práticas contemplativas que se pretende aberto, denominado *filosofia da práxis contemplativa*, o qual busca levar em conta a natureza

---

<sup>172</sup> Neste ponto cabem duas advertências feitas por McMahan. A primeira é a de que sua posição não é a de um determinismo cultural quanto às práticas e às experiências contemplativas: “[n]ão devemos simplesmente supor que toda experiência é absolutamente prefigurada por categorias culturais e tradicionais. Novidades acontecem, indivíduos se encontram em estados não relatados pela tradição, pessoas saltam para além de modos normativos de ser e categorias mudam e se fundem para acomodar o novo e o inesperado. Contudo, muito do modo com as práticas contemplativas funcionam no nível diário e não excepcional dentro do qual a maioria dos seres humanos passa a maior parte de suas vidas é profundamente estruturado pelos contextos que venho discutindo” (McMAHAN 2017, p. 43). A segunda advertência refere-se às tradições que Dunne (2015) categorizou como Budismo Não Dual, as quais “lançaram suspeitas sobre [as práticas contemplativas] como cultivando modos particulares de ser – ou, de fato, cultivando alguma coisa”, por acreditarem que “todos os seres são estão despertos de modo inato” (McMAHAN, 2017, p. 46). A este respeito, McMahan afirma que “mesmo tradições inatistas, clássicas e modernas, seguem requerendo o cultivo de certos modos de ser no mundo que são singulares a imaginários sociais particulares. Elas precisam negociar entre a forma e a vacuidade, entre as construções culturais e o vasto mistério para além delas” (McMAHAN, 2017, p. 46).

<sup>173</sup> Ver Capítulo 1, seção 1.1.

multifacetada das práticas contemplativas, bem como o inter-relacionamento e mútuas implicações de cada uma destas facetas (KOMJATHY, 2015, p. 38; 2018, p. 63). Por um lado, tal como McMahan (2017), Komjathy associa as práticas contemplativas a modos específicos de ser no mundo, ou melhor, um “ser-no-mundo corporificado integrado e holístico”, razão pela qual considera-as “um tipo de práxis” (KOMJATHY, 2015, p. 40, n. 4) e que detecta, entre as práxis, formas contemplativas, religiosas, espiritualistas e seculares, incluindo terapêuticas; por outro lado, emprega o termo “prática contemplativa” para se referir a uma das facetas da prática contemplativa enquanto práxis, isto é, a prática contemplativa enquanto método, disciplina ou técnica. Assim configurado, este modelo permite perceber a complexidade das relações entre as facetas eleitas por Komjathy por serem, em seu entendimento, aquelas que informam as práticas contemplativas enquanto práxis, ao mesmo tempo em que se informam, a saber (KOMJATHY, 2015, p. 37-38; 2018, p. 63-64):

- a) visões de mundo, que incluem sistemas cosmológicos, ontológicos, soteriológicos, teológicos, psicológicos e antropológicos;
- b) práticas contemplativas enquanto métodos, incluindo, entre outros, “ascetismo, ética, meditação, oração, ritual, estudo de escrituras” (2015, p. 38; 2018, p. 63);
- c) experiências contemplativas;
- d) objetivos projetados.

Quando uma prática contemplativa é analisada a partir deste modelo, torna-se possível, segundo Komjathy:

investigar os modos pelos quais métodos específicos expressam e confirmam visões de mundo específicas e levam a tipos específicos de experiências; os modos pelos quais visões de mundo específicas informam práticas específicas e levam a tipos específicos de experiência; os modos pelos quais tipos específicos de experiências confirmam visões de mundo específicas e a eficácia de métodos específicos (KOMJATHY, 2015, p. 39; 2018, p. 63).

Komjathy (2018) desdobra estas quatro facetas em outras tantas dimensões, de modo que chega, ao final, a nove dimensões da prática contemplativa como práxis holística e integrada que considera relevantes para a determinação dos parâmetros da prática e da experiência contemplativa, assim como para o próprio campo dos Estudos Contemplativos (embora, para os praticantes individuais, elas podem ou não ser consideradas relevantes), organizadas na tabela abaixo (Tabela 12):

Tabela 12 - Dimensões da prática contemplativa holística e integrada

<b>1. Pré-requisitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Comunidade</li> <li>b. Fundamentos éticos</li> <li>c. Instrução/treinamento</li> <li>d. Iniciação/ordenação</li> <li>e. Linhagem</li> <li>f. Local</li> <li>g. Recursos</li> <li>h. Professores</li> <li>i. Tempo</li> </ul>
<b>2. Postura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Deitada</li> <li>b. Movimento/caminhando</li> <li>c. Sentada</li> <li>d. Em pé</li> </ul>
<b>3. Respiração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Regulada</li> <li>b. Não regulada</li> </ul>
<b>4. Técnica</b>	
<b>5. Estilo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Individual</li> <li>b. Comunal</li> <li>c. Leigo</li> <li>d. Monástico</li> <li>e. Vocal</li> <li>f. Silencioso</li> </ul>
<b>6. Duração e formato</b>	
<b>7. Localização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Caverna</li> <li>b. Deserto</li> <li>c. Lar</li> <li>d. Centro comunitário</li> <li>e. Floresta</li> <li>f. Monastério</li> <li>g. Montanha</li> <li>h. Templo</li> </ul>
<b>8. Estética e cultura material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Arquitetura</li> <li>b. Arte</li> <li>c. Vestimenta</li> <li>d. Parafernália</li> </ul>
<b>9. Sistema mais amplo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Antropologia</li> <li>b. Cosmologia</li> <li>c. Dietética</li> <li>d. Ética</li> <li>e. Psicologia</li> <li>f. Ritual</li> <li>g. Estudo textual</li> <li>h. Soteriologia</li> <li>i. Teologia</li> </ul>

Fonte: Komjathy (2018, p. 65-66)

Um exame inicial, superficial, breve e limitado da articulação de *mindfulness* contemporânea com as quatro facetas do modelo da filosofia da práxis contemplativa sugere, em primeiro lugar, que as visões de mundo que a informam são, na perspectiva de Komjathy

(2015, 2018), as da Medicina Mente-Corpo<sup>174</sup>. Neste sentido, ela seria uma prática contemplativa secular terapêutica derivada de práticas contemplativas baseadas em tradições religiosas, o mesmo caso, por exemplo, da Restauração Integrativa de Richard Miller (derivada do *yoga nidra* hindu) e da Resposta do Relaxamento de Herbert Benson (derivada da Meditação Transcendental, derivada, por sua vez, de práticas contemplativas mânticas hindus) (KOMJATHY, 2015, p. 20; 2018, p. 78-79). Em nosso entender, a faceta da visão de mundo de *mindfulness* contemporânea também incluiria as definições que Kabat-Zinn lhe atribuiu como “termo abrangente” (em substituição a “*dharma*”) e “modo de vida” ou “arte de viver” (estar no momento presente)<sup>175</sup> as quais, por seu turno, se relacionam com o componente atitudinal da definição operacional de Shapiro et al. (2006), ao aspecto da orientação à atenção de Bishop et al. (2004) e às atitudes fundamentais da prática de *mindfulness* de Kabat-Zinn (2017b). Este conjunto compõe os discursos que *ainda estão sendo construídos* para apresentar, fundamentar e legitimar o programa MBSR e, por extensão, *mindfulness* contemporânea, quanto às suas dimensões antropológicas, psicológicas, éticas, dentre outras, que tomam emprestados muitos elementos do modernismo budista.

Em segundo lugar, enquanto método, disciplina ou técnica, *mindfulness* contemporânea aparece predominantemente como um tipo de intervenção clínica, ou em associação a abordagens terapêuticas, que incluem ou não conjuntos de práticas formais e informais com instruções específicas<sup>176</sup> – o que Kabat-Zinn denominou “*mindfulness* como um conjunto de práticas meditativas”<sup>177</sup>. Isto significa que *mindfulness* contemporânea não se reduz a estes tipos de práticas, tampouco aos métodos que elas prescrevem. Outrossim, significa que não cabem aqui quaisquer tentativas de caracterizá-la como algo universal, comum ou subjacente a todas as tradições religiosas e/ou espirituais ao longo do tempo e do espaço.

Em terceiro lugar, *mindfulness* contemporânea proporciona certo tipo de experiência, informada e circunscrita pela visão de mundo a que se afilia e aos métodos adotados para suscitá-la e confirmá-la, motivo pelo qual não pode ser considerada uma investigação da “natureza da própria experiência humana” (KABAT-ZINN, 2003, p. 146). Assim, a experiência

---

<sup>174</sup> A Medicina Mente-Corpo tem por objeto intervenções que, segundo Astin et al. (2003), são definidas pelos Institutos Nacionais de Saúde norte-americanos como aquelas que “usam uma variedade de técnicas destinadas a facilitar a capacidade da mente de afetar funções e sintomas do corpo” (ASTIN et al. 2003, p. 133). Elas incluem técnicas de relaxamento, visualizações guiadas, meditação, hipnose, *biofeedback* e terapias cognitivo-comportamentais, *yoga*, *tai chi*, *qi gong*, dentre outras.

<sup>175</sup> Ver Capítulo 3, seção 3.1.

<sup>176</sup> Ver Capítulo 1, seção 1.2.

<sup>177</sup> Ver Capítulo 3, seção 3.1.

específica a *mindfulness* como práxis pode ser descrita, nas palavras de Kabat-Zinn (2003), como:

um convite para se permitir estar onde já se está e para conhecer a paisagem interna e externa da experiência direta em cada momento. Isto implica despertar para o espectro total de nossa experiência no momento presente, que, conforme interagimos com a prática de *mindfulness*, rapidamente descobrimos ser severamente editada e frequentemente distorcida por meio da atividade rotineira, habitual e não examinada de nossos pensamentos e emoções, geralmente envolvendo uma significativa alienação da experiência direta do mundo sensorial e do corpo (KABAT-ZINN, 2003, p. 148).

