



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Maria Alexandrina Nery Duarte

**PRÁTICAS CONTEMPLATIVAS, BEM-ESTAR E
QUALIDADE DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE
ADULTOS**

**Dissertação no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção
Comunitária orientada pela Professora Doutora Albertina Lima de Oliveira e apresentada à
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra**

Julho de 2022

**PRÁTICAS CONTEMPLATIVAS, BEM-ESTAR E
QUALIDADE DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS**
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARIA ALEXANDRINA NERY DUARTE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS E INTERVENÇÃO
COMUNITÁRIA

ORIENTAÇÃO

PROFESSORA DOUTORA ALBERTINA LIMA DE OLIVEIRA

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que, até ao momento, cruzaram a minha vida, independentemente dos laços de amizade. Todos, à sua maneira, foram meus mestres, sem que eu me apercebesse, e contribuíram para a pessoa que sou hoje.

Agradeço de modo particular à minha filha, pelo apoio e alento. Ao meu marido, pela paciência, sentido de humor e respeito.

Sem esquecer, gostaria também de manifestar a minha gratidão à professora Albertina pela orientação, exemplo e conhecimento!

De um modo particular, agradeço também aos entrevistados que, amavelmente, acederam ao meu convite para participar no estudo, de modo espontâneo e livre.

“Só existe um assunto para a educação, que é a Vida em todas as suas manifestações”

Alfred North Whitehead, 1962

Índice

Resumo.....	7
Abstract.....	9
Índice de tabelas e figuras.....	11
Lista de abreviaturas.....	12
INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I – Enquadramento teórico	
Capítulo 1 - A educação de adultos no quadro da educação permanente – desafios contemporâneos	17
1.1. A adultez e a educação	17
1.2. Formalização e ancoragem da educação de adultos na educação permanente.....	22
1.3. O papel das Conferências Internacionais da UNESCO de Educação de Adultos	27
1.4. Educação de adultos: desafios contemporâneos	33
1.5. Que senda de futuro para a educação de adultos.....	35
Capítulo 2 - Contributos de correntes teóricas da educação de adultos.....	39
2.1. A educação liberal	41
2.2. A educação progressista e o pragmatismo americano.....	43
2.3. A educação radical	46
2.3.1. A teoria crítica e Paulo Freire	48
2.4. A educação humanista	51
2.5. A aprendizagem transformativa	55

2.6. Pós-humanismo e educação ecológica	58
Capítulo 3 - Práticas contemplativas e educação de adultos	62
3.1. Contextualização histórica das práticas contemplativas	65
3.2. O enquadramento das práticas contemplativas no contexto atual e futuro da educação de adultos	69
3.3. Educação contemplativa como resposta a necessidades no campo da educação de adultos.....	72
Capítulo 4 – Recomendações metodológicas para a educação de adultos	75
4.1. O indivíduo como agente determinante do seu percurso.....	77
4.1.1. A educação de adultos como facilitadora da reflexão sobre o sentido da vida	77
4.1.2. A aquisição de competências no século XXI	81
4.1.3. As práticas contemplativas como promotoras do autodesenvolvimento...84	
4.2. Recomendações para a efetivação da educação contemplativa na educação de adultos	85
4.3. Recomendações para a capacitação do educador	89
 PARTE II – Estudo empírico	
1. Enquadramento metodológico do estudo empírico	93
1.1. Problemática e objetivos do estudo	93
1.2. Metodologia	93
1.2.1. Caracterização dos participantes	94
1.2.2. Instrumentos.....	94
1.2.3 Procedimento.....	95

1.3. Apresentação dos resultados	96
1.4. Discussão dos resultados e conclusões	107
1.5. Limitações do estudo e sugestões para posteriores investigações.....	111
1.6. Conclusão do estudo.....	112
CONCLUSÃO GERAL	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICES.....	127
Apêndice 1 – Consentimento informado.....	129
Apêndice 2 – Entrevista semiestruturada.....	130
Apêndice 3 – Guião de entrevista semiestruturada.....	133
Apêndice 4 – Matriz de análise de conteúdo.....	136

Resumo

A educação de adultos reveste-se de uma pertinência e complexidade consideráveis, atendendo à amplitude de idades que abrange. De facto, engloba desde a educação de jovens adultos que se preparam para o primeiro emprego, passando pelos adultos de meia idade que procuram, além da integração no contexto laboral, conferir sentido à própria vida, e as pessoas de idade avançada. Muito tem sido debatido no sentido de promover o acesso generalizado à educação de adultos, definir as suas funções e colocá-la ao serviço da construção de respostas adequadas aos problemas que assolam a sociedade. No entanto, verificamos que os desafios presentes aquando da primeira conferência internacional para a educação de adultos, em 1949, permanecem atuais, continuando a ser uma prioridade a prossecução da paz e o desenvolvimento sustentável.

É propósito desta dissertação propor a inclusão de práticas contemplativas também na educação de adultos, por conduzirem ao desenvolvimento do espírito crítico, reflexibilidade, reperspetivação e tomada de consciência. A nossa convicção é de que a educação de adultos deve promover o crescimento individual, em consonância com desenvolvimento sustentável, com o outro e com o planeta, para observarmos uma real mudança de paradigma no sentido do bem-comum, sendo necessário para o efeito objetivar aprendizagens transformativas efetivas. Um importante caminho para atingir tal objetivo faz-se com recurso às práticas contemplativas.

Na primeira parte desta dissertação, procede-se a um enquadramento teórico da educação de adultos, é exposto um conjunto de marcos históricos com influência neste campo, bem como as implicações práticas na reconfiguração das sociedades. Salientam-se várias correntes subjacentes a diversos movimentos encorajadores da dinamização da educação de adultos, com particular destaque para a inclusão de práticas contemplativas potenciadoras de tomadas de consciência e facilitadores de escolhas.

Para suportar a inclusão de práticas contemplativas na educação de adultos, realizámos um estudo empírico, explanado na segunda parte, com recurso a uma metodologia de base qualitativa, selecionando como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada, que aplicámos a cinco adultos que realizam práticas contemplativas. A análise do discurso dos entrevistados permitiu perceber que as práticas contemplativas promovem o bem-estar, a melhoria das relações interpessoais e o aumento da consciência relativamente a questões globais como as alterações climáticas e a sustentabilidade. O estudo

empírico realizado no âmbito desta dissertação corrobora o resultado de investigações prévias, que demonstram efeitos positivos ao nível do bem-estar e satisfação com a vida, aumento da autocompaixão, da compaixão para com o outro e de uma consciência planetária mais pronunciada. A promoção do bem-estar consigo próprio, com o outro e com o mundo, possível através da educação de adultos, permite, assim, uma vida com maior qualidade.

Palavras-chave: Educação de Adultos, educação contemplativa, aprendizagem transformativa, bem-estar, qualidade de vida

Abstract

Adult education is of considerable relevance and complexity, given the age range it covers. Indeed, it ranges from the education of young adults, preparing them for their first job, to middle-aged adults seeking, beyond integration into their workplaces, to provide meaning to their lives. Much has been debated about providing widespread access to adult education, defining its functions, and shaping it to be the answer to the issues that plague society. However, the challenges present at the time of the first international conference for adult education, in 1949, remain existing, and the pursuit of peace and sustainable growth remain a priority.

It is the purpose of this dissertation to propose the inclusion of contemplative practices also in adult education, as they lead to the development of critical thinking, reflexivity, repersperctivation and awareness. Our conviction is that adult education should promote individual growth, in line with sustainable growth in society alongside with the planet. For us to observe a real paradigm shift in the way of common well-being, it is necessary to see effective transformative learning. An important way to achieve this goal is through contemplative practices.

At first, a theoretical framework of adult education is made, a set of historical landmarks with influence in this field are exposed, as well as the practical implications in the reconfiguration of societies. We emphasise several currents that underlie movements encouraging the promotion of adult education, with particular focus on the inclusion of contemplative practices that enhance awareness and facilitate choices.

In order to support the inclusion of contemplative practices in adult education, we carried out an empirical study, explained in the second part, using a qualitative methodology, selecting the semi-structured interview as a data collection technique, which we applied to five adults who perform contemplative practices. The analysis of the interviewees' discourse allowed us to understand that contemplative practices promote well-being, the improvement of interpersonal relationships and an increase in awareness of global issues such as climate change and sustainability. The empirical study carried out within the scope of this dissertation corroborates the results of previous investigations, which demonstrate positive effects in terms of well-being and satisfaction with life, increased self-compassion, compassion for others and a more pronounced planetary awareness. The promotion of well-

being with oneself, with others and with the world, made possible through adult education, thus allows for a better quality of life.

Keywords: Adult education, contemplative education, transformative learning, well-being, quality of life

Índice de tabelas e figuras

Tabela 1 – A dimensão de educação de adultos para a aprendizagem da nossa saída (retirado de Finger e Asún, 2003)	60
Figura 1 – Esquema representativo da "Árvore das Práticas Contemplativas" (retirado de CMind, 2021).....	63

Lista de abreviaturas

ACT – *Acceptance and Commitment Therapy*

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

BES – Bem-Estar Subjetivo

CBCT – *Cognitively Based Compassion Training*

CCT – *Compassion Cultivation Training*

CFT – *Compassion Focused Therapy*

CMT-T – *Compassionate Mind Training Program for Teachers*

CNAM – Conservatório Nacional das Artes e Ofícios; do francês: *Conservatoire National des Arts et Métiers*

CONFINTEAs – Conferências Internacionais de Educação de Adultos

DBT – *Dialectical Behavior Therapy*

GRALE – Relatórios Globais da Aprendizagem e Educação de Adultos; do inglês: *Global Reports on Adult Learning and Education*

MBCT – *Mindfulness-Based Cognitive Therapy*

MBSR – *Mindfulness-Based Stress Reduction*

MSCTP – *Mindfulness Self Compassion Training Program*

ODS – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PIB – Produto Interno Bruto

SDT – *Self-Determination Theory*

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura; do inglês: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

INTRODUÇÃO

A presente dissertação debruça-se sobre as transmutações que se verificaram no campo da educação de adultos desde a sua conceptualização até aos dias de hoje, bem como sobre os desafios que esta enfrenta, culminando em sugestões para a sua reestruturação de modo a fornecer ao seu público-alvo ferramentas que lhe permita uma melhor qualidade de vida e bem-estar.

Na origem desta dissertação, está um sentimento de procura de respostas face a lacunas existentes relativamente à oferta formativa formal e não formal dirigida a pessoas adultas, detentoras de uma história de vida própria, interesses, necessidades, procuras de conhecimento específicas e diferentes expectativas relativamente aos resultados de determinados programas educativos. De facto, o público-alvo da educação de adultos é detentor de particularidades que o distinguem da comunidade estudantil que frequenta a escolaridade obrigatória, sendo de destacar o facto de almejarem, mais do que conhecimento factual, a aquisição de competências e perspetivas transformadoras conducentes ao bem-estar e melhor qualidade de vida, implicando frequentemente a reflexão e reperspetivação do sentido da vida (Simões et al., 2009). Por outro lado, o empenho na educação relaciona-se diretamente com o interesse na mesma, pelo que esta deve ser automotivada e a pessoa adulta terá que reconhecer o valor de determinado programa formativo para nele ingressar (Deci & Ryan, 2020). Para além disso, tem-se verificado uma incapacidade, por parte da oferta formativa para adultos, de acompanhar a velocidade galopante com que surgem os desafios da atualidade e o modo como responder a questões relacionadas com a globalização e as alterações climáticas. Deste modo, esta dissertação pretende ser inovadora ao propor o questionamento do atual quadro de educação de adultos, de modo a privilegiar a promoção de bem-estar e reperspetivação do sentido da vida dos/as educandos/as e fortalecimento do seu sentido de humanidade para com o outro e com o mundo e, deste modo, torná-los mais aptos/as a responder aos desafios emergentes.

De facto, a experiência pessoal permitiu constatar que a educação de adultos vai muito além da educação tradicional, com modalidades formativas distintas, assim como, objetivos e metodologias específicos, sendo a pessoa adulta um interveniente ativo no seu processo educativo. As mudanças que se operam no mundo obrigam a uma reflexão conjunta e a uma mudança de paradigma, quer em termos civilizacionais, quer no que à educação de adultos diz respeito. Assim, para observarmos uma educação de adultos verdadeiramente

transformadora, há que contemplar a motivação para a frequência da mesma, bem como realizar um diagnóstico e propostas que vão ao encontro das necessidades atuais, por parte dos educadores e sistemas de ensino.