Por fim, como prática contemplativa terapêutica, o objetivo projetado primordial de *mindfulness* contemporânea está associado ao alívio do sofrimento e à promoção do bem-estar físico e mental dos indivíduos. Por conta disto, são bastante discutíveis os argumentos de Kabat-Zinn a favor do poder transformador social de *mindfulness*<sup>178</sup>, a não ser que ele esteja partindo do paradigma médico de uma sociedade adoecida necessitando de cura<sup>179</sup> ou, talvez, se referindo imprecisamente à vertente social ou cívica de *mindfulness*. Ainda quanto aos objetivos de *mindfulness*, pode-se alegar que uma das atitudes que a caracteriza é o não apego aos resultados, de modo que a prática de *mindfulness* não visa a coisa alguma – “nem chegar a lugar algum nem consertar alguma coisa” (KABAT-ZINN, 2003, p. 148). Contudo, em nosso entender, este “desapego aos resultados” é justamente o objetivo de *mindfulness*, pois dele dependem a singularidade e o sucesso da intervenção MBSR, em contraste com outras abordagens terapêuticas:

[e]sta ênfase no não apego aos resultados é um desvio radical da maioria das intervenções clínicas. Ainda assim, pode ser encontrada no coração do trabalho pioneiro de Jacobson (1938), que enfatiza aprender a reconhecer e confiar na experiência proprioceptiva direta da paisagem da sensação dentro da tensão em vez de lutar para obter um resultado mais desejável, como o

<sup>178</sup> “Este pode ser, de fato, um momento crucial para nossa espécie para tomar consciência tanto literal quanto metafóricamente para mobilizar e operacionalizar o mundo *mainstream* e suas instituições com o que sabemos serem virtudes intrinsecamente curativas, iluminadoras e potencialmente libertadoras **e com o poder de *mindfulness*, tanto como uma prática quanto como um modo de vida**. Embarcando neste caminho, podemos transcender ou, pelo menos, aprender como trabalhar de maneira mais imaginativa, criativa e com boa vontade com a tirana de nossos próprios pensamentos sob forma de dualismos convencionais, como direita/esquerda, liberal/conservador, Democrata/Republicano, rico/pobre, verdadeiro/falso, os bons e os maus e até mesmo sagrado/secular, que podem ser, em seus próprios domínios, verdadeiros até certo grau, mas não verdadeiros o suficiente para trazer cura, paz, compaixão ou sabedoria para os níveis que nosso planeta, nossa espécie e muitos outros são clamando” (KABAT-ZINN, 2017c, p. 1129, grifos nossos).

<sup>179</sup> Parece ser o caso: “Politicamente, isto pode significar **desenvolver uma democracia 2.0 baseada no princípio de Hipócrates** de, primeiramente, não causar dano, **enraizada na legalidade que um fundamento no dharma [sic] universal** baseado no que uma prática corporificada disseminada pode proporcionar. Se a democracia é verdadeiramente baseada no *rule of law* e as leis em si forem enraizadas no princípio primeiro da minimização do dano e da maximização do bem-estar para todos os membros do corpo político [...] – **uma espécie de Juramento de Hipócrates político, social e econômico** – então a **legalidade do dharma [sic]** pode muito bem proporcionar um fundamento essencial e inescapável para aperfeiçoar a sabedoria inerentes às nossas leis e instituições atuais [...] (KABAT-ZINN, 2017c, p. 1129, grifos nossos).

relaxamento. Foi apenas quando seu método foi condensado no relaxamento progressivo muscular (PMR [em inglês]) a serviço da dessensibilização sistemática (...) que o elemento da não luta, da lentidão e da atenção plena foi, ironicamente, abandonado (KABAT-ZINN, 2003, p. 148).

Embora muito mais pudesse ser dito tanto sobre as demais dimensões constitutivas de *mindfulness* de acordo com o modelo de Komjathy (2015, 2018), bem como de suas interações e implicações, cremos ter demonstrado o suficiente para fundamentar nossa defesa de que grande parte do debate crítico sobre *mindfulness* contemporânea pode ser iluminado pelo entendimento de que ela se trata de uma prática contemplativa contextualizada, um cuidado que inibe a tendência de “isolá-la e/ou reduzi-la à mera técnica ou experiência”, de universalizá-la ou de privilegiar uma “abordagem interpretativa em particular” (KOMJATHY, 2015, p. 22).

## 5. RELACÕES ENTRE OS CONCEITOS DE *MINDFULNESS* E AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO QUANTO A SEUS FINS

À primeira vista, a mera alusão a práticas contemplativas em geral, e *mindfulness* em particular, em contextos educacionais soa estranha. Embora, como vimos no Capítulo 1<sup>180</sup>, haja evidências históricas de que a contemplação é um elemento que sempre esteve presente, de uma maneira ou outra e em graus diversos, na educação, a ideia de, em nossas salas de aula atuais, termos alunos sentados no chão com as pernas cruzadas, olhos fechados e contando o número de respirações ou, então, envolvidos em práticas que cultivam atenção, compaixão e silêncio, parece, como reconhece Ergas (2015), ser uma “outra coisa” - e é nesta ambiguidade que reside o cerne da questão em torno da virada contemplativa na educação.

Neste sentido, Ergas (2019a) reconhece que a adoção de práticas contemplativas em contextos educacionais pode gerar, pelo menos, três tipos de “dissonâncias cognitivas”, relacionadas ao que costumeiramente entendemos e esperamos das práticas educacionais e das práticas contemplativas. A primeira dissonância diz respeito ao tempo escolar: enquanto as práticas contemplativas tratam de uma “relação intencional diferente com o tempo, talvez capturada pela distinção entre ser e fazer”, expressa na atitude da não necessidade de nos ocuparmos o tempo todo (ERGAS, 2018, p. 5), as práticas educacionais contemporâneas, enquanto atividades curriculares e extracurriculares, crescem em número para dar conta, por sua vez, das “práticas econômicas de avaliações padronizadas (*standardization*), responsabilização (*accountability*) e produtividade” em que a educação vem predominantemente investindo (ERGAS, 2019a, p. 1493). A segunda dissonância refere-se àquilo que deve ser desenvolvido nos estudantes: via de regra, como herança do pensamento platônico-cartesiano-kantiano (ERGAS, 2019a, p. 1493), as práticas educacionais contemporâneas são majoritariamente mediadas pela linguagem, pelo pensamento discursivo e pelo raciocínio analítico-lógico-argumentativo (ERGAS, 2018, p. 15), ao passo que as práticas contemplativas associam-se à educação integral da pessoa, adicionando aspectos corporais e emocionais ao processo educativo (ERGAS, 2018, p. 1493; 2019a, p. 15). Por último, a terceira dissonância trata do *locus* do conhecimento: de modo geral, as práticas contemplativas envolvem voltar a atenção para o interior, isto é, para uma espécie de “espaço interno”, o que é geralmente associado à espiritualidade e à religião e, portanto, alienígena às práticas

---

<sup>180</sup> Ver Capítulo 1, seção 1.1.

educacionais, caracteristicamente seculares. Ocorre que os proponentes das práticas contemplativas na educação consideram que “o conhecimento a ser estudado [também] existe/se manifesta *dentro* do estudante” (ERGAS, 2018, p. 15); ou melhor, que as práticas contemplativas funcionam como pedagogias que permitem aos estudantes investigar o sentido e significado do conteúdo estudado a partir da avaliação de seu próprio interior e experiência (GRACE, 2011; HAYNES, 2005). Assim, em termos pedagógicos, poderíamos falar em abordagens ou metodologias em terceira pessoa, que se ocupam da dimensão informativa da educação, com foco no conteúdo; das abordagens ou metodologias em segunda pessoa, que tratam da dimensão interativa, com foco no contexto; e das abordagens ou metodologias em primeira pessoa, que se referem à dimensão contemplativa da educação, com foco na experiência interior (HAYNES, 2005; HART, 2008; GRACE, 2011; ROTH, 2014).

De modo geral, a literatura sobre práticas contemplativas na educação, em especial *mindfulness* na educação (conforme atestado por ERGAS; HADAR, 2019), menciona e discute as tradições de pertinência destas práticas, sejam elas religiosas, espirituais, filosóficas, seculares ou terapêuticas; contudo, conforme observa Ergas (2019a), ela tende a esquecer que a própria educação constitui uma tradição milenar, isto é, “um corpo de conhecimentos (orais e/ou escritos) e práticas desenvolvido ao longo do tempo em um ou vários lugares em torno de certo interesse humano” (ERGAS, 2019a, p. 1490) – no caso, “afetar intencionalmente o desenvolvimento natural de modos formais e informais a fim de ajudar a satisfazer necessidades e carências individuais e sociais à luz de certas crenças acerca sobre o que é ‘bom’” (ERGAS, 2019a, p. 1492). Ecoando em muitos aspectos o que McMahan (2012a) deslindou sobre o papel das forças e práticas culturais e intelectuais da modernidade na conformação do modernismo budista<sup>181</sup>, bem como o que Wilson (2015) discorreu acerca do conjunto de processos de adaptação de que resultou *mindfulness* contemporânea, Ergas (2019a, 2019b) pergunta-se sobre as visões de mundo educacionais que estão interagindo, desafiando ou se alinhando às concepções de *mindfulness* quando de sua recepção pela educação contemporânea – mesmo aquelas já “filtradas” por outros enquadramentos, como as IBMs -, devotando atenção particular aos discursos sobre os fins da educação, pois, em seu entender, é dentro destas circunstâncias que o processo de legitimação de *mindfulness* na educação é conduzido:

[q]uando uma prática é introduzida em um lugar chamado “escola” ou “universidade”, que associamos à educação, ela imediatamente enfrenta a tradição da educação e suas concepções de fins. É neste pano de fundo que a prática negocia sua legitimidade. [...] [Isto envolve] a tentativa de convencer

---

<sup>181</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.2.

[os pais] que faz sentido seus filhos passarem o tempo praticando *mindfulness* em um lugar em que estão acostumados a pensar, que deveria concentrar-se no ensino de disciplinas (por exemplo, matemática, história) e preparar as crianças para o mercado de trabalho. Isto porque a escola é um lugar que reflete o que uma sociedade considera importante e valioso [...]. É onde os estudantes são apresentados a *certas* matérias, que são ensinadas de *certas* maneiras. A educação é, assim, uma iniciação em uma visão de mundo particular [...]; é um processo de construção mental [...] (ERGAS, 2019a, p. 1492).