Recentemente, as práticas contemplativas, nomeadamente o *mindfulness*, têm reunido evidência no sentido de promover uma transformação positiva no bem-estar da pessoa, na sua relação com o outro e no sentido de aumentar a consciência planetária. Assumimos a hipótese, nesta dissertação, de que poderão vir a ser implementadas, de modo mais abrangente, na educação de adultos, contribuindo para dar respostas às lacunas e desafios que esta enfrenta.

Na presente dissertação é realizado um enquadramento concetual da evolução da educação de adultos ao longo do tempo, desde a sua origem até um enfoque particular nas suas práticas atuais, passando pelas teorias que mais contribuíram para a realidade que conhecemos hoje. No final, é exposto um conjunto de recomendações, reforçadas pelo contributo empírico (estudo qualitativo), para a estruturação e organização de planos de formação dirigidos à educação de adultos, nas modalidades formal e não formal, que passem a integrar as práticas contemplativas. A inclusão destas práticas na educação de adultos permitirá desenvolver a capacidade reflexiva, bem como outras competências, possibilitando às pessoas adultas traçar o seu próprio percurso de vida, em respeito para consigo próprias, para com o seu semelhante e o planeta. Consideramos que as mesmas permitirão uma melhor integração na sociedade e funcionamento na mesma, sob uma perspetiva sociológica, a emancipação cognoscível sobre si mesmo e sobre o mundo, sob uma perspetiva humanista, bem como uma transformação de perspetiva, capacitando a pessoa adulta para, para além de se conhecer melhor a si mesma, ao outro e ao mundo, compreender e vivenciar plenamente a inter-relação profunda entre todas estas dimensões, traçando um caminho de plenitude, com vista à realização integral de todas as suas potencialidades. “E, porque sempre houve mudança, sempre houve necessidade de adaptação à mudança, sempre houve necessidade de formação. Porém, na sociedade dinâmica, porque a mudança é incomparavelmente, mais rápida, mais profunda e mais global, a formação tornou-se verdadeira condição de sobrevivência” (Simões, 1994, p. 147).

É expectável que as propostas avançadas nesta dissertação constituam um contributo para a dinamização de ações a desenvolver no campo da educação de adultos, formal e não formal, no sentido do aumento da autonomia e reflexividade crítica dos próprios educandos

relativamente ao seu percurso educativo, indo ao encontro do incremento do seu bem-estar e qualidade de vida.

Assim, esta dissertação encontra-se dividida em duas partes, a primeira inclui um enquadramento na educação de adultos e fundamentação teórica do uso de práticas contemplativas neste amplo domínio, organizada em quatro capítulos. A segunda parte descreve um estudo empírico com recurso a metodologias de investigação qualitativas, de modo a suportar o recurso a práticas contemplativas na promoção do bem-estar de pessoas adultas. No primeiro capítulo da primeira parte são esclarecidos alguns contextos inerentes à educação de adultos, é contextualizada a sua evolução histórica e são expostos os seus desafios mais atuais. No segundo capítulo, é exposto um conjunto de correntes subjacentes à educação de adultos, com destaque para os princípios e características que melhor se adequam ao modelo que se defende. No terceiro capítulo é exposta a evolução das práticas contemplativas e os benefícios da sua integração na educação, formal e não formal, de adultos. Por fim, no quarto capítulo, sugerem-se metodologias de modo a implementar as práticas contemplativas nos contextos mencionados na educação de adultos. Estas propostas são suportadas pelos testemunhos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, descritos na parte empírica, a qual está estruturada em problemática e objetivos, que contextualiza o âmbito do estudo; metodologia, que aborda o modo como a investigação decorreu, sendo ainda expostos e discutidos os resultados. Posto isto, realiza-se um paralelismo entre os achados do estudo e o exposto no enquadramento teórico. De facto, os resultados do estudo empírico corroboram o que defendemos, na medida em que demonstram que o recurso às práticas contemplativas promove bem-estar consigo próprio e com o outro e promove uma maior consciência planetária, o que, por conseguinte, permite uma vida com melhor qualidade.

PARTE I – Enquadramento teórico

1. A educação de adultos no quadro da educação permanente – desafios contemporâneos

1.1. A adultez e a educação

Antes de tecer qualquer tipo de consideração acerca das problemáticas com que a educação de adultos se debate, importa definir o seu público-alvo, o que, por si só, representa um desafio. De facto, há várias formas de encarar a *idade adulta*, podendo definir-se esta por *critérios legislativos*, entendendo a maioria como a partir dos 18 anos de idade; por *critérios sociais*, isto é, definindo o/a adulto/a como sendo capaz de desempenhar papéis sociais próprios da adultez, como trabalhar e formar família; por *critérios psicológicos e afetivos*, centrando-se nas capacidades cognitivas e afetivas inerentes ao desenvolvimento psicológico das pessoas adultas (Marchand, 2001). Relacionado com estes critérios, consta que, segundo Freud, a pessoa adulta é aquela que é capaz de amar e trabalhar (Simões, 1994). Considerando as etapas do desenvolvimento de Levinson, define-se a idade adulta como o “período de vida do sujeito que vai dos 18/20 anos até aos 70 anos” (Levinson, 1990, citado por Marchand, 2001, p. 19). Trata-se de uma definição redutora, mas que precisa ser compreendida no âmbito da sua proposta teórica. Assim, Levinson propõe, em 1978, para além de uma definição de adulto, a estratificação da idade adulta em várias etapas que implicam diferentes desafios e necessidades, nomeadamente: a fase de jovem adulto/a, que vai desde os 20 aos 40 anos, a fase de meia idade, que vai desde os 40 aos 60 anos e a fase final da vida adulta, que vai desde os 60 aos 70 anos (Marchand, 2001), seguindo-se a terceira (ou quarta) idade. De notar, que classificações que privilegiam os critérios cronológicos, simplificam de modo extremo aquilo que é o desenvolvimento do/a adulto/a (Marchand, 2001). Deste modo, Levinson e Erikson propõem a teoria das estações da vida e a teoria dos estádios de desenvolvimento psicossocial, respetivamente, numa tentativa de integrar as interações entre o sujeito e o mundo externo no que respeita à evolução na idade adulta.

Levinson suportou-se em entrevistas biográficas para poder sugerir que o ciclo de vida do sujeito engloba quatro fases ou estações, nomeadamente, a que precede a vida adulta, o início da vida adulta, a meia idade e a vida adulta tardia, correspondendo aos conceitos anglo-saxónicos, *preadulthood*, *early adulthood*, *middle adulthood* e *late adulthood*, respetivamente (Marchand, 2001, p. 22). Esta estruturação implica que haja fases de transição em que os pressupostos da estrutura prévia são questionados e alterados e assenta

na natureza das interações entre o sujeito e o mundo externo. A viragem fundamental no ciclo de vida, para Levinson, dá-se na transição da infância e adolescência para a vida adulta, havendo alterações nas dinâmicas familiares, nomeadamente, menor dependência das figuras parentais, maior independência financeira e assunção de responsabilidades próprias da idade adulta. No início da idade adulta, “fazem-se escolhas cruciais quanto ao casamento, família, trabalho, e estilo de vida antes de ter maturidade ou experiência de vida para escolher com sabedoria” (Levinson, 1990, citado por Marchand, 2001, p. 24), pelo que todo o sistema de ensino deve estar adaptado a permitir tomadas de decisão conscientes. No entanto, há várias fases de transição subseqüentes, sendo o ciclo de vida dinâmico, pelo que a capacitação das pessoas adultas para decidirem em consonância com os seus valores deve ser uma preocupação constante das ofertas educativas dirigidas a adultos. De facto, Levinson sugere que é na transição da meia idade para a vida adulta tardia que se dá um dos períodos de maior dissonância, uma vez que são questionados o sentido, valor e direção da vida, sendo esta também uma etapa repleta de oportunidades, uma vez que os adultos podem “tornar-se mais reflexivos, mais empáticos e menos tiranizados pelos conflitos internos e demandas externas, aceitando-se e amando, a si próprios e aos outros, de um modo mais genuíno” (Marchand, 2001, p. 26). Depreende-se, portanto, que a década dos 40 aos 50 anos constitui terreno fértil para a implementação de programas que permitam aos adultos definir escolhas, estruturar a sua vida em função dessas mesmas escolhas e aumentar o seu grau de satisfação perante a sua vida pessoal e profissional. É também nesta etapa que deve ser preparada a transição para a terceira idade ou idade avançada, em que se verifica, por vezes, um declínio físico e psicológico e perdas pessoais e profissionais importantes.

A proposta de Erikson é conceptualmente ligeiramente diferente na medida em que se centra no desenvolvimento do/a adulto/a, privilegiando a interação entre os “instintos inatos e exigências sociais” (Marchand, 2001, p. 28), sendo que cada exigência cria uma crise, com a qual o/a adulto/a tem que lidar e se adaptar.

Depreende-se, deste modo, pela enorme abrangência e complexidade da idade adulta que a educação de adultos é um campo muito alargado. Para além das vicissitudes próprias das transformações que se operam na idade adulta, há ainda que reconhecer que cada adulto/a é diametralmente diferente de outro/a, sendo as motivações e necessidades que levam à procura de programas formativos distintos. Esta abrangência justifica também a diversidade de ofertas no âmbito da educação de adultos, que engloba desde “programas de alfabetização, educação compensatória ou equivalência, cursos dedicados à formação

vocacional e técnica, programas voltados para o desenvolvimento de habilidades para a vida e acesso às tecnologias de comunicação e informação (TIC), entre outros.” (Ireland, 2014, p. 50). Assim, atendendo à diversidade de desafios à qual a educação de adultos pretende responder e de subdomínios que engloba, podemos apenas definir a educação de adultos como aquela que se dirige a pessoas adultas, mantendo esta definição abrangente e englobando esta “toda e qualquer iniciativa organizada que vise promover o desenvolvimento académico, profissional, social e pessoal de indivíduos adultos” (Bergano, 2002, p. 14). Mas, mais do que definir a educação de adultos como aquela que é dirigida a pessoas adultas, há que sublinhar que a sua realidade multidimensional e a diversidade do seu campo e problemáticas levam a que este seja um conceito em constante mutação de modo a dar resposta às próprias mudanças sociais que se operam no mundo (Gelpi, 1998, citado por Lima, 2016). Conseguindo-se consensos, a nível internacional, em termos do vasto campo da educação de adultos, é proposta, em 1976, uma definição que assume que a “educação de adultos engloba todo e qualquer processo educativo organizado, independentemente do seu conteúdo, dos métodos de educação utilizados, quer se trate ou não de educação formal, que tenha como objetivo prolongar ou substituir a educação inicial, dirigida a pessoas vistas como adultas pela sociedade a que pertencem, e que tenham como objetivo desenvolver as suas capacidades, enriquecerem os seus conhecimentos, melhorar as suas qualificações técnicas ou profissionais, reorientar a sua carreira. Deste processo, devem resultar mudanças de atitude ou comportamento, numa perspetiva que deve prever o completo desenvolvimento pessoal e a participação dos indivíduos no equilíbrio social, económico, político e cultural da sociedade a que pertencem” (UNESCO, 1976, citado por Bergano, 2002, pp. 20-21). É também neste ano, na conferência de Nairobi, que se reconhece oficialmente a educação de adultos como um conceito que vai para além do âmbito puramente instrucional e que engloba um processo que se estende ao longo da vida e almeja o desenvolvimento harmonioso dos indivíduos contribuindo para a sua realização e felicidade (Bergano, 2002). De facto, verificou-se a transição de um conceito de “educação recorrente”, que englobava iniciativas formais que visavam colmatar as iniquidades do ensino básico ou regular, para um conceito, no mundo anglo-saxónico, de “educação ao longo da vida”, que englobava todas as iniciativas dirigidas a pessoas adultas em qualquer fase da sua vida (Bostrom & Tuijnman, 2002).

Visto como mais completo, o conceito de *educação permanente*, nos universos lusófono e francófono, engloba os conceitos de *educação formal*, *não formal* e *informal*

integrados numa perspetiva contínua de aquisição de conhecimento, de competências e de crescimento pessoal (Lima, 2016). Para além das delimitações conceptuais dos diversos tipos de processos educativos, pretende-se com a introdução do conceito de educação permanente demonstrar o carácter transformativo que a educação deve ter, respeitando os princípios da igualdade de oportunidades, aquisição de autonomia individual e coletiva e transformação na sociedade (Lima, 2016). De facto, na década de setenta do século XX, o conceito de educação permanente foi definido por Dave (1979, citado por Bostrom & Tuijnman, 2002) como o “processo de alcançar o desenvolvimento pessoal, social e profissional ao longo do percurso de vida individual e coletivo (...) de modo a atingir o desenvolvimento mais completo possível em vários estádios e domínios da vida” (Bostrom & Tuijnman, 2002, p. 95).