Quais são, exatamente, as implicações envolvidas nesta “negociação de legitimidade” de *mindfulness* na educação? Segundo Ergas (2015), nos esforços para que *mindfulness* seja admitida nas escolas e demais instituições de ensino, por um lado, e para a obtenção de apoio institucional e financeiro para a realização de pesquisas sobre o tema e criação de cursos, programas e iniciativas, por outro, ela pode ser “interpretada, aplicada, usada, abusada, introduzida e implementada de maneiras diferentes” (ERGAS, 2015, p. 109). Assim, há todo um espectro a ser levado em conta, não apenas quanto ao que *mindfulness* pode estar fazendo com a educação, mas sobretudo quanto ao que a educação, ou, mais especificamente, ao que as concepções sobre os fins da educação traduzidas nos currículos podem estar fazendo com *mindfulness* nos processos envolvidos em sua oferta (ERGAS, 2015, p. 110): para parte da literatura, elas estariam afetando o conceito essencial de *mindfulness*, enraizado no Budismo; para outra parte, elas seriam um meio de revitalizar “o projeto de liberação budista do sofrimento”; para outros, ainda, elas estariam banalizando e comodificando *mindfulness* (ERGAS, 2019a, p. 1492).

Como, então, as dissonâncias entre as interpretações recorrentes das práticas contemplativas – em nosso caso, *mindfulness* – e das práticas educacionais podem ser harmonizadas? Para Ergas (2019a), há apenas duas maneiras: “encontrar uma interpretação da[s] prática[s] contemplativas que também possa ser associada ao que entendemos por educação ou, em um “processo mais radical”, “mudar nossa definição de educação para acomodar [...] [as] prática[s] em uma instituição que a sociedade chama de ‘educacional’” (ERGAS, 2019a, p. 1493).

Dentro deste cenário, Ergas (2015, 2017, 2018, 2019a, 2019b) explora estas possibilidades por meio de um projeto inaugural: um modelo que associa certas funções ou papéis que *mindfulness* pode exercer a partir de determinados fins da educação. Esta proposta fundamenta-se nos seguintes pressupostos:

- a) em um conceito de *mindfulness* construído a partir das definições de Kabat-Zinn (1994/2005), Bishop et al. (2004) e Shapiro et al. (2006)<sup>182</sup> como um “conjunto de práticas meditativas que envolvem três componentes distintos, porém entrelaçados: atenção, intenção e atitude” (ERGAS, 2018b, p. 3). Estes três componentes constituíram o cerne tríplice de *mindfulness* enquanto prática (ERGAS, 2018b), comum e consensual em todas as tradições (ERGAS, 2018a, p. 1491);
- b) nos achados do mapeamento discursivo de *mindfulness* na educação na literatura (ERGAS; HADAR, 2019)<sup>183</sup>, segundo os quais a complexidade em torno do tema, na qual figuram conceitos, modalidades de implementação e fins bastante diferentes, parece resultar das combinações de dois enquadramentos predominantes e aparentemente opostos: psicológicos, por um lado, e baseados em suas origens, que incluem o Budismo, outras tradições sapienciais e espiritualidade, por outro;
- c) nos discursos educacionais contemporâneos predominantes, atravessados por forças socioculturais e históricas, envolvidos nas tentativas de legitimação das práticas contemplativas em geral, e de *mindfulness* em particular, nos currículos (ERGAS, 2015, 2018, 2019b);
- d) em uma tipologia dos fins da educação baseada em Zvi Lamm<sup>184</sup> e Kieran Egan<sup>185</sup>, segundo a qual a educação pode ser considerada um processo de socialização, de aculturação ou de subjetivação (ERGAS, 2019a).

A primeira função que Ergas atribui a *mindfulness* é o que ele denomina “*mindfulness na educação*” ou atenção plena na educação (2019a, 2019b; também ERGAS; HADAR, 2019). Trata-se de um termo que se refere ao modo mais comum de implementação da prática de *mindfulness* nos contextos educacionais, a qual atua como uma *ferramenta* para apoiar (*scaffold*) o funcionamento do sistema educacional tal como ele se encontra. *Mindfulness* é enquadrada dentro de um discurso psicológico, em uma linguagem científico-secular, que faz com que as IBMs sejam seu principal veículo de introdução, para todas as faixas etárias e em todos os níveis de ensino, o que agrada os responsáveis por políticas públicas educacionais,

---

<sup>182</sup> Ver Capítulo 3, seção 3.1.

<sup>183</sup> Ver Capítulo 1, seção 1.3.

<sup>184</sup> LAMM, Zvi. Ideologies and educational thought. In: BAR-TAL, D. (ed.) **Psychology and counseling in education**. Jerusalém: Ministério da Educação, 1986, p. 5-19.

<sup>185</sup> EGAN, Kieran. **The educated mind**: how cognitive tools shape our understanding. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

cuja formulação é facilitada pelas evidências dos estudos empíricos, de natureza quantitativa, que cercam as pesquisas sobre *mindfulness* nestes termos. Duas forças socioculturais e históricas que atravessam a educação e que influenciam *mindfulness* na educação, não apenas quanto ao seu modo de implementação, mas também quanto aos seus objetivos, são a cultura terapêutica e o economicismo. Assim, *mindfulness* tem por objetivo primordial a promoção do bem-estar, da saúde física e mental e da aprendizagem socioemocional, assim como a melhora do desempenho acadêmico e das habilidades e funções cognitivas. Estes objetivos estão ligados à socialização, entendida como “o ensino das competências e normas necessárias para garantir o funcionamento da sociedade e de suas instituições” (ERGAS, 2019a, p. 1494), o que instrumentaliza a educação, por exemplo, para a melhora do desempenho econômico, um entendimento do Banco Mundial e da OCDE. O entrelaçamento entre os discursos terapêuticos e economicistas advém, por exemplo, do fato de que a adoção de critérios como padronização (*standardization*), as avaliações em larga escala (*high-stake testing*), eficácia e atribuição de conceitos/notas (*grading*) para guiar as práticas educacionais requer que os estudantes aprendam não apenas a lidar com o estresse advindo destas exigências, mas também que possam aperfeiçoar seu desempenho e adquirir competências e habilidades que os preparem para o mercado de trabalho e para os “novos desafios do século XXI”. Um exemplo bastante ilustrativo é o resumo do artigo do MLERN (2012) sobre os benefícios das práticas contemplativas para o treinamento mental, em que as IBMs têm lugar de destaque, que reproduzimos abaixo:

[e]ste artigo se apoia em pesquisas em neurociência, ciência cognitiva, psicologia do desenvolvimento e educação, assim como os conhecimentos das tradições contemplativas sobre o cultivo do desenvolvimento positivo, para destacar um conjunto de habilidades mentais e disposições socioemocionais centrais para os fins da educação do século XXI. Estas incluem habilidades de autorregulação associadas à emoção e atenção, autorrepresentações e disposições prossociais, tais como empatia e compaixão. Crê-se ser possível fortalecer estas qualidades e disposições positivas por meio de práticas contemplativas sistemáticas, que induzem mudanças plásticas na função e estrutura do cérebro, apoiando o comportamento prossocial e o sucesso acadêmico dos jovens. Estas consequências benéficas putativas requerem pesquisas programáticas para melhor caracterizar quais as formas e frequências da prática que são mais eficientes para quais tipos de crianças e adolescentes. Os resultados de tais pesquisas podem ajudar a refinar os programas de treinamento a maximizar sua eficiência em idades diferentes e documentar as mudanças na função e estrutura neural que podem ser induzidas (MLERN, 2012, p. 146).

A segunda função que *mindfulness* pode exercer é condensada no termo “*mindfulness como educação*” ou atenção plena como educação (2019a, 2019b; também ERGAS; HADAR,

2019). *Mindfulness*, aqui, constitui um *caminho* em “uma empreitada existencial e ética que dura a vida toda” (ERGAS, 2019b, p. 5). Deste modo, não apenas serve a fins educacionais, como *mindfulness* na educação, mas também se trata de uma atividade que tem valor intrínseco e que exige compromisso com a prática e uma profunda compreensão das visões de mundo e dos objetivos projetados – no caso, o Budismo e outras tradições sapienciais e os sistemas epistemológicos, éticos, soteriológicos, dentre outros, a eles inerentes e que informam a prática -, razão pela qual sua implementação não é orientada por objetivos, mas sim para o processo. Modalidades de implementação de *mindfulness* como educação incluem pedagogias contemplativas e programas ou disciplinas no ensino superior voltados à formação profissional, como Direito, Assistência Social, Educação e Administração de Empresas. A literatura que trata de *mindfulness* na educação é majoritariamente conceitual e, com frequência, representativa da vertente crítica de *mindfulness* contemporânea.

A terceira função que *mindfulness* pode exercer é por meio de “*mindfulness da educação*” ou atenção plena à educação (2019a, 2019b; também ERGAS; HADAR, 2019), que se alia à pedagogia crítica ou se apresenta como uma nova modalidade, a saber, a investigação contemplativa (ligada às abordagens/metodologias em primeira pessoa), para robustecer os modos já consagrados de se fazer críticas à educação contemporânea via modos de conhecer racional-empíricos e abordagens em segunda e terceira pessoas. Tanto *mindfulness* como educação quanto *mindfulness da educação* atendem, no entender de Ergas, aos fins de aculturação, isto é, da “iniciação da geração mais jovem no que há de melhor na cultura humana expresso dentro de domínios, tais como as humanidades, as artes e as ciências”, em uma “orientação ética e epistemológica” da educação” (ERGAS, 2019a, p. 1494): a primeira, por sua preocupação com a “busca da sabedoria, que unifica o conhecimento e a virtude” (ERGAS, 2019a, p. 1496), razão pela qual costuma associar-se às abordagens da educação para o caráter, virtude, transformadora e espiritual, oferecendo um contraponto às agendas neoliberais e concepções racionais e seculares da educação; a segunda, por oferecer à educação eivada destas mesmas agendas e concepções possibilidades de autocrítica a partir de uma perspectiva corporificada, distanciada “dos pensamentos e argumentações que informam nossos modos [usuais] de crítica e engajamento individual e social” e enraizada em valores éticos de justiça social (ERGAS, 2019b, p. 15). *Mindfulness* como educação também serve, segundo Ergas, aos fins de subjetivação, ou seja, de “criação das melhores condições para a autodescoberta e atualização de si”, em um processo “psicológico e/ou existencial”, fundando nos valores da “autonomia, diversidade e autenticidade” (ERGAS, 2019a, p. 1494). Aliada a este fim,

*mindfulness* aparece raramente na literatura, geralmente em autornarrativas de professores que relatam seus processos de autodescoberta e transformação por meio de formações em *mindfulness*, retiros budistas, dentre outros.