Clarificando os conceitos englobados na educação permanente, a *educação formal* refere-se ao sistema educativo estruturado e hierarquizado que decorre nas instituições e se estende do ensino primário ao topo do ensino universitário, conferindo graus académicos; a *educação não formal* compreende os processos educativos organizados e sistematizados que decorrem à margem do ensino formal, com o objetivo de instruir subgrupos específicos da sociedade em temáticas/problemáticas também específicas; enquanto que a *educação informal* constitui o processo educativo ao longo e ao largo da vida em que o indivíduo adquire conhecimento e competências variados, pela experiência, em diversificados contextos vivenciais (Ahmed & Coombs, 1974, citados por Bostrom & Tuijnman, 2002). No entanto, é perceptível que, na prática e na complexidade do campo educacional atual, estes contextos estão interrelacionados e há dificuldade em estabelecer os seus limites. Por outro lado, o peso que cada modalidade tem na educação global do indivíduo é influenciado pela fase e contexto de vida, sendo que enquanto este frequenta o ensino superior, por exemplo, a educação formal predomina, passando a poder predominar a educação não formal quando se dá a transição para o mundo do trabalho (La Belle, 1982).

Como adiante se perceberá, a finalidade da educação permanente influenciará os seus pressupostos e processos e, embora inicial e historicamente esta tenha sido vista sob uma perspetiva utilitária, apenas como um meio de alfabetização para que o ser humano pudesse acompanhar o desenvolvimento tecnológico da indústria, através da aquisição de novas competências, a educação permanente veio a ser concebida como um importante instrumento de mudança de mentalidades a acompanhar a emancipação pessoal e coletiva (Lima, 2016).

Titmus propõe, em 1996, a classificação da educação de adultos em cinco categorias, em função dos seus objetivos: educação de segunda oportunidade, educação vocacional, educação para o desempenho de papéis sociais, educação assistencial e educação como autodesenvolvimento (Titmus, 1996, citado por Bergano, 2002). Assim, a educação de segunda oportunidade procura permitir o acesso aos diferentes graus do sistema educativo formal a todos aqueles que, por qualquer motivo, não tiveram a possibilidade de o frequentar de todo ou de alcançar o grau desejado com sucesso. A educação vocacional visa capacitar o indivíduo para desempenhar uma profissão, sendo clara a relação entre a educação, a produtividade e o estatuto social. A educação para o desempenho de papéis sociais visa preparar o indivíduo para o processo de socialização, seja sob o papel de pai/mãe, seja sob o papel de cidadão ativo, entre muitos outros. A educação assistencial, que hoje poderíamos apelidar de promotora da inclusão, pretende colmatar situações de desequilíbrio social, sendo predominantemente dirigida a determinados grupos sociais com algum tipo de desvantagem, seja ao nível social, seja ao nível dos cuidados de saúde, por exemplo. Por último, a educação como autodesenvolvimento tem como foco o enriquecimento e valorização pessoal, recorrendo, por exemplo, às belas artes e outros domínios do saber (Bergano, 2002). A educação permanente, que defendemos aqui, “deve ser contínua e acessível a todos e visar a autonomia pessoal” (Simões, 1979, p. 52).

Atualmente, fruto das discussões levadas a cabo nesta área e dos objetivos definidos nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), promovidas desde 1949 pela UNESCO, a educação de adultos assume-se como um direito de todas as pessoas e como um meio para alcançar sociedades democráticas. Deste modo, tem-se verificado uma transição de uma visão quantitativa para uma visão qualitativa da educação, em que se privilegia a qualidade de vida individual e coletiva em detrimento da produtividade económica (Bergano, 2002).

Por outro lado, e como bem sublinhado por Eduard Lindeman (Asún & Finger, 2003), a educação de adultos distingue-se dos percursos escolares dirigidos a crianças e jovens na medida em que tem mais de não vocacional do que de vocacional, isto é, mais do que integrar o indivíduo no mercado de trabalho, foca-se em integrá-lo na vida e dar sentido à sua existência (pelo menos, assim é de acordo com os principais mentores da educação de adultos), pelo que é neste ponto que, a nosso ver, terá de haver uma destrição nas diferentes modalidades da educação. Além disso, os adultos são portadores de uma biografia própria e transpõem para o campo da educação de adultos toda a sua história de vida. De facto, o/a

adulto/a aprende aquilo “que a sua vida lhe permitiu aprender” (Dominicé, 1988, citado por Canário, 2013). É neste âmbito que Pineau afirma que o processo de educação de adultos é indissociável do contexto do indivíduo e concebe-o em termos tripolares, sendo os três “polos” os três “mestres” da educação: “o *eu* (autoformação), os *outros* (heteroformação) e as *coisas* (ecoformação)” (Canário, 2013, p. 112). Só uma abordagem “bioepistemológica”, segundo Pineau, pode ser aplicada à educação de adultos, isto é, que considere o indivíduo como resultado do processo vital que antecede o momento atual e a atitude reflexiva acerca desse mesmo processo.

1.2. Formalização e ancoragem da educação de adultos na educação permanente

Se assumirmos que a educação de adultos ocorre em todos os contextos de vida da pessoa adulta, seja na escola, situações sociais e de lazer, local de trabalho, universidades e família, depreendemos que a aprendizagem em idade adulta não é exclusiva da atualidade. De facto, se encararmos a educação como “um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos” (Canário, 2013, p. 11).

A origem da educação permanente remonta à Antiguidade Clássica, nomeadamente a Platão (427-348 a. C.) que escreve a *República* onde se preconiza a Cidade Ideal, sendo a educação um elemento essencial e estruturante dessa Cidade Ideal. Segundo Platão “uma educação reta não pode deixar de se mostrar capaz de dar aos corpos e às almas toda a beleza e bondade possíveis” (Simões, 1979, p. 18), donde se infere a importância dada quer ao corpo, quer à alma, e que na atualidade contempla várias dimensões do ser humano: intelectual, física, social, emocional e espiritual. Thomas More (1478-1535) protagoniza a ideia “de uma educação prolongada para lá da infância” (Simões, 1979, p. 23), sendo este autor quem cria o conceito de dia utópico (6h de trabalho, 8h para dormir e as restantes 10h para outras atividades entre as quais o cultivo do espírito), assumido como o segredo de uma vida feliz. Para além da utopia de More, vale a pena ressaltar que na *Cidade do Sol* de Campanella (1568-1693) se destaca que “a principal causa dos males públicos reside na maneira errónea de considerar a geração e a educação” (Simões, 1979, p. 25), sendo que este autor, por sua vez, defende que cada indivíduo deveria apenas trabalhar 4h por dia e dedicar o resto do tempo “ao estudo, a passear, à leitura, às discussões científicas, a escrever, a

conversar, enfim, a toda a espécie de exercícios agradáveis e úteis, tanto ao corpo como à mente” (Simões, 1979, p. 26).

Também no século XVII, João Amós Comênio (1592-1670) faz referência à necessidade da educação para todas as idades nas suas obras *Didactia Magna* e *Pampaedia*. Defende que esta deve ocorrer “desde o berço até ao túmulo” (Simões, 1979, pp. 27-29), reivindicando o direito de todos os seres humanos à educação. Na *Pampaedia*, avança com a expressão “*omnes, omnia, omnino*”, que significa “a necessidade, a possibilidade e a facilidade de todos os homens serem educados, em todas as coisas e totalmente” (Gomes, p. 45). Contudo, estas propostas precursoras, de tão grande relevância, da educação permanente, não tiveram qualquer impacto nas sociedades desses tempos, ficando, apenas, como uma centelha da utopia educativa.

Foi preciso chegar a finais do século XVIII para que essas ideias precursoras da educação permanente, sublinhando a educação como o “processo largo e multiforme” (Canário, 2013) e coexistente a toda a vida, ganhassem relevância social e visibilidade política no *Relatório de Condorcet*, apresentado à Assembleia Legislativa Francesa em 1792. É, pois, em plena revolução francesa que Condorcet (1743-1794) afirma que “a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender” (citado por Canário, 2013, p. 11). Em 1794, é criado o Conservatório Nacional das Artes e Ofícios (CNAM, do francês *Conservatoire National des Arts et Métiers*), ou seja, a instituição de referência no domínio da educação de adultos. Doravante, a expressão educação de adultos difunde-se à globalidade dos países de língua ou influência francófona e, gradualmente, assume-se a ideia de que a educação de adultos é um processo que se estende ao longo da vida e ao qual todos devem poder ter acesso, independentemente da sua idade ou *background* escolar (Bergano, 2002).

É, precisamente, na sequência do *Relatório de Condorcet* que emergem, durante o século XIX até meados do século XX, medidas estatais de mitigação do analfabetismo, bem como iniciativas associadas à formação profissional, mais dirigidas à educação política, visando o exercício do sufrágio universal. Neste âmbito, destaque especial merece também Grundtvig (1783-1872), pedagogo, escritor, político e historiador dinamarquês, que desempenhou um papel de grande relevo na afirmação da educação de adultos, no mundo Ocidental, baseada em princípios de liberdade e flexibilidade (Guedes e Loureiro, 2016).

A educação de adultos surge, assim, formalmente, no século XIX, num contexto sociopolítico em que aflora a necessidade de alfabetizar a população, de modo a que esteja apta a praticar o seu sentido de voto, e em que o desenvolvimento industrial requer o envolvimento de trabalhadores com competências ajustadas às funções que deverão desempenhar (Canário, 2013).

Apesar do conceito de educação de adultos ter sido descrito na década de trinta do século XX, num artigo de Ernst Michel, sendo entendido como uma tentativa de capacitar as pessoas para as suas tarefas laborais (Bostrom & Tuijnman, 2002), apenas a partir das décadas de sessenta e setenta é que o conceito é valorizado, ganha consenso e é claramente enquadrado no âmbito da educação permanente.

É precisamente perante as necessidades e lacunas da humanidade que surgem as oportunidades de progresso e, neste sentido, é em face do maior horror da história da humanidade, o holocausto, que a sociedade civil reconhece a relevância dos movimentos de massas e a importância da educação de adultos que encare estes como indivíduos pensantes e decisores do destino da espécie humana. No contexto sociopolítico do pós 2.^a Guerra Mundial, e na sequência da criação de uma estrutura mundial única, a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, do inglês *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), integrada nesta última, dinamiza, em 1949, a primeira conferência internacional sobre educação de adultos (CONFINTEA), onde é enfatizado o compromisso com o desenvolvimento dos valores de tolerância e paz. Nesta, os diferentes estados sistematizam um conjunto de medidas e iniciativas promotoras de uma real e efetiva educação de adultos (Canário, 2013). É esta conferência que conceptualiza a educação permanente como devendo ser adaptada à pessoa e ao seu contexto, promovendo o desenvolvimento de competências do indivíduo e, mais além, das mentalidades das sociedades. Deste modo, o seu objetivo último é o progresso da humanidade e o desenvolvimento do bem-estar de todos e de cada um dos indivíduos (Finger, 2008).

No contexto da afirmação internacional destas perspetivas, no âmbito do Instituto da UNESCO para a Educação, a educação permanente é proposta por Dave (1979) como devendo orientar-se pelas seguintes características e princípios:

1. Poder englobar os conceitos de vida, ao longo da vida e educação;

2. O processo educativo estende-se para além do fim da escolaridade formal e por toda a existência do indivíduo;
3. A educação permanente não se limita ou é exclusiva da idade adulta, mas pressupõe a educação na sua totalidade;
4. A educação permanente engloba as modalidades formal, não formal e informal.
5. O processo formativo inicia-se no lar de cada indivíduo, através da aprendizagem familiar, e prolonga-se a toda a vida;
6. A comunidade é um interveniente importante no processo formativo, pois através das interações que se estabelecem proporciona-se uma ação educativa;
7. As instituições educativas são importantes para o processo educativo, mas têm um papel limitado e não devem monopolizar a educação;
8. A educação permanente pressupõe uma continuidade ao longo e ao largo da vida, ou seja, na sua dimensão vertical, mas também horizontal, englobando os diversos contextos e diferentes etapas da vida;
9. A educação permanente pressupõe, em si mesma, uma integração dos saberes adquiridos por meio da profundidade que cada etapa da vida nos apresenta;
10. A educação permanente é universal e não elitista. Ela representa a democratização da educação;
11. Os conteúdos, as ferramentas, as técnicas e metodologias da educação permanente pretendem-se flexíveis e diversificados;
12. A educação permanente pressupõe inovação;
13. A educação permanente possibilita formas e modelos educativos alternativos;
14. A educação permanente engloba a componente geral e profissional, que se interrelacionam;
15. A adaptação e inovação individual e da sociedade devem ser satisfeitas no contexto da educação permanente;
16. A educação permanente tem uma função corretiva, de colmatar os défices da educação tradicional;
17. O objetivo último da educação permanente é manter e melhorar a qualidade de vida;
18. A oportunidade, motivação e educabilidade são os principais pré-requisitos da educação permanente;
19. Toda a educação pode ser organizada tendo como princípio a educação permanente;

20. Ao nível operacional, a educação permanente constitui um sistema total onde se insere qualquer outra modalidade de educação.

A análise cuidada das características propostas pela UNESCO para a educação permanente, e que estiveram na origem da sua conceptualização, permite-nos concluir que esta não pretende ser um prolongamento do sistema de ensino tradicional, mas que almeja reestruturar as suas bases, ou seja, os seus alicerces; pressupõe que os indivíduos têm um ciclo de vida próprio e que a educação se quer com uma visão holística sobre os mesmos (Huberman, 1974, citado por Bostrom & Tuijnman, 2002), sendo caracterizada por atributos como a flexibilidade, universalidade e dinamismo de modo a proporcionar formas de aprendizagem alternativas e adaptadas aos diferentes estilos de aprendizagem individuais (Bostrom & Tuijnman, 2002). Este dinamismo e flexibilidade é particularmente evidente na educação não formal, uma vez que é fortemente influenciado pela comunidade onde a pessoa se insere, bem como abrange temas que, por vezes, ultrapassam o âmbito do ensino formal, como alimentação, saúde, economia e desemprego (La Belle, 1982). Se, por um lado, a rigidez e formatação, por vezes associada à educação formal, condiciona o desenvolvimento de competências básicas para a resolução de problemas da vida real, por outro, a participação na educação não formal é fortemente influenciada por fatores socioeconómicos e culturais como a classe social, o sexo, a etnicidade, entre outros (La Belle, 1982). Assim sendo, os programas formativos deverão ter todos estes fatores em conta, de modo a amenizar as iniquidades já existentes à partida e constituir-se em oportunidade de dissolver desigualdades sociais. Esta noção de inclusão, ficou também patente no “Seminário Educação de Adultos – Ninguém pode ficar para trás” promovido pelo Conselho Nacional de Educação em 20 de setembro de 2018. Neste encontro foi realçado “o pressuposto de que todos os cidadãos têm direito à educação e à formação e a todos devem ser garantidos o acesso, a permanência e o sucesso, para caracterizar aqueles que, na última década, têm ficado efetivamente para trás” (Miguéns, 2020, p. 47). No seguimento desta ideia, discutiram-se as limitações de ofertas estandardizadas, que não atendem à diversidade social e territorial dos adultos, nem têm em conta os diversos cursos de vida das pessoas a quem se destina a educação de adultos. Portanto, não se pode esperar sucesso de programas educativos iguais em populações, pelos mais diversos motivos, distintas (Miguéns, 2020).

A abrangência que o conceito de educação permanente pretende ter constitui um desafio à instituição de medidas para a sua promoção. No entanto, Aspin e Chapman (2001, citados por Bostrom & Tuijnman, 2002) sugerem que possam ser divididas em quatro

categorias: a primeira que englobe um modelo educativo que compense as insuficiências e iniquidades do sistema de ensino tradicional; a segunda que inclua o ensino vocacional; a terceira que almeje um modelo de inovação social com vista ao desenvolvimento socioeconómico e da democracia; e a quarta que integre a aprendizagem ao longo da vida, propriamente dita, como aprendizagem automotivada. É sob o enquadramento de fundo da educação permanente que são dinamizadas as Conferências Internacionais da UNESCO de Educação de Adultos (CONFINTEAs) as quais passamos a considerar.

1.3.O papel das Conferências Internacionais da UNESCO de Educação de Adultos

Compreender minimamente o papel da educação de adultos no pós-guerra implica, obrigatoriamente, a consideração das CONFINTEAs. Estas conferências reúnem representantes da UNESCO, das agências das Nações Unidas, de organizações governamentais e não governamentais, de fundações e de associações que têm como principais objetivos promover um conjunto de diretrizes para a educação de adultos e o estabelecimento de um rumo para a mesma. De facto, estas têm desempenhado um papel fundamental na promoção da discussão e reflexão acerca das necessidades no campo da educação de adultos, emanando recomendações fundamentadas para a promoção de ações, principalmente, por parte dos governos, para o desenvolvimento da área (Bélanger & Mobarak, 1996). Foram as CONFINTEAs que proporcionaram visibilidade à educação de adultos e são responsáveis pela sua disseminação à escala planetária (Bergano, 2002).

As recomendações emanadas a partir das conferências englobam três grandes planos, nomeadamente: o das *práticas educativas*, que se debruça sobre as finalidades, modalidades e públicos; o das *instituições implicadas*, de alguma forma, na educação de adultos; e o/a do/a *educador/a de adultos*, e do papel que este/a deve desempenhar (Canário, 2013). As práticas educativas podem ser categorizadas em quatro grandes campos, consoante o objetivo que as guia: alfabetização, formação profissional, animação sociocultural e desenvolvimento local (Canário, 2013). É, por exemplo, na sequência da quinta CONFINTEA (de Hamburgo, em 1997), que surge, no nosso país, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), criada em setembro de 1999 (pelo Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de setembro) e que se constitui na organização fundamental para o desenvolvimento do setor e para o estabelecimento das bases da educação de adultos em Portugal (Barros, 2020).

Debruçamo-nos adiante, retrospectivamente, sobre as CONFINTEAs já ocorridas, com particular destaque para as últimas, por serem as de maior dimensão e as que seguem um modelo mais organizado. Todas elas assentam os seus trabalhos em documentos que analisam o campo e estabelecem tendências e desafios globais, aos quais a educação de adultos deve procurar responder.

A mais recente, e sétima, CONFINTEA, decorreu de 15 a 17 de junho deste mesmo ano, em Marraquexe (Marrocos), com o tema “Aprendizagem de adultos e educação para o desenvolvimento sustentável: uma agenda transformativa”, cujo principal objetivo foi alinhar a educação de adultos com os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), plasmados na Agenda 2030. Esta agenda adereça três domínios: a proteção ambiental, a inclusão social e o crescimento económico; domínios estes que estão interrelacionados e pressupõem colaboração e paz (UNESCO, 2022). Nesta conferência foi sublinhado o atual paradoxo, que igualmente queremos salientar, da constatação de que os países onde a educação está melhor estabelecida serem aqueles que mais contribuem para o fosso das alterações climáticas, pelo que há que redefinir um rumo bem diferente para a educação. A persecução de valores como a paz, justiça, direitos humanos e construção de uma sociedade sustentável exige um papel ativo das pessoas (UNESCO, 2022).

Anterior a esta, a sexta CONFINTEA decorreu em dezembro de 2009, em Belém do Pará (Brasil), com o tema “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos”. O mote desta conferência surgiu no seguimento das necessidades apontadas pela CONFINTEA V (Hamburgo, 1997), a conferência anterior, que reconheceu a importância da aprendizagem contínua ao longo da vida. No entanto, reconheceu-se a insuficiência dos esforços desta última para promover o desenvolvimento sustentável de sociedades igualitárias. Os objetivos da CONFINTEA VI foram:

- “Promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação;
- Enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento e
- Renovar o *momentum* e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação.” (Ireland, 2014, p. 257)

Nesta conferência, para além do reconhecimento do elevado número de analfabetos a nível mundial, cerca de 800 milhões (Ireland, 2014), foram sublinhadas as preocupações com questões culturais, políticas, económicas e sociais, nomeadamente com a equidade e inclusão social e pobreza, tendo sido criado o compromisso de promover um desenvolvimento sustentável e sociedades mais justas e solidárias. Estas preocupações e compromissos estão plasmados no *Marco de Ação de Belém*, cujos sete eixos são: alfabetização de adultos, políticas, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade e qualidade. Assim, foi reforçado o papel essencial da aprendizagem ao longo da vida na preparação dos/as cidadãos/ãs para exercer os seus direitos e controlar o rumo da sua existência, ao capacitar com conhecimentos e habilidades que vão ao encontro das suas necessidades, pelo que o acesso deve ser permitido a todos/as. Foi ainda criado o compromisso de promover a cooperação intersectorial, interministerial e transnacional, de modo a promover a partilha de conhecimentos e práticas inovadoras, bem como de acelerar o investimento de 6% do PIB dos países na educação, objetivo já traçado em 1997. Alertou-se para a necessidade de identificar grupos com carências múltiplas que condicionem o acesso à educação e de criar espaços que melhorem o acesso e a participação destes grupos, em particular desenvolver respostas efetivas para migrantes e refugiados. Inovador foi o facto de ter sido proposta a criação de indicadores que permitam avaliar a eficácia das medidas implementadas (UNESCO, 2010). É de sublinhar o facto de esta conferência ter decorrido em plena crise económica, que agravou as desigualdades sociais e acentuou os níveis de pobreza, tornando urgentes políticas promotoras da inclusão social e educacional (Ireland, 2014).

Já a quinta CONFINTEA, que decorreu em 1997, em Hamburgo (Alemanha), centrou-se na definição das funções da educação de adultos, sob o tema “Educação de Adultos como um direito, uma ferramenta, uma alegria e uma responsabilidade compartilhada”. Fortemente influenciada pelos contributos de Dame Nita Barrow, uma mulher que almejava um mundo sem desigualdades, sejam elas baseadas na classe social, género ou raça (Grown & Sen, 1987) e que se dedicou à luta pela emancipação das mulheres, e Paulo Freire, que se destacou na educação de adultos no nordeste brasileiro, incentivando à tomada de consciência das situações de desvantagem social e luta de classes, ficou patente nesta conferência que os/as cidadãos/ãs não são o objeto do processo de aprendizagem, mas sim sujeitos ativos e nele participantes. Neste contexto, o termo “educação” é tendencialmente substituído pelo de “aprendizagem”, na perspetiva de mais do que adaptar

a mesma às exigências do mercado de trabalho e economia, sublinhar a importância da educação de adultos para a promoção da justiça social e do bem-estar individual e coletivo (Seixas et al., 2016). Definiram-se, assim, as funções da educação de adultos, que deveria, portanto, contribuir para:

- “A luta pelo desenvolvimento social e económico, pela justiça, pela igualdade, pelo respeito às culturas tradicionais, e pelo reconhecimento da dignidade de cada ser humano através do empoderamento individual e da transformação social;
- Tratar os sofrimentos humanos em todos os contextos: a opressão, a pobreza, o trabalho infantil, o genocídio, a negação de oportunidades de aprendizagem baseadas em classe, género, raça ou etnia;
- O empoderamento individual e a transformação social.” (Ireland, 2014, pp. 211-212).

Da quinta conferência surgem dois importantes documentos: a *Declaração de Hamburgo* e a *Agenda para o Futuro*. A primeira destaca a relação estreita entre a educação de adultos e as problemáticas que assolam as sociedades, sublinhando a importância do “desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos” (SESI/UNESCO, 1999, p. 19), que levará “ao desenvolvimento justo e sustentável” (ibidem). Este documento realça que o desenvolvimento da autonomia e sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades, poderá dotá-las para responderem às mudanças que se operam no mundo, nos mais diversos campos, devendo a educação de adultos focar-se nos valores e experiências individuais e da sociedade. Na *Agenda para o Futuro* constam os compromissos para com a educação de adultos, preconizados pela *Declaração de Hamburgo*, nomeadamente recomendações relativas aos dez temas de estudo desta conferência: “1. Educação de adultos e democracia: o desafio do século XXI; 2. A melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos; 3. Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica; 4. A educação de adultos como meio de promover o fortalecimento das mulheres; 5. A educação de adultos e as transformações no mundo do trabalho; 6. A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população; 7. A educação de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação; 8. A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos; 9. Os aspetos económicos da educação de adultos; 10. A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais” (SESI/UNESCO, 1999, p. 31).