Há muitas questões que a proposta acima exposta suscita. Contudo, para nos atermos ao objeto do nosso estudo, vamos discuti-la apenas sob a perspectiva do seu primeiro pressuposto, isto é, dos conceitos de *mindfulness* em que ela se baseia. Aqui, há uma série de problemas que podem ser elencados. Em primeiro lugar, o próprio Ergas (2019a) admite, invocando Purser e Millilo (2015), que o pressuposto de que o fenômeno de *mindfulness* é “único e o mesmo”, apenas sujeito a diferentes interpretações, pode não ser aceito unanimemente (ERGAS, 2019a, p. 1491). Por “fenômeno”, Ergas a se refere a *mindfulness* enquanto prática: “uma prática em primeira pessoa definida de maneira mínima para que possa ser interpretada das perspectivas das tradições sapienciais, ciências ou outras” (ERGAS, 2019a, p. 1491). Isto poderia nos levar a um segundo problema, discutido extensivamente no Capítulo 4, acerca da redução de *mindfulness* a uma técnica e as implicações subjacentes a esta atitude. Porém, não nos parece que este seja exatamente o caso aqui. Naquele mesmo capítulo, McMahan (2017) e, em particular, Komjathy (2015, 2018) buscaram demonstrar que uma prática contemplativa está sempre relacionada a um modo de ser no mundo, e que a técnica, método ou disciplina constitui apenas uma de suas facetas, a qual, por sua vez, é sempre informada, e informa, a visão de mundo de sua tradição de pertinência, a experiência que engendra e os objetivos projetados. Quando Ergas faz a opção pelo conceito da faceta tríplice, ele não está, como afirma, se valendo de um conceito “mínimo” ou “reduzido” de *mindfulness*; na realidade, ele está trazendo toda a carga dos enquadramentos clínico e psicológico que forjaram este conceito para o seu modelo. E, no fundo, ele reconhece isto – tanto que, na sequência, invoca Gethin (2011) para explicar que existe outro problema em torno de sua escolha, a saber, um debate sobre a “medida em que os termos originais budistas, sua tradução para o inglês e suas versões científicas servem como descritores apropriados da prática de *mindfulness*” (ERGAS, 2019a, p. 1491), amplamente exposto no Capítulo 3. Por fim, ele declara, abertamente, posicionar-se segundo o entendimento de que existe um cerne comum a toda a prática de *mindfulness*, esteja ela situada no Budismo, seja ela contemporânea, que o leva do reducionismo para o essencialismo. Além disso, em repetidas ocasiões, em especial ao abordar *mindfulness* como educação, Ergas não apenas a articula com o Budismo, mas também com outras “tradições sapienciais”, em uma tendência, também indicada por Komjathy (2015, 2018) como errônea, de universalização de *mindfulness*.

Como vimos no Capítulo 1, Ergas e Hadar (2019) argumentam que “entender a diversidade de *mindfulness* na educação começa com a(s) concepção(ões) da própria prática mesmo antes de se considerar suas associações com a educação” (ERGAS; HADAR, 2019, p. 782). Isto nos levou a investigar tais conceitos em seu desenvolvimento histórico, para que, então, pudéssemos explorar suas articulações com as concepções da educação e seus fins, com o que contamos com a proposta de Ergas (2019a, 2019b) para apoiar nossa análise. Contudo, embora esta proposta tenha tido como outro de seus pressupostos os problemas encontrados nos discursos sobre *mindfulness* na educação, entre os quais a variedade de conceitos sobre a prática de *mindfulness*, ela não consegue nos ajudar a cumprir satisfatoriamente aquilo a que nos propusemos, menos porque, em sua construção, optou por se ater a um único conceito de *mindfulness*, não dando conta devidamente dos problemas a ele inerentes, e mais porque o considerou comum a todos as manifestações discursivas sobre *mindfulness* na educação, que apenas lhe imprimiriam interpretações ou enquadramentos distintos. Em nosso entender, esta questão apenas chega a uma conclusão aceitável quando, por “conceito de *mindfulness*”, ou, nas palavras literais de Ergas e Hadar (2019), por “concepção(ões) da [...] prática”, entendemos “prática” como *práxis*, tal como propôs Komjathy (2015, 2018). Só assim torna-se claro que, de fato, a distintos conceitos da *práxis contemplativa de mindfulness* correspondem distintas concepções da educação, embora Ergas não tenha feito tal demonstração a contento.

Aplaudimos a proposta apresentada por Ergas, um estudioso em um campo de vanguarda que está se empenhando, de maneira singular, na articulação entre *mindfulness* e as práticas contemplativas em geral e o campo da Filosofia da Educação. Neste sentido, nosso estudo da literatura nos permite afirmar, com certa segurança (e com absoluta certeza no caso das pesquisas brasileiras sobre o tema), que não há esforços equivalentes e que ele é pioneiro em suas tentativas. Contudo, ele padece, nos parece, do mesmo equívoco em que incorre praticamente a totalidade dos estudiosos de *mindfulness* na educação: a falta de diálogo com os Estudos da Religião para a construção de categorias mais acuradas e refinadas em torno de *mindfulness*, de modo não apenas a sustentar um discurso mais apropriado e com menos inconsistências, mas sobretudo a compreender o fenômeno de que estão tratando, seu alcance, seus limites e suas implicações.

## 6. CONCLUSÃO

Como procuramos demonstrar, *mindfulness* na educação é uma abordagem recente, ainda em construção e, portanto, suscetível a todos os problemas inerentes a um novo campo acadêmico em sua fase inicial. Contudo, por estar ligado ao movimento *mindfulness*, um enorme atrativo do público em geral e da comunidade acadêmica em particular, sua produção científica alcançou expressividade numérica e discursiva suficiente a ponto de resultar em revisões e meta-análises, como o estudo de Ergas e Hadar (2019), pavimentando o caminho para direcionamentos mais seguros em pesquisas futuras. Simultaneamente, isto indica a existência de um certo grau de maturidade no campo, possibilitando aos pesquisadores uma observação mais lúcida das tendências e orientações que vêm se cristalizando, assim como uma maior exatidão na eleição dos pontos que merecem crítica.

Parece-nos que a literatura sobre *mindfulness* na educação, pelo menos em seus centros de produção norte-americanos e europeus, já está se conscientizando dos polos predominantes de enquadramento em torno dos quais os discursos estão se aglutinando e das questões centrais que surgem a partir deles. Parece-nos, também, que, no caso do Brasil, a literatura sobre *mindfulness* na educação está, praticamente em sua totalidade, concentrada em um destes polos de enquadramento, a saber, psicológico e clínico. Aqui, pensamos ser necessários estudos de base sociológica, por exemplo, que averiguem os motivos por trás desta tendência e o que ela pode revelar sobre as concepções nacionais de educação. Nossa esperança é de que, por meio do presente estudo, iluminemos outras possibilidades de adoção de *mindfulness* na educação ainda não consideradas no contexto educacional brasileiro, além de introduzir os pesquisadores nacionais do tema à vertente crítica de *mindfulness*.

Contudo, uma questão que, em nosso entender, se faz persistente é a atitude de insulamento do campo da Educação em relação a outros campos das humanidades nos estudos do fenômeno de *mindfulness* e de suas implicações para as pesquisas, elaborações teóricas e implementações. Se, por um lado, a Educação não se esquivava de interagir com a Psicologia – o que, de modo algum, recebe nossa condenação – por outro, ela hesita, ou mesmo ignora, as importantes contribuições de campos como a Antropologia, a Sociologia e, em especial, os Estudos da Religião para a compreensão de *mindfulness*.

O tema de que aqui tratamos, a saber, o estudo do conceito de *mindfulness* e de suas relações com a educação, é um caso emblemático neste sentido e, como buscamos argumentar,

com consequências evidentes para a construção de fundamentos teóricos para *mindfulness* na educação. Por conta do que compreendemos ser o resultado de uma ausência de diálogo entre a Educação e os Estudos da Religião – que, neste momento, está envidando esforços para a construção de outro campo, o dos Estudos Contemplativos, de modo a oferecer subsídios teóricos para a adoção de práticas contemplativas em outros campos –, *mindfulness*, com frequência, se confunde com o próprio conceito de práticas contemplativas, é tida como sua essência ou, então, reduz-se a uma faceta da prática. São estas atitudes dogmáticas, essencialistas e reducionistas que mais nos preocupam, pois elas não apenas põem em risco a acuidade dos estudos sobre *mindfulness* na educação, mas a própria sobrevivência do campo maior da Pedagogia Contemplativa. Ademais, se as práticas contemplativas se situam no contexto da tradição em que foram desenvolvidas, portanto são elementos de modos específicos de ser, de viver e de compreender o mundo, pesquisas que partam de pressupostos fundados na singularidade e diversidade das práticas compreendidas como práxis guardam um profundo compromisso ético e, portanto, precisam ser asseguradas.

Por último, uma observação sobre as associações entre o Budismo e *mindfulness*. Como vimos, em todas as culturas em que foi recepcionado, o Budismo se modificou para adaptar-se e transformar-se, demonstrando uma surpreendente capacidade de resiliência. Entretanto, no modo como este processo está sendo conduzido contemporaneamente, é especialmente importante atentar para os termos de negociação oferecidos pelas novas forças socioculturais, a fim de garantir que o Budismo se revitalize e, ao mesmo tempo, não se desnature e, mantendo sua integridade, ajude a iluminar os pontos cegos e enviesamentos em relação à nossa própria cultura. O mesmo vale para *mindfulness*, especialmente em suas interações com a Educação.