A preocupação com a definição das funções da educação de adultos, patente na CONFINTEA V, nomeadamente relacionadas com quatro questões específicas: “alfabetização para todos, educação e migração, educação de pessoas adultas no mundo de trabalho e redução de pobreza” (Ireland, 2014, p. 51), surge mais de dez anos antes, após a quarta CONFINTEA, que decorreu em 1985, em Paris (França), sendo nesta reconhecido o direito à aprendizagem. De facto, nesta conferência são enumeradas várias preocupações, que se revelam tremendamente atuais, nomeadamente, a premência de fomentar o espírito crítico no consumo da informação, a urgência de permitir o acesso universal à educação, a demanda da educação de adultos se adaptar a alterações sociodemográficas da população, como o envelhecimento, a importância de se formarem educadores de adultos e se implementar uma avaliação de programas dirigidos a adultos (Seixas et al., 2016). Neste sentido, surge a *Declaração do Direito a Aprender*, que prevê o direito a aprender como um direito fundamental e universal e que engloba: “o direito de ler e escrever; o direito de questionar e analisar; o direito de imaginar e criar; o direito de ler seu próprio mundo e escrever a história; o direito de ter acesso aos recursos educativos; o direito de desenvolver competências individuais e coletivas” (Ireland, 2014, p. 187), sendo este direito essencial para que haja desenvolvimento humano. O reconhecimento da aprendizagem como um direito universal, uma oportunidade e um meio de evitar a guerra e promover a paz, elencados na CONFINTEA IV, representa um enorme desafio, tendo em conta as diferentes velocidades a que decorre o progresso social nos vários países. De facto, verifica-se uma visão da educação de adultos distinta entre os países industrializados e os países em desenvolvimento. Enquanto que nos primeiros as questões relacionadas com o desemprego e a reestruturação do mercado de trabalho dominam, nos segundos há a necessidade de educar para o trabalho. Este binómio está presente também na visão mais instrumental que a educação de adultos apresenta no hemisfério norte, onde a mão de obra é essencial para garantir a competitividade das economias, enquanto que no Sul esta adquire uma visão mais compensatória, de colmatar as lacunas do ensino tradicional (Ireland, 2014). No entanto, de um modo geral, os estados-membros reconhecem a importância da motivação e da responsabilidade do indivíduo e comunidade local na própria educação e desenvolvimento.

As primeira, segunda e terceira CONFINTEAs, decorridas, respetivamente, em Elsinore (Dinamarca) no ano de 1949, Montreal (Canadá) no ano de 1960 e em Tóquio (Japão), no ano de 1972, tiveram um papel estruturante, dedicando os seus trabalhos a definir o âmbito da educação de adultos e a apurar as necessidades globais a este nível,

servindo de base aos desenvolvimentos descritos para as conferências seguintes. Enquanto que a CONFINTEA I se focou na Europa como um grupo de países devastados pela guerra, a segunda alargou o campo de problemáticas aos países de terceiro mundo, cujo crescimento económico apresenta uma clara desvantagem relativamente aos países europeus (Canário, 2013). De facto, o principal objetivo da primeira CONFINTEA foi “encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum, englobando a elite e as massas, trazer esperança aos jovens, dar à população um sentido de pertença a uma comunidade” (Bhola, 1989, citado por Canário, 2013, p. 12). Destacamos a contribuição da CONFINTEA II para a inclusão da educação de adultos no sistema nacional de ensino dos vários países; e a integração da educação de adultos num sistema integrado de aprendizagem ao longo da vida, ou melhor de educação permanente, indissociado da educação inicial, no âmbito da CONFINTEA III, emanando-se recomendações para a reestruturação dos sistemas de ensinos para englobar este conceito e para uma maior colaboração entre as instituições de ensino. Estas duas últimas, por privilegiarem o desenvolvimento económico nos países em desenvolvimento, assumem a educação de adultos como uma prioridade ao nível da alfabetização e capacitação profissional.

Há que sublinhar que o contexto sociopolítico que separa a primeira conferência, decorrida em 1949, e a sétima, que ocorreu já em 2022, é tremendamente distinto. De facto, a primeira é marcada por uma forte ânsia de paz e estabilidade, num contexto de pós-guerra, enquanto que a sétima decorre em plena pandemia, com a Europa a viver uma guerra, escassez de combustíveis e alimentos, na era digital e enfrenta ameaças climáticas. Já para não falar de uma vivência assoberbada por um consumismo desenfreado, em que o ter e parecer se sobrepõem, por vezes, ao ser. Passou-se também de uma era pré-televisão, para um “mundo conectado por internet e outras tecnologias, permitindo comunicação rápida de excelente qualidade” (Ireland, 2014, p. 54), onde também as notícias falsas ganham palco e a capacidade crítica necessita, mais do que nunca, de ser estimulada. No entanto, verificamos que a paz, apesar de continuar a ser uma prioridade, é na atualidade constantemente ameaçada por vários conflitos armados, nomeadamente na Ásia, Médio Oriente e, mais recente e surpreendentemente, na Europa. O desenvolvimento estonteante das tecnologias e os grandes avanços científicos não permitiram evitar o alastramento de uma pandemia e, apesar de alguma colaboração entre os países industrializados e em desenvolvimento, verificou-se uma luta desigual perante a mesma. Deste modo, verificamos que as problemáticas e propostas elencadas nas várias conferências continuam a ser de grande

relevo, refletindo os processos lentos, irregulares e a recorrência de situações e eventos avassaladores que a humanidade assumia, erradamente, como já ultrapassados.

1.4. Educação de adultos: desafios contemporâneos

Na atualidade, as intenções subjacentes à educação de adultos vão muito além e/ou colocam-se de modo distinto relativamente à necessidade de alfabetização dos indivíduos e industrialização dos países. De facto, dispomos hoje de literatura acessível a todos para que nos possamos informar e refletir acerca do modelo de sociedade que gostaríamos de ter, de modo a fazermos escolhas e tomarmos decisões mais conscientes, e vivemos na era tecnológica de maior complexidade que a humanidade já presenciou.

Com as limitações inerentes a todo o sistema de ensino que apresenta ainda margem de melhoria, podemos afirmar que se têm objetivado esforços no sentido de modernizar o ensino convencional e de ajustar as ofertas do ensino superior aos progressos tecnológicos e económicos, e que o acesso a estas mesmas ofertas é hoje uma possibilidade para a generalidade da população europeia. No entanto, a pandemia COVID-19 veio também demonstrar que, apesar de toda a evolução científico-tecnológica observada, estamos pouco preparados para lidar com a adversidade e a mudança, muito havendo a fazer em termos educativos no âmbito do fomento da resiliência, da saúde física e mental e da qualidade de vida dos cidadãos e cidadãs. De facto, como consequência dos confinamentos e medidas de distanciamento social, estima-se que problemas como a depressão, ansiedade, abuso de substâncias, abuso infantil, violência doméstica e suicídio aumentem (Parrish, 2020).

A globalização, com foco nas trocas comerciais, as crises económicas, as desigualdades sociais, a pobreza e os conflitos têm levado ao crescimento, na Europa, desde os anos 90 do século XX, de partidos extremistas (Milner et al., 2021), ameaçando a democracia tal como a conhecemos. Apesar da acessibilidade da informação, a disseminação de notícias falsas tem tido um crescimento desenfreado, que se crê ter por base uma resposta emocional inconsciente por parte do consumidor (Horner, 2022), que é amplificada ao nível da sociedade (George, 2022), mas também por interesses diretos em desinformar por parte de grupos, partidos e até por correntes antidemocracia. É, assim, urgente capacitar a população com habilidades de gestão emocional e capacidade de reflexão crítica que lhe permita reconhecer as suas próprias emoções, ganhar robustez em termos psicológicos e

sociais de modo a enfrentar os desafios, questionar o mundo ao seu redor e agir de modo alternativo em prol do bem comum.

Quando pensámos que a pandemia COVID-19 havia reestruturado as relações interpessoais e levado os/as cidadãos/ãs a valorizar a liberdade, o contacto com o outro e a importância da colaboração entre os povos, eis que surge a guerra entre a Rússia e Ucrânia. Neste conflito, com início a 24 de fevereiro de 2022, tem-se verificado diariamente a morte de centenas de civis e a destruição massiva das infraestruturas, o que despoletou uma das maiores crises humanitárias após o holocausto, com milhares de deslocados que fogem da Ucrânia em busca da própria sobrevivência; sobrepopulação de abrigos, com disseminação de doenças infecciosas, com particular destaque para a COVID-19; fome e falta de apoio médico (Chumachenko & Chumachenko, 2022). A pandemia COVID-19 provou que, em pouco tempo, perante necessidades urgentes é possível reestruturar formas de trabalhar, sistemas de saúde e de reabilitar a economia. Nestes contextos, aflora também a mais bela característica do íntimo humano: generosidade e bondade. De facto, a comunidade europeia, e não só, mobilizou-se de imediato para prestar apoio aos refugiados da guerra. Há que usar esses ensinamentos e sentimentos fraternos para repensar a restauração da paz no continente europeu e em tantos outros em que o armistício é já um conceito distante.

Por outro lado, a atividade humana tem, ao longo dos últimos anos em particular, extinto várias espécies e ameaçado a sobrevivência de outras, inclusivamente, da própria espécie humana. De facto, a produção de gases com efeito de estufa e a destruição de habitats em todas as regiões e latitudes tem levado ao aquecimento global do planeta e à diminuição da biodiversidade (Cavicchioli et al., 2019). Apesar de todos os avisos da comunidade científica, as políticas governamentais e as medidas individuais da população têm sido parcas e ineficientes. A educação para as alterações climáticas, nomeadamente, a educação de adultos, tem sido apontada como uma solução para lidar com o problema (Monroe et al., 2017), mas há ainda um longo caminho a percorrer para poderem ser objetivados efeitos positivos. Assim, mais do que almejar o desenvolvimento individual e da sociedade, a educação dos nossos dias deve ser capaz de responder à premência destes desafios e promover a sustentabilidade planetária (UNESCO, 2020), considerando o impacto que o ser humano tem sobre si e as sociedades em que vive, mas também sobre o ambiente e sobre as demais espécies. Aceitar que a nossa sobrevivência e desenvolvimento dependem da nossa capacidade de alterar o curso coletivo das nossas ações sobre o planeta, é o primeiro passo para um compromisso real com a mudança de paradigma.

A educação tem-se revelado insuficiente, ao almejar indivíduos altamente qualificados e tecnicamente irrepreensíveis, sem promover e valorizar adequadamente dimensões tais como a consciência crítica, a autorregulação emocional, a empatia, a tolerância, as relações interpessoais e a relação do ser humano com o planeta, pois, como afirmado por Gelpi (2006, citado por Lima, 2016), “o domínio das técnicas sem uma rica formação cultural não é suficiente para superar as crises” (p. 59). A preocupação excessiva com o crescimento económico afastou por demasiado tempo da lista de prioridades problemas como a sustentabilidade ambiental. Parte da solução para este malogro parece-nos passar por redirecionar os indivíduos para a construção dos seus próprios currículos no sentido de satisfazer a sua procura por conhecimento e competências, mas também, e integradamente, a efetiva promoção do seu bem-estar, do bem-estar coletivo e planetário. A edificação de um referencial de bem-estar e sua persecução conduzirá, por conseguinte, ao progresso da sociedade e bem comum (Lima, 2016).

Todos os desafios enumerados e muitos outros que haveria ainda a explorar, exigem aos indivíduos novas formas de saber, fazer e, por vezes, de ser, o que exige uma atitude transformadora. Assim, a educação de adultos terá de se reinventar de modo a promover o desenvolvimento de capacidades que promovam a aprendizagem constante em todos os cenários que envolvem o ser humano, sejam eles formais, não formais ou informais.

1.5. Que senda de futuro para a educação de adultos

De modo a tentar dar resposta às questões identificadas no âmbito da educação de adultos, foi dinamizada, neste ano e como já referido, a sétima CONFINTEA, numa tentativa de alinhar a educação de adultos com os ODS traçados para 2030. Esta, à semelhança das anteriores, desenrolou os seus trabalhos tendo por base os debates e conclusões alcançadas nas CONFINTEAs que a antecederam. Para tal, foram apuradas necessidades nas várias regiões do mundo, apresentadas à comunidade internacional sob a forma de relatórios que importa esmiuçar, nomeadamente os Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE, do inglês *Global Reports on Adult Learning and Education*), que monitorizam a implementação das recomendações emanadas pela UNESCO.

O penúltimo Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos, GRALE 4, publicado em 2019 e que serviu de suporte à CONFINTEA VII, demonstra que, apesar de dois terços dos países reportarem melhorias nas políticas de educação de adultos

desde 2005, de três quartos dos países verificarem melhorias na governação e de metade relatarem melhorias na participação, continua a verificar-se uma assimetria entre os países, com desvantagem para as populações mais vulneráveis e excluídas (UNESCO, 2019). Assim, a maior necessidade apontada pelo relatório é a ênfase na importância da inclusão e equidade. De facto, tendo já o GRALE 3 demonstrado o impacto positivo da educação de adultos em diversas áreas, nomeadamente na saúde e bem-estar, empregabilidade e vida social, cívica e comunitária, é preocupação atual que o acesso à mesma seja generalizado e que, portanto, *ninguém deva ser deixado para trás*.

Na CONFINTEA VII foi apresentado o GRALE 5, com o mote “Educação para a Cidadania: Empoderar os adultos para a mudança” (UNESCO, 2022). Este documento realça a relação entre a educação no passado e a maior participação na educação de adultos, ou seja, demonstra que as populações mais desfavorecidas e vulneráveis continuam a ser as que permanecem à margem do acesso à educação de adultos. Neste sentido, continua a ser importante aumentar o financiamento e as políticas promotoras da educação de adultos. Foram ainda referidas as mudanças observadas na educação de adultos como consequência da pandemia, nomeadamente a transição para o digital. Esta mudança foi possível em países que se conseguiram adaptar rapidamente e permitiu a continuação da educação de muitos, por um lado, mas por outro, afastou da educação pessoas pertencentes a regiões em que os recursos são escassos (UNESCO, 2022).

Nesta conferência foi ainda destacado o maior desafio a que a sociedade já esteve exposta: as alterações climáticas, que exige uma “responsabilidade ecológica social” (Asún & Finger, 2003, p. 121). De facto, as preocupações e objetivos para o desenvolvimento sustentável, apesar de plasmadas na Agenda 2030 da ONU, pouco ou nada se têm traduzido em verdadeiras políticas capazes de mudar o paradigma de sociedade atualmente dominante. Talvez esta incapacidade de se conseguirem progressos nesta matéria se deva ao facto de se atribuir responsabilidade exclusivamente aos dirigentes políticos de países com maior influência. Paradoxalmente, os países com menor pegada ecológica têm vindo a ser os mais afetados com a crise climática, nomeadamente por inundações, incêndios e secas (UNESCO, 2020). É necessário aumentar a consciência ecológica, a cooperação entre os países e as ações dirigidas à construção de caminhos alternativos firmes. Para além de formar pessoas conhecedoras e capazes de desenvolver estratégias, nomeadamente, tecnológicas, para solucionar os problemas atuais, como é a crise ecológica, devemos formar agentes de transformação, com potencial de alterar positivamente o curso da ação humana.

Por outro lado, refletir acerca do que foi feito no passado, particularmente nas limitações e nos resultados, tem sido a prática de inúmeros pensadores e das próprias conferências. No entanto, é nosso entendimento que, para tecer uma mudança efetiva no campo da educação de adultos, deveríamos ter presente o referencial de um ideal do mundo em que gostaríamos de viver e a realidade para a qual almejamos trabalhar e unir esforços (o estado, a sociedade civil, as comunidades e as pessoas individuais) no sentido da sua prossecução. Debruçamo-nos, de seguida, sobre esse mesmo ideal.

A educação do futuro deve conduzir, primordialmente, à construção de um mundo mais justo, sendo que a noção de justiça deverá estender-se para além das esferas pessoal e social (UNESCO, 2020). Esta premissa surge da observação do egocentrismo do ser humano na exploração dos recursos do planeta, que coloca as outras espécies e o ambiente numa situação de vulnerabilidade e, portanto, preconiza uma ação injusta para com estes últimos e, conseqüentemente, para conosco próprios, pois mantemos permanentemente uma relação de pertença a uma realidade mais ampla da qual somos indissociáveis. A educação que deverá procurar “virar a página” do Antropoceno, sendo este definido como período da história da Terra em que “as atividades humanas tornaram-se tão perversivas e profundas que rivalizam com as grandes forças da Natureza e empurram a Terra para uma terra incógnita planetária” (Steffen et al., 2007, citados por Foley Jr, 2021, p. 262).

Por outro lado, a constatação do reforço das desigualdades sociais em períodos de crise, exige a promoção do sentido de solidariedade entre indivíduos que nascem com os mesmos direitos. Assim, a educação deverá empenhar-se firmemente em promover o desenvolvimento sustentável e formar pessoas capazes de cooperação, para alcançar justiça social e equidade (UNESCO, 2020), tendo presente que o desenvolvimento económico não se pode assumir como meta dominante, nem sobrepor-se a esses valores. A educação para a *pluriversalidade* e para a tolerância, permitir-nos-á compreender plenamente o significado de justiça e inclusão (UNESCO, 2020).

Se, para nós, parecem ser claros os problemas que a sociedade deve procurar resolver por via da educação, vários modelos têm sido avançados de modo a propor as finalidades e metodologias a usar na educação. De facto, já Aristóteles se questionava acerca de que princípio devia nortear a educação: se se devia guiar pela utilidade na vida, pela aquisição de virtudes ou de conhecimento. A resposta a estas questões vai depender das pré-concepções que adotamos quando discutimos educação de adultos e poderá variar consoante as

perspetivas filosófica, ideológica e ética assumidas (Hadzigeorgiou, 2019). Procuramos, de seguida, expor algumas dessas perspetivas, de modo a chegar a um entendimento comum e a uma visão da educação de adultos que nos permita caminhar para a solução dos desafios apontados neste capítulo.

2. Contributos de correntes teóricas da educação de adultos

Qualquer prática educativa assenta, necessariamente, num sistema de valores, numa visão de *mundo*, numa perspetiva de *ser humano* e de *educação* e, portanto, só depois desta clarificação se poderá dar “sentido e direção ao percurso que conduzirá às transformações pretendidas no educando” (Bergano, 2002, p. 36) e na sociedade.

Não é objetivo deste ponto esmiuçar profundamente as correntes teóricas da educação de adultos, mas sim perceber o valor acrescido de algumas delas, em particular em face do modelo de educação de adultos que se defende, nomeadamente respeitante ao início do processo, isto é, as motivações dos/as adultos/as para a educação, ao desenrolar do processo educativo e ao papel a desempenhar pelo/a educador/a.

Na base de cada teoria estiveram diversas visões do ser humano e dos objetivos que a educação visa alcançar. Enquanto que, por um lado, o ser humano e o seu desenvolvimento podem estar no centro de todo o processo educativo, por outro, a interação que este tem com o outro e o impacto que pode ter no mundo que o rodeia norteiam a educação sob outras perspetivas.

A perspetiva sociológica, conforme defendida por Émile Durkheim, assume que a educação constitui um meio para a doutrina e integração dos indivíduos na sociedade, sendo a funcionalidade desta o fim último do processo. Outra perspetiva sociológica, também designada de radical ou hermenêutica (Lawson, citado por Bergano, 2002), enfatiza que no/a educando/a reside todo o potencial crítico e de transformação social, ou seja, privilegia a dimensão transformadora implícita na educação, ao invés da mera transmissão de conhecimento (Bergano, 2002) e assenta no conceito de Homem com uma identidade e história de vida própria. Os teóricos da corrente radical, como Paulo Freire, perspetivam a educação como a forma do/a educando/a tomar consciência da sua identidade “socialmente construída ou reconstruída, capacitando-o para, a partir daí, operar as alterações necessárias no contexto social que o determina e que ele próprio constrói” (Bergano, 2002, p. 34).

Já a visão humanista da educação pressupõe que todas as experiências de vida, sem exceção, constituem terreno fértil para a aprendizagem, tomando o indivíduo como o centro do processo (Freire, 1967, citado por Lima, 2016). O “educando adulto é um ser independente e, como tal, deve ser tratado: ele, e ninguém por ele, deve decidir o quê, quando e como se deve aprender” (Simões, 1994, p. 156), pelo que se infere que o indivíduo se desenvolve a si próprio e o educador será, apenas um facilitador na tomada de decisões do

educando. Intimamente relacionado com a perspectiva humanista, que assume o ser humano como um ser autónomo e autodeterminado, surge o conceito de andragogia, que consiste na “arte e ciência de ajudar os adultos a aprender” (Knowles, 1970, citado por Asún & Finger, 2003, p. 67). A andragogia é um modelo educativo que foi difundido nos Estados Unidos da América, por Knowles, e na Europa, por Van Enkéort e Long (Bergano, 2002, p. 29), e tem subjacente princípios filosóficos humanistas, uma vez que defende que toda a educação de adultos assenta nas características humanas e, neste sentido, valoriza a autonomia do ser humano, assim como o entende como o construtor do seu próprio conhecimento. Esta corrente filosófica tem como base o existencialismo subjacente à psicologia humanista na busca de um sentido para a vida (Simões et al., 2009). Daqui se infere uma atitude andragógica por parte do educador enquanto facilitador e mediador do processo educativo, contrariamente à atitude pedagógica do educador na educação dita tradicional. Aliás, como tão bem o afirma Simões (1994), “o adulto procura, na aprendizagem, meios para resolver problemas da sua vida real, ou para encontrar significado para as situações existenciais” (p. 157).

A perspectiva psicológica caracteriza-se pela análise da linguagem e dos significados, como recurso de trabalho, pelo que é imperativo os indivíduos refletirem sobre o sentido da sua vida e sobre o que constitui a razão pela qual integram projetos de educação de adultos. Nesta perspectiva, torna-se inevitável a definição de adulto em termos psicológicos, sendo consensual a trilogia da independência, autonomia e o dom de pensar e agir livremente (Oliveira, 1997, citada por Bergano, 2002). Intimamente relacionada com esta perspectiva, está a abordagem à motivação humana e à personalidade de Deci e Ryan (2020), também conhecida pela teoria da autodeterminação (SDT, do inglês *self determination theory*), que defende que a frequência de ações educacionais deve responder às necessidades psicológicas inatas de competência, relacionamento e autonomia do ser humano, e que os ambientes que atendam estas necessidades, para além de aumentarem as motivações intrínseca e extrínseca de âmbito autónomo, conduzem ao bem-estar psicológico e também ao bem-estar social (Deci & Ryan, 2020). Compreender e fomentar estas motivações e a capacidade de autodeterminação humana é um fator preponderante na educação de adultos (Oliveira, 2017).

2.1. A educação liberal

O liberalismo assenta numa máxima que é a liberdade. Subjacente a esta corrente de educação de adultos está uma corrente filosófica que defende que cada ser humano tem a possibilidade de escolher, pois detém em si mesmo o conhecimento resultante da dicotomia entre experiência e razão, para além de que um princípio basilar desta filosofia liberal tem implícito que não há ser humano que possa ditar ou dizer o que é melhor para outro ser humano (Bergano, 2002). Aplicado à educação de adultos, podemos concluir que é a pessoa adulta a principal responsável quer pelos resultados, quer pelo percurso. Podemos, ainda, inferir que a educação visa o exercício do pensamento crítico como via de acesso à construção do seu conhecimento (Lawson, 1996, citado por Bergano, 2002).

Na Grécia Antiga, havia uma distinção clara entre a formação vocacional, destinada aos escravos, e a educação propriamente dita, que visava os/as cidadãos/ãs livres. Esta noção de educação, que pretendia promover o bem, num sentido moral, deu origem à corrente da educação liberal. Esta, influenciada pelo conceito de “artes liberais”, visa cultivar seres humanos livres, através da inclusão no currículo do *trivium*, composto pela gramática, retórica e lógica, e o *quadrivium*, composto pela aritmética, geometria, astrologia e música (Hadzigeorgiou, 2019). Recuperando as visões de Platão e Aristóteles, a educação liberal servia a noção de *paideia* de Platão, isto é, a de promover o conhecimento moral e a capacidade de distinguir o certo e o errado, e a *phronesis* da trilogia da educação de Aristóteles, composta pela *episteme* (conhecimento teórico), *techne* (conhecimento prático) e a *phronesis* (sabedoria prática). Assim, esta adquire uma dimensão ética e política (Hadzigeorgiou, 2019).

É nos séculos XVIII e XIX que este conceito é recuperado, através do estudo dos “clássicos” gregos e latinos. Assim, é difundida a ideia de que o objetivo da educação deve ser gerar cidadãos/ãs capazes de pensar e agir de modo responsável, para além de se focar em produzir engenheiros/as ou cientistas (Hadzigeorgiou, 2019). A educação liberal privilegia a procura do conhecimento por si só, deixando para um nível inferior de importância a utilidade do conhecimento, pautando-se pelo carácter libertador que constitui a atividade cognoscível (Cantero & Orbe, 1992, citados por Bergano, 2002). Na perspetiva liberal, o ser humano é visto como um ser inacabado. A educação liberal pauta-se pela aquisição do conhecimento, no sentido de contribuir para melhorar a pessoa, valorizando o conhecimento histórico e a herança cultural. Trata-se de uma corrente que valoriza também

o caráter intelectual e racional da educação, proporcionando o acesso à sabedoria, que implica conhecimento e a sua utilização crítica e prática, pelo que o ideal de pessoa nesta conceção de educação será alguém conhecedor e sábio e não simplesmente informado (Bergano, 2002). Segundo Oakeshott, é apenas através da educação que a pessoa se consegue tornar um ser humano completo (Hadzigeorgiou, 2019).