Mesmo assim, não custa recordar que, de acordo com os ensinamentos do Buda, o Budismo é também um fenômeno histórico (*sāsana*) e, como tal, sujeito à impermanência, tendo o próprio Buda previsto seu desaparecimento, de acordo com o Cânone páli. Isto, aliado ao fato de sua cosmologia envolver a percepção de que o tempo progride por meio de ciclos de apogeu e decadência, nos faz conjecturar se muitas das recentes reconfigurações de *mindfulness*, baseadas mais na autoridade da ciência e menos nas tradições canônicas e de comunidades de prática do Budismo, não seriam evidência da aproximação deste momento de declínio.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Antônio Augusto. **Melhorando a atenção do aluno através da tutoria de *mindfulness***: um estudo de caso com o sistema tutor inteligente PAT2Math. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- ALVES, Antônio Augusto; MORAIS, Felipe; SCHAAB, Bruno; JAQUES, Patricia. Melhorando a atenção dos estudantes através da tutoria de *mindfulness* em sistemas tutores inteligentes. **Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2018)**, v. 29, n. 1, pp. 973-982, 2018.
- AMERICAN MINDFULNESS RESEARCH ASSOCIATION (AMRA). **AMRA resources and services**. Disponível em: <https://goamra.org/resources/>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- ANĀLAYO. **Satipaṭṭhāna: the direct path to realization**. Birmingham, UK: Windhorse, 2003.
- ANDERSEN, Hanne; HEPBURN, Brian. Scientific method. *In*: ZALTA, Edward N. (ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, summer 2016. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/scientific-method>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- ASTIN, John A.; SHAPIRO, Shauna L.; EISENBERG, David M.; FORYS Kelly L. Mind-body medicine: state of the science, implications for practice. **The Journal of the American Board of Family Practice**, v. 16, n. 2, p. 131-147, 2003.
- BAER, Ruth. Ethics, values, virtues, and character strengths in mindfulness-based interventions: a psychological science perspective. **Mindfulness**, v. 6, n. 4, p. 956-969, 2015.
- BAER, Ruth. Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. **Clinical Psychology: Science and Practice**, v. 10, n. 2, p. 125-143, 2003.
- BAER, Ruth; A., SMITH, Gregory T.; ALLEN, Kristin B. Assessment of mindfulness by self-report: the Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. **Assessment**, v. 11, n. 3, p. 191-206, 2004.
- BAER, Ruth A.; SMITH, Gregory T.; HOPKINS, Jaclyn; KRIETEMEYER, Jennifer; TONEY, Leslie. Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. **Assessment**, v. 13, n. 1, 2006.
- BARBEZAT, Daniel P.; BERGMAN, Carrie J. Introduction to the first issue. **The Journal of Contemplative Inquiry**, v. 1, n. 1, p. vii-viii, 2014.
- BARBEZAT, Daniel P.; BUSH, Mirabai. **Contemplative practices in higher education: powerful methods to transform teaching and learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

- BARBEZAT, Daniel P.; PINGREE, Allison. Contemplative pedagogy: the special role of teaching and learning centers. **To Improve the Academy**, v. 31, n. 1, p. 177-191, 2012.
- BARROS, Víviam Vargas de; KOZASA, Elisa Harumi; SOUZA, Isabel Cristina Weiss de; RONZANI, Telmo Mota. Validity evidence of the Brazilian version of the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). **Psicologia: Reflexão e Crítica.**, v. 28, n. 1, p. 87-95, mar. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722015000100087&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722015000100087&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 jun. 2020.
- BARROS, Víviam Vargas de; KOZASA, Elisa Harumi; SOUZA, Isabel Cristina Weiss de; RONZANI, Telmo Mota. Validity evidence of the Brazilian version of the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 317-327, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722014000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722014000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 jun. 2020.
- BAUMANN, Martin. Modernist interpretations of Buddhism in Europe. *In*: McMAHAN, David. L. (ed.) **Buddhism in the modern world**. London, New York: Routledge, 2012, p. 113-136.
- BEGLEY, Sharon. **Train your mind, change your brain**: how a new science reveals our extraordinary potential to transform ourselves. New York: Ballantine Books, 2007.
- BERTOLINO, Caroline de Oliveira. **Avaliação do impacto de programa de educação emocional no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais em universitários**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Porto Alegre, 2017.
- BISHOP, Scott R.; LAU, Mark; SHAPIRO, Shauna; CARLSON, Linda; ANDERSON, Nicole D.; CARMODY, James; SEGAL, Zindel V; ABBEY, Susan; SPECA, Michael; VELTING, Michael; DEVINS, Gerald. Mindfulness: a proposed operational definition. **Clinical psychology: science and practice**, v. 11, n. 3, p. 230-241, 2004.
- BISHOP, Scott R. What do we really know about mindfulness-based stress reduction? **Psychosomatic medicine**, v. 64, n. 1, p.71-83, 2002.
- BODHI, Bhikkhu. What does mindfulness really mean? A canonical perspective. **Contemporary Buddhism**, v. 12, n. 1, p. 19-39, 2011.
- BRAUN, Erik. **The birth of insight**: meditation, modern Buddhism, and the Burmese monk Ledi Sayadaw. Chicago: University of Chicago Press, 2013.
- BRIDGES, David. Philosophical issues in the shaping of the school curriculum. *In*: SMEYERS, Paul (ed.). **International handbook of philosophy of education**. Cham: Springer, 2018. v .1, p. 1027-1043.
- BROWN, Candy Gunther. Ethics, transparency, and diversity in mindfulness programs. *In*: MONTEIRO, Lynette M.; COMPSON, Jane F.; MUSTEN, Frank (ed.). **Practitioner's guide to ethics and mindfulness-based interventions**. New York: Springer, 2017, p. 45-85.
- BROWN, Candy Gunther. Can “secular” mindfulness be separated from religion? *In*: PURSER, Ronald E.; FORBES, David; BURKE, Adam (ed.). **Handbook of mindfulness: Culture, context, and social engagement**. New York: Springer, 2016, p. 75-94.

BROWN, Kirk Warren; CRESWELL, J. David; RYAN, Richard M. (ed.) **Handbook of mindfulness: theory, research, and practice**. New York: Guilford Publications, 2015.

BROWN, Kirk Warren; RYAN, Richard M. The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. **Journal of personality and social psychology**, v. 84, n. 4, p. 822-848, 2003.

BROWN, Kirk Warren; RYAN, Richard M.; CRESWELL, J. David. Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. **Psychological inquiry**, v. 18, n. 4, p. 211-237, 2007.

BUCHHELD, Nina; GROSSMAN, Paul; WALACH, Harald. Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: the development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). **Journal for meditation and meditation research**, v. 1, n. 1, p. 11-34, 2001.

BUSH, Mirabai. Mindfulness in higher education. **Contemporary Buddhism**, v. 12, n. 1, p.183-197, mai. 2011.

CARDACIOTTO, LeeAnn; HERBERT, James D.; FORMAN, Evan M.; MOITRA, Ethan; FARROW, Victoria. The assessment of present-moment awareness and acceptance: the Philadelphia Mindfulness Scale. **Assessment**, v. 15, n. 2, p. 204-223, 2008.

CARPENA, Marina Xavier; MENEZES, Carolina Baptista. Efeito da meditação focada no estresse e *mindfulness* disposicional em universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, e3441, p. 1-12, 2018.

CARR, Brian; MAHALINGAM, Indira (ed.). **Companion encyclopedia of Asian philosophy**. London, New York: Routledge, 1997.

CARRETTE, Jeremy; KING, Richard. **Selling spirituality: the silent takeover of religion**. New York: Routledge, 2005

CEBOLLA I MARTÍ, Ausiàs; DERMAZO, Marcelo. O que é *mindfulness*? In: CEBOLLA I MARTÍ, Ausiàs; GARCÍA-CAMPAYO, Javier; DERMAZO, Marcelo (org.). **Mindfulness e ciência: da tradição à modernidade**. São Paulo: Palas Athena, 2016, p. 19-36.

CHADWICK, Paul; HEMBER, Martin; SYMES, Janette; PETERS, Emmanuelle; KUIPERS, Elizabeth; DAGNAN, Dave. Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: reliability and validity of the Southampton mindfulness questionnaire (SMQ). **British Journal of Clinical Psychology**, v. 47, n. 4, p. 451-455, 2008.

CHIESA, Alberto. The difficulty of defining mindfulness: current thought and critical issues. **Mindfulness**, v. 4, n. 3, p. 255-268, 2013.

CHIODELLI, Roberto; MELLO, Luana T. N.; JESUS, Saul N.; ANDRETTA, Ilana. Effects of a brief mindfulness-based intervention on emotional regulation and levels of mindfulness in senior students. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.31, n. 1, p. 21-31, 2018.

CICUTO, Karen Messas. **Estudo sobre os efeitos de uma intervenção baseada em *mindfulness* nas funções neuropsicológicas de estudantes universitários**. 2018. 68 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.

CONTEMPLATIVE science: a humanities perspective. Interview with Prof. Martijn Van Beek - ESRI 2015. Disponível em: <http://www.mindandlife-europe.org/interview-with-prof-martijn-van-beek-esri-2015/>. Acesso em: 09 jun. 2016.

COBURN, Thomas B. Peak Oil, Peak Water, Peak Education. In: SANDERS, A. Linda (ed.). **Contemplative studies in higher education: new directions for teaching and learning**. San Francisco: Jossey-Bass, n. 134, p. 3-12, jul. 2013.

COLEMAN, James William. **The new Buddhism: the western transformation of an ancient tradition**. New York: Oxford University Press, 2001.

COSTA, Islana Ferreira. **A relação entre inteligência emocional e *mindfulness* em estudantes universitários**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2020.

CRESWELL, J. David. Mindfulness interventions. **Annual Review of Psychology**, v. 68, p. 491-516, 2017.

CROCE, Beatriz Bazotte. **Meditação e educação escolar: uma breve revisão de literatura**. 2017. 45 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

CULLEN, Margaret. Mindfulness-based interventions: an emerging phenomenon. **Mindfulness**, v. 2, n. 3, p. 186-193, 2011.

DAHL, Cortland J.; DAVIDSON, Richard J. Mindfulness and the contemplative life: pathways to connection, insight, and purpose. **Current opinion in psychology**, v. 28, p. 60-64, 2019.

DAHL, Cortland J.; LUTZ, Antoine; DAVIDSON, Richard J. Reconstructing and deconstructing the self: cognitive mechanisms in meditation practice. **Trends in cognitive sciences**, v. 19, n. 9, p. 515-523, 2015.

DAVIDSON, Richard J.; KASZNIAK, Alfred W. Conceptual and methodological issues in research on mindfulness and meditation. **American Psychologist**, v. 70, n. 7, p. 581-592, out. 2015.

DERMAZO, Marcelo; GARCÍA-CAMPAYO, Javier. **Manual prático mindfulness: curiosidade e aceitação**. São Paulo: Palas Athena, 2015.

DIDONNA, Fabrizio. **Clinical handbook of mindfulness**. New York: Springer, 2009.

DIMIDJIAN, Sona; SEGAL, Zindel V. Prospects for a clinical science of mindfulness-based intervention. **American Psychologist**, v. 70, n. 7, p. 593-620, 2015.