A perspetiva da educação liberal valoriza quatro dimensões humanas, merecedoras de uma educação completa, tais como: intelectual, moral, espiritual e estética. Na vertente intelectual onde se preconiza a aquisição de conhecimentos e a busca da sabedoria está subentendida a dimensão moral, uma vez que o comportamento depende do conhecimento e da distinção entre o bem e o mal. Neste sentido, a abrangência da dimensão intelectual pressupõe a educação moral no estudo da filosofia, literatura e arte, ao proporcionar a análise cuidada dos valores. A vertente espiritual tem como arena aspetos ligados à transcendência, proporcionando o sentido da existência e dignidade humana alicerçados em valores de verdade, bondade e beleza (Gómez, 1991, citado por Bergano, p. 41). A vertente estética é uma dimensão que se operacionaliza através das manifestações artísticas como são a música, a pintura, a escultura e o teatro, que facilita não só o apurar do olhar/visão, como estimula o despertar da emoção.

Assim, sob a visão da educação liberal, uma pessoa educada teria desenvolvido as suas dimensões intelectual, moral, espiritual e estética. No que concerne à educação liberal na educação de adultos, Moody defende que este será o modelo mais adequado, uma vez que os indivíduos em idade adulta são os que mais beneficiam de uma educação baseada no conhecimento e na herança cultural e artística (Moddy, 1976, citado em Elias & Merrian, 1980, p. 39), pelo património existencial que apresentam.

Desta perspetiva, destacamos a autonomia intelectual que a educação deve promover. De facto, a transmissão de conhecimento aliada à sua aplicação crítica e prática, como se de uma conversa entre o/a educando/a e o próprio conhecimento se tratasse, poderá permitir tomadas de decisão responsáveis. Nos dias de hoje, uma educação verdadeiramente liberal, só o pode ser se promover uma atitude crítica relativamente à realidade (Hadzigeorgiou, 2019).

A aplicação deste modelo exige, por parte do/a educando/a, uma curiosidade e recetividade perante todo o tipo de conhecimento liberal. De certo modo, exige do/a educador/a um entendimento exímio do mesmo, mas, mais do que isso, um esforço para

desenvolver valores morais e estimular hábitos intelectuais nos/as educandos/as. A atitude crítica que se pretende desenvolver deve estar também presente no/a educador/a, sendo este/a um exemplo moral para os/as educandos/as (Hadzigeorgiou, 2019).

Várias críticas têm sido apontadas a este modelo, uma vez que não parece preparar os indivíduos para desempenharem um determinado papel profissional e não pressupõe uma avaliação objetiva. De facto, este movimento tem sido apelidado por “intelectualismo” e acusado de ser elitista (Hadzigeorgiou, 2019). Por outro lado, o foco no conhecimento cultural passado e na acumulação de conhecimento retira o foco nas constantes mudanças que se operam no mundo. Assim, apesar de se pretender a promoção de uma atitude crítica associada à aquisição de conhecimento, parece-nos tendencialmente uma abordagem que poderá desencadear uma atitude passiva no/a educando/a.

2.2. A educação progressista e o pragmatismo americano

Sob a visão da educação progressista, a pessoa desenvolve-se em interação com o meio, ou seja, no processo de socialização a que os seres humanos estão sujeitos. O movimento da educação progressista resulta da inadequação das respostas dadas pela educação liberal aos novos desafios colocados pelas mudanças sociais. A educação progressista ultrapassa a educação liberal, na medida em que procura, mais do que o desenvolvimento do/a educando/a, a sua integração na sociedade. Segundo Foley Jr (2021), a sala de aula deve ser usada para aprendermos qual o nosso lugar no universo.

A educação progressista reitera que a educação não pode adotar/incorporar apenas um “conhecimento eminentemente livresco” (Bergano, 2002, p. 39). Para tal, argumenta que as sociedades não são estáticas, pelo que urge dar respostas aos desafios quotidianos e, é neste sentido, que a educação progressista está, sobretudo, vocacionada para estratégias de resolução de problemas, valorizando o conhecimento científico e técnico e aplicando o método experimental como ferramenta de validação.

John Dewey, o grande impulsionador desta corrente, acreditava que o processo educativo deveria capacitar melhor o/a educando/a para a integração no mundo de trabalho, face ao rápido desenvolvimento tecnológico e industrial observado em finais do século XIX e início do século XX, integrando os contributos avançados pela ciência. O autor sublinhou, na sua teoria, três características do ser humano que o distinguem de outras espécies: a

capacidade de construir, moldando o ambiente à sua volta; a capacidade de comunicar (linguagem), permitindo o relacionamento e a cooperação e a capacidade de adaptação (plasticidade), ou seja, a capacidade de aprender com as experiências prévias e, conseqüentemente, potencializar as restantes capacidades (Asún & Finger, 2003). Assim, Dewey não separa a teoria da prática e reconhece um potencial ilimitado para o desenvolvimento com base na experiência e plasticidade. As funções da educação, nesta perspectiva, são as de preparar o indivíduo para a integração na comunidade e no processo autodirigido de aprendizagem, a de potencializar a inovação e capacidade de moldar criativamente a realidade envolvente e a de aumentar a capacidade de resolver problemas (Asún & Finger, 2003). Podemos, ainda inferir que “as modernas tendências da educação de adultos vão ao encontro da experiência na educação” (Simões, 1994, p. 158).

Para o surgimento do movimento da educação progressista, convergiram a revolução industrial e a constatação de que a educação deveria proporcionar respostas aos desafios decorrentes das alterações quer sociais, quer ao nível do mercado de trabalho, sendo urgente a necessidade de a educação acompanhar, paralelamente, o desenvolvimento tecnológico e económico. Assim, este movimento surge como forma de mitigar as desigualdades a que estavam sujeitas as pessoas provenientes de contextos socioculturais desfavorecidos, de modo a abranger a educação profissional/vocacional e, gradualmente, outras formas promotoras de educação com diversas finalidades, seja ao nível da intervenção social, parental e familiar, literacia para a saúde, educação para a cidadania entre muitas outras possibilidades.

A educação progressista tem como máxima contribuir “para uma boa adaptação do indivíduo preparando-o para a vida e para a integração social” (Bergano, 2002, p. 51). Pelo que a resolução de problemas constitui o cerne de todos os pressupostos educativos, ocupando a experiência a centralidade de toda a aprendizagem. Subjacente a esta filosofia, está toda a experiência humana vivida e construída diariamente. Esta construção e reconstrução contínuas proporcionam, não só a transformação da sociedade, mas também o entendimento da pessoa sobre a própria realidade. A educação progressista encara a educação como um projeto tanto de mudança cultural, como social e não apenas como um processo de acumulação de conhecimentos. Podemos inferir que, subjacente ao pensamento progressista, estão estratégias de resolução de problemas, interesses e necessidades, e a ideia de que o ser humano tem uma responsabilidade social e cívica. Os defensores desta corrente, usaram a pandemia por SARS-CoV-2 como exemplo do impacto que a ação humana pode

ter no planeta, constituindo também uma oportunidade para recuperar os fundamentos do pragmatismo para solucionar os problemas atuais que a humanidade enfrenta (Foley Jr, 2021).

A aprendizagem na idade adulta é tão válida quanto a que ocorre na infância e adolescência, porém mais virada para aspectos práticos da vida, para a resolução de problemas e para a valorização da experiência pessoal (Bergano, 2002). Por outro lado, subjacente à educação de adultos está a ideia de que o/a educando/a é alguém com responsabilidade, iniciativa e energia para conduzir a sua própria aprendizagem. Sustentada nesta ideia está o conceito de aprendizagem autodirigida.

Para Brookfield (2008), esta ocorre quando o/a educando/a é capaz de aliar a gestão do processo de aprendizagem, que se prende com os seus elementos pedagógicos, à dimensão reflexiva interna (Oliveira, 2005). Os elementos pedagógicos são a capacidade de formular objetivos, selecionar os recursos adequados, definir estratégias de aprendizagem e estabelecer critérios de avaliação, sendo que, para além destes, deve promover-se uma “mudança interna na consciência” (Oliveira, 2005, p. 76). A educação de adultos assume, assim, uma oportunidade de alterar determinados pressupostos firmados nas pessoas e nas sociedades. Relativamente a este processo, há que destacar a importância dos fatores cognitivos e metacognitivos, conforme apontado por Long (1989), uma vez que o processo de aprendizagem e questionamento exige atividades como atenção, comparação, problematização, entre outros (Oliveira, 2005). É também este autor que propõe três dimensões da aprendizagem: sociológica, que integra a interação dos/as educandos/as com o outro; pedagógica, que sublinha a liberdade de definir os elementos pedagógicos envolvidos no processo de aprendizagem; e psicológica, que se relaciona com o nível de controlo que o/a educando/a tem sobre todo o processo de aprendizagem, intimamente relacionado com a metacognição e reflexividade (Oliveira, 2005).

Sendo assim, “o ideal progressista de educação enquanto instrumento de mudança social é a promoção da dinâmica social sem que nunca se comprometa a liberdade individual de agir de acordo com a consciência e as convicções de cada um” (Bergano, 2002, p. 65).

Assim, apesar de continuar a prever o início do processo nas instituições de ensino tradicionais, o indivíduo seria um elemento ativo no seu processo de aprendizagem, retirando ensinamentos do quotidiano e constituindo cada experiência uma rica oportunidade de instrução. O/a educador/a seria, de acordo com este modelo, um agente provocador e

promotor de atitudes de observação e reflexão, facilitando a transformação de crenças e atitudes dos/as educandos/as (Alcoforado, 2008). Assim, assumindo a educação como um processo contínuo, bem como é a experiência, esta ocorre através de uma sucessão de eventos que reconstróem e reorganizam as concepções pré-existentes “de modo a enriquecer o seu significado e aumentar a capacidade de dirigir o curso da experiência subsequente. Em termos mais simples, isso significa que educar é o processo de modificar, qualitativa e positivamente, a experiência do indivíduo” (Simões, 1994, p. 151), catapultando para a ação.

Esta forma de encarar a educação de adultos apresenta claro progresso relativamente ao sistema de ensino tradicional, na medida em que entende o indivíduo como um agente ativo de mudança no seu próprio percurso. No entanto, o foco excessivo na capacitação do/a educando/a para desempenhar uma função social e laboral, merece a crítica de reduzir o objeto de ensino a um futuro objeto de trabalho. Por outro lado, a definição dos objetivos da educação – crescimento e desenvolvimento – são, em si mesmo, vagos e pouco concretos, no que à resolução de problemas diz respeito.

2.3. A educação radical

A educação radical considera a educação como o agente catalisador de mudanças sociais efetivas. O advento da educação radical remonta a movimentos políticos, sociais e culturais, tais como: “a tradição anarquista, o socialismo marxista e a esquerda freudiana ou psicanálise revolucionária” (Bergano, 2002, p. 92).

A tradição anarquista é um movimento que pretendia “a libertação da mente humana da dominação da religião; a libertação do corpo humano do domínio da propriedade; libertação das algemas e contenções do governo” (Goldman, 1911, citada por Mueller, 2012, p. 15). Deste modo, os seres humanos poderiam ser livres e viver os prazeres da vida, de acordo com a sua vontade e inclinações individuais (Mueller, 2012). A educação, influenciada por este movimento, deveria ser libertadora. Segundo o modelo de Summerhill, a educação deve adaptar-se ao/à educando/a, em vez de fazer este último encaixar-se num sistema de ensino pré-definido, devendo privilegiar-se a autonomia, autodireção e originalidade criativa (Mueller, 2012). Outro aspeto que esta visão destaca é a igualdade entre todos os agentes que participam no processo educativo, sendo que Neill defende que os/as educadores/as deveriam ser tratados pelo primeiro nome e não deverão ter uma

verdadeira autoridade sobre os estudantes, que têm a capacidade de se “auto-governar” (Mueller, 2012).