DREYFUS, Georges. Is mindfulness present-centred and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. **Contemporary Buddhism**, v.12, n. 1, p. 41-54, 2011.

DREYFUS, Georges. Meditation as ethical activity. **Journal of Buddhist Ethics**, v. 2, p. 28-54, 1995.

DUNNE, John D. Toward an understanding of non-dual mindfulness. **Contemporary Buddhism**, v. 12, n. 1, p. 71-88, 2011.

DUNNE, John D. Buddhist styles of mindfulness: a heuristic approach. *In*: OSTAFIN, Brian D.; ROBINSON, Michael D.; MEIER, Brian P. (ed.) **Handbook of mindfulness and self-regulation**. New York: Springer, 2015, p. 251-270.

EPPERT, Claudia. Awakening education: toward a rich tapestry of mindful and contemplative engagement for social/environmental transformation. *In*: LIN, Jing; OXFORD, Rebecca L.; BRANTMEIER, Edward J. (ed.). **Re-envisioning higher education: embodied pathways to wisdom and social transformation**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2018, p. 337-352.

ERGAS, Oren. Education and mindfulness practice: exploring a dialog between two traditions. **Mindfulness**, v. 10, n. 8, p.1489-1501, 2019a.

ERGAS, Oren. Mindfulness in, as and of education: three roles of mindfulness in education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 53, n. 2, p. 340-358, 2019b.

ERGAS, Oren. A contemplative turn in education: charting a curricular pedagogical countermovement. **Pedagogy, Culture e Society**, p. 1-20, mai. 2018.

ERGAS, Oren. **Reconstructing “education” through mindful attention**: positioning the mind at the center of curriculum and pedagogy. London: Palgrave Macmillan, 2017.

ERGAS, Oren. The post-secular rhetoric of contemplative practice in the public curriculum. *In*: WEXLER, Philip; HOTAM, Yotam (ed.). **New social foundations for education: education in “post-secular” society**. New York: Peter Lang, 2015, p. 107-130.

ERGAS, Oren. The deeper teachings of mindfulness-based “interventions” as a reconstruction of “education”. *In*: ERGAS, Oren; TODD, Sharon (ed.). **Philosophy East/West: exploring intersections between educational and contemplative practices**. Journal of Philosophy of Education Book Series. John Willey e Sons, 2016, p. 47-67. Originalmente publicado em *Journal of Philosophy of Education*, v. 49, n. 2, p. 203-220, mai. 2015.

ERGAS, Oren. Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. **Critical Studies in Education** v. 55, n. 1, p. 58-72, jan. 2014.

ERGAS, Oren; HADAR, Linor. L. Mindfulness *in* and *as* education: a map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. **Review of Education**, p. 1-41, 2019. DOI [10.1002/rev3.3169](https://doi.org/10.1002/rev3.3169). Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rev3.3169>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ERGAS, Oren; TODD, Sharon. Introduction. In: ERGAS, Oren; TODD, Sharon (ed.). **Philosophy East/West**: exploring intersections between educational and contemplative practices. Journal of Philosophy of Education Book Series. John Wiley e Sons, 2016, p. 1-8. [Originalmente publicado como **Journal of Philosophy of Education**, v. 49, n. 2, 2015.]

FISHER, Danny. Mindfulness and the cessation of suffering: an exclusive new interview with mindfulness pioneer Jon Kabat-Zinn. **Lion's Roar**, Escondido, California, 07 out. 2010. Disponível em: <https://www.lionsroar.com/mindfulness-and-the-cessation-of-suffering-an-exclusive-new-interview-with-mindfulness-pioneer-jon-kabat-zinn/>. Acesso em: 17 ago. 2019.

FLORES, Natalie. A critical and comprehensive review of mindfulness in the early years. In: PURSER, Ronald E.; FORBES, David; BURKE, Adam (ed.). **Handbook of mindfulness**: Culture, context, and social engagement. New York: Springer, 2016, p. 441-446.

GARCÍA-CAMPAYO, Javier; NAVARRO-GIL, Mayte; DEMARZO, Marcelo. Attachment-based compassion therapy. **Mindfulness e Compassion**, v. 1, n. 2, p. 68-74, 2016.

GETHIN, Rupert. Buddhist conceptualizations of mindfulness. In: BROWN, Kirk Warren; CRESWELL, J. David; RYAN, Richard M. (ed.) **Handbook of mindfulness**: theory, research, and practice. New York: Guilford Publications, 2015, p. 9-41.

GETHIN, Rupert. On some definitions of mindfulness. **Contemporary Buddhism**, v.12, n. 1, p. 263-279, 2011.

GETHIN, Rupert. **The foundations of Buddhism**. Oxford, New York: Oxford University Press, 1998.

GOLEMAN, Daniel; DAVIDSON, Richard J. **A ciência da meditação**: como transformar o cérebro, a mente e o corpo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

GOLEMAN, Daniel. **The meditative mind**: the varieties of meditative experience. Florence, MA: More Than Sound Digital Edition, 2012.

GOMBRICH, Richard F. **How Buddhism began**: the conditioned genesis of the early teachings. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Routledge, 2006a.

GOMBRICH, Richard F. **Theravāda Buddhism**: a social history from ancient Benares to modern Colombo. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Routledge, 2006b.

GRACE, Fran. Learning as a path, not a goal: contemplative pedagogy - its principles and practices. **Teaching Theology e Religion**, v. 14, n. 2, p. 99-124, abr. 2011.

GROSSMAN, Paul; VAN DAM, Nicholas T. Mindfulness, by any other name...: trials and tribulations of sati in western psychology and science. **Contemporary Buddhism**, v. 12, n. 1, p. 219-239, 2011.

GUNNLAUGSON, Olen; SCOTT, Charles; BAI, Heesoon; SARATH; Edward W. (ed.) **The intersubjective turn**: theoretical approaches to contemplative learning and inquiry across disciplines. Albany: State University of New York, 2017.

GYATSO, Janet (ed.) **In the mirror of memory: reflections on mindfulness and remembrance in Indian and Tibetan Buddhism.** Albany: State University of New York, 1992.

HAENDEL, Tatiana Chagas Correia. **Efeitos de uma intervenção baseada na atenção plena sobre a tolerância ao atraso do reforçador em crianças de educação infantil.** 2018. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

HART, Tobin. Opening the contemplative mind in the classroom. **Journal of Transformative Education**, v. 2, n. 1, p. 28-46, jan. 2004.

HART, Tobin. Interiority and education: exploring the neurophenomenology of contemplation and its potential role in learning. **Journal of Transformative Education**, v. 6, n. 4, p. 235-250, out. 2008.

HARVEY, Peter. **A tradição do Budismo: história, filosofia, literatura, ensinamentos e práticas.** São Paulo: Cultrix, 2019.

HATTAM, Robert; BAKER, Bernadette. Technologies of self and the cultivation of virtues. *In*: ERGAS, Oren; TODD, Sharon (ed.). **Philosophy East/West: exploring intersections between educational and contemplative practices.** Journal of Philosophy of Education Book Series. John Wiley e Sons, 2016. p. 107-128. Originalmente publicado em *Journal of Philosophy of Education*, v. 49, n. 2, pp. 255-273, mai. 2015.

HAYNES, Deborah. Contemplative practice and the education of the whole person. **ARTS: The Arts in Religious and Theological Studies**, v. 16, n. 2, p. 8-10, 2005.

HEELAS, Paul; WOODHEAD, Linda. **The spiritual revolution: why religion is giving way to spirituality.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2005. *E-book*.

HIRAYAMA, Marcio Sussumu. **Freiburg Mindfulness Inventory: adaptação cultural e validação para a língua portuguesa no Brasil.** 2014. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2014.

HIRSHBERG, Matthew J.; GOLDBERG, Simon B.; SCHAEFER, Stacey M.; FLOOK, Lisa; FINDLEY, David; DAVIDSON, Richard J. Divergent effects of brief contemplative practices in response to an acute stressor: a randomized controlled trial of brief breath awareness, loving-kindness, gratitude or an attention control practice. **PloS One**, v. 13, n. 12, p. 1-19, dez. 2018. Disponível em: <<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0207765>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello; INSTITUTO Antônio Houaiss de Lexicografia. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HYLAND, Terry. McDonaldizing spirituality: mindfulness, education, and consumerism. **Journal of Transformative Education**, v. 15, n. 4, p. 334-356, 2017.

HYLAND, Terry. The erosion of right livelihood: counter-educational aspects of the commodification of mindfulness practice. **Person-Centered e Experiential Psychotherapies**, v. 15, n. 3, p. 177-189, 2016a.

HYLAND, Terry. The limits of mindfulness: emerging issues for education. **British Journal of Educational Studies**, v. 64, n. 1, p. 97-117, 2016b.

HYLAND, Terry. Buddhist practice and educational endeavour: in search of a secular spirituality for state-funded education in England. **Ethics and Education**, v. 8, n. 3, p. 241-252, 2013.

KABAT-ZINN, Jon. **Mindfulness-based stress reduction (MBSR) authorized curriculum guide**. Center for Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society (CFM), University of Massachusetts Medical School, 2017a. Disponível em: <https://www.umassmed.edu/globalassets/center-for-mindfulness/documents/mbsr-curriculum-guide-2017.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

KABAT-ZINN, Jon. **Vivendo a catástrofe total**: como utilizar a sabedoria do corpo e da mente para enfrentar o estresse, a dor e a doença. São Paulo: Palas Athena, 2017b. [Edição em inglês: **Full catastrophe living**: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York: Bantam, 2013.]

KABAT-ZINN, Jon. Too early to tell: the potential impact and challenges - ethical and otherwise - inherent in the mainstreaming of dharma in an increasingly dystopian world. **Mindfulness**, v. 8, n. 5, p. 1125-1135, 2017c.

KABAT-ZINN, Jon. Dharma. **Mindfulness**, v. 7, n. 2, p. 567-569, 2016.

KABAT-ZINN, Jon. Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. **Contemporary Buddhism**, v. 12, n. 1, p. 281-306, 2011.

KABAT-ZINN, Jon. **Coming to our senses**: healing ourselves and the world through mindfulness. New York: Hyperion, 2005.

KABAT-ZINN, Jon. Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. **Clinical Psychology: Science and Practice**, v. 10, n. 2, p. 144-156, 2003.

KABAT-ZINN, Jon. **Wherever you go, there you are**: mindfulness meditation in everyday life. New York: Hyperion Books, 1994/2005.

KEOWN, Damien. **Buddhism**: a very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 2013.

KEOWN, Damien **A dictionary of Buddhism**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

KILLINGSWORTH, Matthew A.; GILBERT, Daniel T. A wandering mind is an unhappy mind. **Science**, v. 330, n. 6006, p. 932-932, 2010.

KOMJATHY, Louis. **Introducing contemplative studies**. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2018.

KOMJATHY, Louis (ed.). **Contemplative literature: a comparative sourcebook on meditation and contemplative prayer**. Albany, NY: SUNY Press, 2015.

KUAN, Tse-fu. **Mindfulness in early Buddhism: new approaches through psychology and textual analysis of Pali, Chinese, and Sanskrit sources**. London, New York: Routledge, 2008.

KUMAR, Sameet; FELDMAN, Greg; HAYES, Adele. Changes in mindfulness and emotion regulation in an exposure-based cognitive therapy for depression. **Cognitive Therapy and Research**, v. 32, n. 6, p. 734-744, 2008.

LANGER, Ellen J. Mindfulness forward and back. *In*: IE, Amanda; NGNOUMEN, Christelle T.; LANGER, Ellen J. (ed.) **The Wiley Blackwell handbook of mindfulness**. Chichester, UK: Wiley, 2014, p. 7-20.

LAU, Mark A.; BISHOP, Scott R.; SEGAL, Zindel V.; BUIS, Tom; ANDERSON, Nicole D.; CARLSON, Linda; SHAPIRO, Shauna; CARMODY, James; ABBEY, Susan; DEVINS, Gerald. The Toronto mindfulness scale: development and validation. **Journal of Clinical Psychology**, v. 62, n. 12, p. 1445-1467, 2006.

LIN, Jing; OXFORD, Rebecca L.; BRANTMEIER, Edward J. (ed.) **Re-envisioning higher education: embodied pathways to wisdom and social transformation**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2018.

LUTZ, Antoine; SLAGTER, Heleen A.; DUNNE, John D.; DAVIDSON, Richard J. Attention regulation and monitoring in meditation. **Trends in cognitive sciences**, v. 12, n. 4, p. 163-169, 2008.

LUTZ, Antoine; DUNNE, John D.; DAVIDSON, Richard J. Meditation and the neuroscience of consciousness: an introduction. *In*: ZELAZO, Philip David; MOSCOVITCH, Morris; THOMPSON, Evan (ed.). **The Cambridge handbook of consciousness**, New York: Cambridge University Press, 2007, p. 499-551.

MENEZES, Carolina Baptista; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Por que meditar? A experiência subjetiva da prática de meditação. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 3, p. 565-573, 2009.

MAJOLO, Fabiane. **Intervenções baseadas em mindfulness em contexto escolar: um estudo bibliográfico**. 2014. 32 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

McMAHAN, David L. How meditation works: theorizing the role of cultural context in Buddhist contemplative practices. *In*: McMAHAN, David L; BRAUN, Erik (ed.). **Meditation, Buddhism, and science**. New York: Oxford University Press, 2017, p. 21-46.

McMAHAN, David L. Buddhist Modernism. *In*: McMAHAN, David. L. (ed.) **Buddhism in the modern world**. London, New York: Routledge, 2012a, p. 160-176.

McMAHAN, David L. Introduction. *In*: McMAHAN, David. L. (ed.) **Buddhism in the modern world**. London, New York: Routledge, 2012b, p. 1-5.

McMAHAN, David L. Buddhism as the “religion of science”: From colonial Ceylon to the laboratories of Harvard. *In*: LEWIS, James R.; HAMMER, Olav (ed.). **Handbook of religion and the authority of science**. Leiden, Boston: Brill, 2010, p. 117-140.

McMAHAN, David L. Modernity and the early discourse of scientific Buddhism. **Journal of the American Academy of Religion**, v. 72. n. 4, p. 897-933, dez. 2004.

McMAHAN, David L.; BRAUN, Erik. From colonialism to brainscans: modern transformations of Buddhist meditation. *In*: McMAHAN, David L; BRAUN, Erik (ed.). **Meditation, Buddhism, and science**. New York: Oxford University Press, 2017. p. 1-20.

MEIKLEJOHN, John; PHILLIPS, Catherine; FREEDMAN, M. Lee; GRIFFIN, Mary Lee; BIEGEL, Gina, ROACH, Andy, FRANK, Jenny; BURKE, Christine; PINGER, Laura; SOLOWAY, Geoff; ISBERG, Roberta; SIBINGA, Erica; GROSSMAN, Laurie; SALTZMAN, Amy. Integrating mindfulness training into K-12 education: fostering the resilience of teachers and students. **Mindfulness**, v. 3, n. 4, p. 291-307, 2012.

MENEZES, Carolina Baptista. Evento científico sobre meditação e *mindfulness* no Brasil: relato de experiência. **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 1, p. 11-20, 2017.

MENEZES, Carolina Baptista; FIORENTIN, Bruna; BIZARRO, Lisiane. Meditação na universidade: a motivação de alunos da UFRGS para aprender meditação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 307-315, jul/dez. 2012.

MIND AND LIFE EDUCATION RESEARCH NETWORK (MLERN). Contemplative practices and mental training: prospects for American education. **Child Development Perspectives**, v. 6, n. 2, p.146-153, jun. 2012.

MORGAN, Patricia Fay. A brief history of the current reemergence of contemplative education. **Journal of Transformative Education**, v. 13, n. 3, p. 197-218, jul. 2015.

MROZIK, Susanne. **Virtuous bodies: the physical dimension of morality in Buddhist ethics**. New York: Oxford University Press, 2007.

NELSON, Donald L. Implementing mindfulness: practice as the home of understanding. **Paideusis: Journal of the Canadian Philosophy of Education Society**, v. 20, n. 2, p. 4-14, 2012.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; CARVALHO, Marco Aurélio Bilíbio de; ASPESI, Cristiana de Campos. Mindfulness and Buddhism: contributions of Buddhist philosophical and religious teachings to the fields of psychology and education. **Gifted Education International**, v. 34, n. 2, p. 144-154, 2018.

OLENDZKI, Andrew. The construction of mindfulness. **Contemporary Buddhism**, v. 12, n. 1, p. 55-70, 2011.

OLIVEIRA, Marcelo Silveira Borges de. **Os efeitos do programa *Mindful Creative Thinking* (MCT) no nível de criatividade verbal de estudantes de uma escola de**

**negócios**. 2018. 138 p. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

OLIVELLE, Patrick. **Ascetics and Brahmins: studies in ideologies and institutions**. London, New York: Anthem Press, 2011.

OSTAFIN, Brian D.; ROBINSON, Michael D.; MEIER, Brian P. (ed.) **Handbook of mindfulness and self-regulation**. New York: Springer, 2015.

O'REILLEY, Mary Rose. **Radical presence: teaching as contemplative practice**. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, 1998.

OWEN-SMITH, Patricia. **The contemplative mind in the scholarship of teaching and learning**. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 2017.

PALMER, Parker J.; ZAJONC, Arthur; SCRIBNER, Megan. **The heart of higher education: a call to renewal**. S/cidade, John Wiley e Sons, 2010.

PICKERT, Kate. The mindful revolution. **Time**, New York, 23 jan. 2014. Disponível em: <https://time.com/1556/the-mindful-revolution/>. Acesso em: 08 abr. 2020.

PIRES, Jeferson Gervasio; DEMARZO, Marcelo Marcos Piva; NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva. **Instrumentos para avaliar o construto *mindfulness*: uma revisão. Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 3, p. 329-338, 2015.

POTTER, Jonathan; WETHERELL, Margaret. **Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour**. London: Sage, 1987.

PURSER, Ronald E.; FORBES, David; BURKE, Adam (ed.). **Handbook of mindfulness: Culture, context, and social engagement**. New York: Springer, 2016.

PURSER, Ronald E.; LOY, David. Beyond McMindfulness. **Huffington Post**, New York, 31 ago. 2013. Disponível em: [https://www.huffpost.com/entry/beyond-mcmindfulness\\_b\\_3519289](https://www.huffpost.com/entry/beyond-mcmindfulness_b_3519289). Acesso em: 08 abr. 2020.

PURSER, Ronald E.; MILILLO, Joseph. Mindfulness revisited: a Buddhist-based conceptualization. **Journal of Management Inquiry**, v. 24, n. 1, p. 3-24, 2015.

RAHAL, Gustavo Matheus. Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 347-358, mai/ago 2018.

REPETTI, Rick. The case for a contemplative philosophy of education. **New Directions for Community Colleges**, n. 151, p. 5-15, set. 2010.

REVELEY, James. Neoliberal meditations: how mindfulness training medicalizes education and responsabilizes young people. **Policy Futures in Education**, v. 14, n. 4, p. 497-511, 2016.

REYNOLDS, Frank E.; HALLISEY, Charles. Buddhism: an overview. In: JONES, Lindsay (ed.). **Encyclopedia of religion**. 2<sup>nd</sup> ed. Farmington Hills: Thomson Gale/Macmillan Reference USA, 2005. v. 2, p. 1087-1101.

RIGATTI, Roberta. **Educação social-emocional: impacto da prática de *mindfulness* na saúde mental e na qualidade de vida de escolares**. 2013. 40 f. Monografia (Graduação em Enfermagem). Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROESER, Robert W. Processes of teaching, learning, and transfer in mindfulness-based interventions (MBIs) for teachers: a contemplative educational perspective. In: SCHONERT-REICHL, Kimberley A.; ROESER, Robert W. (ed.). **Handbook of mindfulness in education: integrating theory and research into practice**. New York: Springer, 2016, p. 149-170.

ROESER, Robert W. The emergence of mindfulness-based interventions in educational settings. **Motivational interventions**, v. 18, p. 379-419, 2014.

ROTH, Harold D. A pedagogy for the new field of contemplative studies. In: GUNNLAUGSON, Olen; SARATH, Edward W.; SCOTT, Charles; BAI, Heesoon (ed.). **Contemplative approaches to learning and inquiry across disciplines**. Albany, NY: SUNY Press, 2014. p. 97-118.

ROTH, Harold D. Contemplative studies: Prospects for a new field. **Teacher's College Record**, v.108, n. 6, p. 1787-1815, 2006.

SCHAAB, Bruno Luis; DUARTE, Michael; AZEVEDO, Otávio Bastos; CRUZ, Daniel Viana Abs da, JAQUES, Patricia A. Aplicação do *mindfulness* em um sistema tutor inteligente: um estudo piloto. **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2015)**, v. 26, n. 1, p. 1072-1081, 2015.

SCHONERT-REICHL, Kimberley A.; ROESER, Robert W. Mindfulness in education: introduction and overview of the handbook. In: SCHONERT-REICHL, Kimberley A.; ROESER, Robert W. (ed.). **Handbook of mindfulness in education: integrating theory and research into practice**. New York: Springer, 2016, p. 3-16.

SEGAL, Zindel V.; WILLIAMS, J. Mark G.; TEASDALE, John D. **Mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach**. New York: The Guilford Press, 2013.

SHARF, Robert H. Is mindfulness Buddhist? (and why it matters). **Transcultural Psychiatry**, v. 52, n. 4, p. 470-484, ago. 2015.

SHAPIRO, Shauna L.; BROWN, Kirk W.; ASTIN, John A. Toward the integration of meditation into higher education: a review of research evidence. **Teachers College Record**, v. 113, n. 3, p. 493-528, mar. 2011.

SHAPIRO, Shauna L.; Schwartz; Gary E. R.; Santerre, Craig. Meditation and positive psychology. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, Shane J. **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 632-645.

SHONIN, Edo; VAN GORDON, William; SINGH, Nirbhay N. (ed.) **Buddhist foundations of mindfulness**. New York: Springer, 2015.

SILVA, Marcos Conceição da. **Efeitos de um programa de *Mindfulness* a estudantes do ensino médio com ansiedade**. 2018. 66 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

SILVEIRA, Amanda da Costa da; CASTRO, Thiago Gomes de; GOMES, William Barbosa. Adaptação e validação da Escala Filadélfia de *Mindfulness* para adultos brasileiros. **Psico-USF**, v. 17, n. 2, p. 215-223, ago 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712012000200005&lng=en&nm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712012000200005&lng=en&nm=iso). Acesso em: 06 jun. 2020.

SILVEIRA, Rodrigo da Rosa. **Contribuição do Programa de Atenção Plena em professores de educação infantil de um município no litoral sul de Santa Catarina: um estudo piloto**. 2018. 70 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Coletiva) – Unidade Acadêmica de Ciências da Saúde, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

SIMMONS, Ernest. Meditation. In: HUYSSTEEN, J. Wentzel Vrede van. **Encyclopedia of science and religion**. Macmillan Reference USA, 2003, p. 556, v. 2.

SOLER, Joaquim. Avaliação de mindfulness. In: CEBOLLA I MARTÍ, Ausiàs; GARCÍA-CAMPAYO, Javier; DERMAZO, Marcelo (org.). **Mindfulness e ciência: da tradição à modernidade**. São Paulo: Palas Athena, 2016. p. 37-55.

SOUZA, Rita de Cassia de; SILVA, Luiza Bontempo e. Práticas de atenção plena no ensino superior: relato de experiências no México e no Brasil. **Pedagogia em Ação**, v. 10, n. 1, p. 115-132, 2018.

SPASSINI, Ana Paula; BIASUS, Felipe. Estresse laboral: mensurando os impactos de uma intervenção baseada nas técnicas de *mindfulness* com profissionais da área da educação. In: NEUMANN, Angélica Paula; CARDOSO, Cassandra; BIASUS, Felipe (org.) **Iniciação à Pesquisa em Psicologia**. Erechim: EDIFAPES, 2018, p. 72-79.

STANLEY, Steven; PURSER, Ronald E.; SINGH, Nirbhay N. (ed.). **Handbook of ethical foundations of mindfulness**. New York: Springer, 2018.

STEEL, Sean. **The pursuit of wisdom and happiness in education: historical sources and contemplative practices**. Albany, NY: State University of New York Press, 2014.

STEEL, Sean. Recovering ancient and medieval contemplative taxonomies as an alternative to Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. **Paideusis: The Journal of the Canadian Philosophy of Education Society**, v. 20, n. 2, pp. 46-56, 2012. Disponível em: <<https://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/view/267/184>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

STOCK, Brian. The contemplative life and the teaching of the humanities. **Teachers College Record**, v. 108, n. 9, p. 1760-1764, set. 2006.

TATTON-RAMOS, Tiago Pires; SIMÕES, Reinaldo Augusto Gomes; NIQUICE, Fernando Lives Andela; BIZARRO, Lisiane; RUSSEL, Tamara A. Mindfulness em ambientes

escolares: adaptações e protocolos emergentes. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 4, p. 1375-1388, 2016.

TAYLOR, Charles. **A secular age**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.

TAYLOR, Charles. **The ethics of authenticity**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. [Edição em português: TAYLOR, Charles. **A ética da autenticidade**. São Paulo: É Realizações, 2011.]

TAYLOR, Charles. **Sources of the self: the making of the modern identity**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989. [Edição em português: **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. 4ª. edição, Rio de Janeiro: Loyola, 1998.]

TERZI, Alex Mourão; OLIVEIRA, Daniela Rodrigues de; SILVA, Diego; NASCIMENTO, Jéssica; MARQUES, Luiza; DIAS, Maria; RODRIGUES, Martha; MENDES, Paulo; DEMARZO, Marcelo. *Mindfulness* ("atenção plena") em sala de aula: narrativas de alunos do 4º ano do ensino fundamental. In: TERZI, Alex; ANDRADE, Debora; SILVA, Dener Luiz da. **Diálogos inter(disciplinares): caminhos de um programa de extensão universitária**. São João del Rei: Universidade Federal de São João del-Rei, 2019. p. 205-229. *E-book*.

TERZI, Alex Mourão; SOUZA, Érika; MACHADO, Mayra; KONIGSBERGER, Marlyse; WALDEMAR, José; FREITAS, Breno; MATARAZZO-NEUBERGER; Waverli; MIGLIORI, Regina; KAWAMATA, Rita; ALVARENGA, Luiz; FERREIRA, Marson; DEMARZO, Marcelo. *Mindfulness* en la educación: experiencias y perspectivas desde Brasil. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 87, p. 107-122, dez. 2016.

THE TREE of contemplative practices. Disponível em:  
<<http://www.contemplativemind.org/practices/tree>>. Acesso em: 04 set. 2018.

VALK, Sofie L.; BERNHARDT, Boris C.; TRAUTWEIN, Fynn-Mathis; BÖCKLER, Anne; KANSKE, Philipp; GUIZARD, Nicolas; COLLINS, D. Louis; SINGER, Tania. Structural plasticity of the social brain: differential change after socio-affective and cognitive mental training. **Science Advances**, v. 3, n. 10, e1700489, p. 1-11, 2017.

VAN GORDON, William; SHONIN, Edo. Second-generation mindfulness-based interventions: toward more authentic mindfulness practice and teaching. *Mindfulness*, v. 11, p. 1-4, 2020.

VAN GORDON, William; SHONIN, Edo; GRIFFITHS, Mark D. Mindfulness in mental health: a critical reflection. **Journal of Psychology, Neuropsychiatric Disorders and Brain Stimulation**, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2015a.

VAN GORDON, William; SHONIN, Edo; GRIFFITHS, Mark D. Towards a second generation of mindfulness-based interventions. **Australian e New Zealand Journal of Psychiatry**, v. 49, n. 7, p. 591-592, 2015b.

VANDENBERGHE, Luc; SOUSA, Ana Carolina Aquino de. Mindfulness nas terapias cognitivas e comportamentais. **Revista Brasileira de Terapia Cognitiva**, v. 2, n. 1, p. 35-44, jun. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872006000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872006000100004). Acesso em: 20 abr. 2020.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind:** Cognitive science and human experience. Cambridge: MIT Press, 1991. [Edição em português: **A mente corpórea:** ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.]

VARELA, Francisco. Neurophenomenology: a methodological remedy for the hard problem. **Journal of Consciousness Studies**, v. 4, n. 3/4, p. 330-250, jun. 1996.

VARELA, Francisco; SHEAR, Jonathan. First-person accounts: why, what, and how. **Journal of Consciousness Studies**, v. 6, n. 2/3, p. 1-14, 1999.

WALDEMAR, José Ovídio C.; RIGATTI, Roberta; MENEZES, Carolina Baptista.; GUIMARÃES, Gabriela; FALCETO, Olga; HELDT, Elizeth. Impact of a combined mindfulness and social-emotional learning program on fifth graders in a Brazilian public school setting. **Psychology e Neuroscience**, v. 9, n. 1, p. 79-90, 2016.

WALSH, Kelly. UMass Medical School Creates First Division of Mindfulness. **Mindful**, New York, 22 fev. 2018. Disponível em: <https://www.mindful.org/umass-medical-school-creates-first-division-mindfulness/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

WATERS, Lea; BARSKY, Adam; RIDD, Amanda; ALLEN, Kelly. Contemplative education: a systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. **Educational Psychology Review**, v. 27, n. 1, p. 103-134, mar. 2015.

WEXLER, Philip. **The mystical society**. Boulder: Westview Press, 2000.

WILLIAMS, J. Mark G; KABAT-ZINN, Jon. Mindfulness: diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. **Contemporary Buddhism**, v. 12, n. 1, p. 1-18, 2011.

WILSON, Jeff. **Mindful America:** meditation and the mutual transformation of Buddhism and American culture. New York: Oxford University Press, 2014.

YOUNG, Shinzen. What is mindfulness? A contemplative perspective. *In: Handbook of mindfulness in education:* integrating theory and research into practice. New York: Springer, 2016, p. 29-45.

ZAJONC, Arthur. Contemplation in education. *In: SCHONERT-REICHL, Kimberly A.; ROESER, Robert W. (ed.). Handbook of mindfulness in education:* integrating theory and research into practice. New York: Springer, 2016, p. 17-28.

ZAJONC, Arthur. Contemplative pedagogy: a quiet revolution in higher education. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 134, p. 83-94, jun. 2013.

ZAJONC, Arthur. **Meditation as contemplative inquiry:** when knowing becomes love. Great Barrington, MA: Lindsfarne Books, 2009. [Edição em português: **Meditação como indagação contemplativa:** quando o conhecimento se torna amor. São Paulo: Antroposófica: Associação Sophia de Educação Antroposófica, 2010.]

ZANELLA, Larissa W.; VALENTINI, Nadia C. Como funciona a memória de trabalho? Influências na aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com desordem coordenativa desenvolvimental. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 49, n. 2, p. 160-174, 2016.