O socialismo marxista é um movimento político que pretende a transformação social através da luta de classes, depreendendo-se, portanto, que a educação neste contexto é parte integrante da luta política (Asún & Finger, 2003). Sob a visão marxista, o progresso humano resulta de uma relação dialógica entre, por um lado, o desenvolvimento económico e progresso técnico-científico e, por outro, as ideologias e normas culturais (Asún & Finger, 2003). Este pensamento deriva da conceção rousseauiana que considera que “a sociedade bloqueia o desenvolvimento humano” (Asún & Finger, 2003, p. 72) e que a educação dita tradicional modela a população de acordo com interesses políticos, perpetuando as desigualdades sociais. Os defensores desta teoria alertam para a ideia de que, seja qual for o tipo de educação ministrada, ela não é ideologicamente neutra, pois o/a educador/a detém na sua identidade atributos próprios que fazem dele/a alguém com visões marcadas por tudo aquilo que é e que foi construindo, tendo sempre subjacente uma ideologia consciente ou inconsciente, fundamentada ou não. Destaca-se, ainda, que o grande mérito da educação radical reside na crítica social. Deste discurso marxista, surge diretamente a teoria crítica, à qual se liga o contributo de Paulo Freire, que encara a educação como um “instrumento de emancipação e libertação” (Asún & Finger, 2003, p. 73) para fazer face às desigualdades instaladas na sociedade e perpetuadas através do sistema de ensino tradicional.

Freud, para além de se dedicar ao estudo do intelecto e motivações para o comportamento humano, interessou-se pela educação, por entender que o ser humano é a única espécie que necessita de educação. O autor defende que há uma responsabilidade adulta para saber a verdade acerca da vida e uma curiosidade inata para se conhecer a si mesmo e ao outro (Britzman, 2015). Freud sugere a introdução da psicanálise também na educação, defendendo que não devem ser colocados obstáculos a este processo. O objetivo superior da educação deveria ser promover o pensamento, a imaginação e a “libertação das exigências predominantes da sociedade” (Freud, 1933, citado por Britzman, 2015, p. 91). Paralelamente, e também sob uma visão psicológica, Foucault também destaca a importância do conhecimento e do poder transformador da aprendizagem, defendendo que “toda a psicologia é uma pedagogia, toda a decifração é terapêutica; não se pode saber algo sem transformar” (Foucault, 1998, citado por Britzman, 2015, p. 85).

2.3.1. A teoria crítica e Paulo Freire

A teoria crítica foi, numa primeira fase, impulsionada pela conhecida Escola de Francoforte, que era constituída por um núcleo de debate no seio de teóricos críticos que se questionavam acerca de temas sociopolíticos, nomeadamente “como foi possível acontecer o fascismo?” e “como é que é possível que o proletariado tenha apoiado Hitler?”. Numa segunda fase, sofreu acrescentos de Jürgen Habermas, que dissertou acerca do poder da comunicação. Para Habermas, o carácter transformativo da educação assentava no diálogo, sendo o crescimento das pessoas promovido pela construção e defesa de argumentos (Asún & Finger, 2003).

O marxismo, adaptado à educação, cuja ideologia influenciou fortemente a criação das propostas educativas de Paulo Freire, assenta na teoria sociológica marxista que critica o modo capitalista de produção e idealiza uma realidade social em que a transformação social se dá a partir da luta de classes. Nesta perspetiva, a educação integra a luta política e pode ser vista de dois modos: como um instrumento de dominação ou como um instrumento de emancipação e libertação (Asún & Finger, 2003). A teoria crítica constitui um modelo de educação cuja finalidade última é a construção de uma sociedade mais justa e livre, constituída por indivíduos capazes de questionar a tradição e as formas tradicionais de autoridade das forças políticas (Alcoforado, 2008). A educação, sob esta teoria, deveria ter como objetivo máximo, alcançar “a liberdade e a autonomia do sujeito” (Simões, 1994, p. 811).

Paulo Freire, que se dedicou à construção de um modelo pedagógico específico para a educação de adultos (ensaiando a sua proposta no Nordeste brasileiro), afastou-se de uma visão escolar e restrita da alfabetização das pessoas adultas, enfatizando o propósito de lhes permitir serem críticas acerca da sua situação sociopolítica e agentes transformadores do contexto ao seu redor; entendeu, assim, a educação de adultos como uma ferramenta de libertação dos indivíduos e das próprias sociedades da ação de forças opressivas (Freire, 2018). Sob esta visão, o objetivo da educação seria a emancipação da pessoa, que se tornaria agente ativo de mudança na sociedade. O processo educativo assentaria numa relação dialógica entre educador/a e educando/a (Alcoforado, 2008), em que ambos se desafiam e se transformam.

Paulo Freire soma os contributos de quatro raízes intelectuais para a construção da sua teoria “Pedagogia da Libertação”: o humanismo católico, o marxismo, a filosofia alemã

e a teoria de desenvolvimento. O humanismo católico centra os seus trabalhos nos movimentos de guerrilha motivados pela opressão que se desenrolava em prol de determinada religião. O marxismo, de origens primariamente políticas, centrava-se na opressão realizada pela estrutura económica vigente. O existencialismo alemão, em especial a fenomenologia, advogava que a linguagem não é neutra e que transmite uma visão do mundo com influências culturais. Para além disso, Freire observou que a dominação dos países do Norte em relação aos do Sul, prejudica o desenvolvimento destes últimos (Asún & Finger, 2003).

A reflexão crítica é uma dimensão chave no processo educativo defendido por Paulo Freire, em dinâmicas de aprendizagem ajustadas aos contextos de vida das pessoas adultas, como os círculos de cultura, pois o objetivo deste processo educativo é levar as pessoas a adquirirem consciência da sua realidade sociocultural, mas também reconhecer que “a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso” (Freire, 2018, p. 14), tendo as pessoas a capacidade de transformar a sua própria realidade, agindo sobre ela. O processo de libertação, segundo Freire, assentava em duas fases: consciência crítica ou conscientização e prática crítica, ou seja, implica primeiro uma tomada de consciência e depois uma atitude revolucionária (Asún & Finger, 2003).

O pensamento de Paulo Freire acentua particularmente o potencial transformador da educação. Como afirma Bergano, “a filosofia da educação freiriana assenta num princípio fundamental que é a visão do homem como um ser que não está imerso no mundo, mas que age sobre ele. Esta consciência de que se pode intervir na realidade implica uma visão de Homem como sujeito e não como mero objeto, uma vez que cada Homem pode alterar o seu mundo transformando-o. Neste sentido, a intervenção educativa tem como principal objetivo ajudar os indivíduos a alcançarem um cada vez maior nível de conscientização do seu potencial transformador” (Bergano, 2002, p. 97). Esta perspetiva assenta no pressuposto de que a cultura acompanha as pessoas no seu quotidiano e estas podem ser vítimas dela própria. O objetivo de Freire era que as pessoas adquirissem consciência das injustiças a que estavam sujeitas, para sobre elas poderem atuar, ao contrário de pretender que as pessoas apenas funcionassem melhor em sociedade (Asún & Finger, 2003).

Deste modo, Paulo Freire defende a passagem de um estado de consciência ingénuo à consciência crítica, a qual pressupõe quatro passos (Asún & Finger, 2003):

- *A investigação do universo temático*, através da análise da linguagem e cultura das pessoas;
- *A identificação dos temas geradores*, em que o universo temático é estruturado pelas pessoas e identificadas as *raízes* e os *sintomas* decorrentes das raízes;
- *A codificação de temas geradores*, em que após a identificação das raízes dos temas significativos, se desenvolvem expressões ou frases relativas aos mesmos, o que pode ser feito com recurso a diversas estratégias ativas, como o teatro ou o desenho, por exemplo;
- *O diálogo no interior do círculo de cultura*, em que as expressões codificadas anteriormente são decompostas nos seus elementos mais básicos, identificando-se o modo como se escrevem e as palavras mais significativas. Para Freire, este é o passo mais importante da pedagogia da libertação, uma vez que é a manifestação da alfabetização e da consciência crítica.

Assim, a pedagogia crítica, e os sucessivos contributos de autores para a versão que hoje conhecemos, é o modelo que melhor procura conjugar a autonomia e reflexividade do sujeito com o progresso da sociedade. De facto, continua uma teoria atual, na medida em que a sociedade contemporânea está eivada de várias formas de dominação, destacando-se a económica ou o poder capitalista (Asún & Finger, 2003). Ainda assim, reconhecemos-lhe a limitação de, ao acentuar a oposição, contestação, debate e divergência, poder assumir um sentido contrário à comunhão de ideias, cooperação e crescimento conjunto dos indivíduos e comunidades, que defendemos. Por outro lado, não aborda o ser humano na sua plenitude e integralidade, ao desconsiderar a relevância do papel que a emoção e questões afetivas e sociais, da relação com o outro, têm nas suas próprias ações, e não constitui um modelo orientado para fazer face aos problemas desencadeados pela crescente economia global, carecendo de soluções práticas efetivas. De facto, vários autores se têm debruçado sobre o tema, sem que tal intensidade e riqueza de debates e discussões se traduzam em mudanças práticas para solucionar os grandes problemas, já enunciados, com os quais nos defrontamos às escalas local e global.

2.4. A educação humanista

Na base do humanismo está a convicção de que todo o ser humano tem uma propensão inata para a aprendizagem e para a procura de conhecimento, sendo capaz de se adaptar, mudar e crescer perante os desafios que lhe são colocados (Rogers, 1984). Na perspetiva humanista é valorizado o todo da pessoa com especial ênfase nos aspetos emocionais e afetivos (Elias & Merriam, 1980, citados por Bergano, 2002). Esta perspetiva tem subjacente a valorização da individualidade e da própria existência. Ao longo dos diferentes momentos históricos, o objetivo principal da visão humanista foi a preservação da liberdade e a autenticidade dos seres humanos. De facto, Sartre defende que a existência precede a essência e que o ser humano se torna naquilo que ele faz dele próprio, isto é, tem a capacidade de se definir a si mesmo (Huttunen & Kakkori, 2012).

A educação humanista tem no educando o centro de todo o processo educativo e tem subjacente a ideia de que o que define a pessoa é a sua individualidade, dignidade e autonomia. Nesta corrente vislumbra-se o ser humano como único, irrepetível e com capacidades e potencialidades que o distinguem dos demais (Bergano, 2002). Por outro lado, a pessoa é vista como alguém aberto à mudança e em constante processo de aprendizagem, ou seja, alguém inacabado (ibidem). Deste modo, a educação é vista como promotora do desenvolvimento integral do ser humano tendo como fim último alcançar a felicidade.

O pensamento humanista pressupõe um conjunto de princípios que não podemos ignorar e que dão unicidade a esta corrente (Elias e Merriam, 1980, citados por Bergano, 2002), tais como:

1. Os seres humanos são naturalmente bons e emocionalmente competentes, pelo que num ambiente afetivo rico e estável as crianças e jovens constroem-se como pessoas generosas e equilibradas, conquistando a sua felicidade e contribuindo para o bem em geral da sociedade;
2. O ser humano é livre, pelo que o seu comportamento resulta de uma escolha pessoal. Evidentemente, que o ser humano detém um património genético e uma identidade construída pelo ambiente envolvente. Neste sentido, é um ser proactivo, dado que tem a liberdade de ação e de decisão, pelo que é ele que influencia e conduz o seu próprio destino;
3. A educação humanista ao centrar a intervenção educativa no/a educando/a desenvolverá a capacidade e potencial cognitivo, mas também emocional a fim

de resolver os seus problemas e se tornar numa pessoa cada vez melhor. Não basta a razão e a inteligência, são também necessárias a intuição e a emoção;

4. O humanismo valoriza o *self* e o autoconceito. Na perspectiva humanista, o *self* diz respeito à individualidade, ou seja, ao que o indivíduo é, enquanto que o autoconceito é o que a pessoa acha que é e que condiciona o seu processo de desenvolvimento pessoal;
5. A autorrealização é uma característica necessária e humana desde que satisfeitas todas as outras necessidades humanas (pirâmide das necessidades humanas de Maslow), transversal a toda a humanidade e que leva a que cada indivíduo procure o seu desenvolvimento ao longo de toda a sua vida;
6. A percepção é a forma como cada indivíduo vê a realidade e explica os seus comportamentos, atitudes, valores e sentimentos, pelo que a mesma realidade pode ser percebida de forma diferentes por pessoas diferentes e pode corresponder ou não à realidade;
7. A responsabilidade alicerçada na liberdade e autonomia individual leva por sua vez a uma responsabilidade para com a sociedade e humanidade em geral.

Sob a égide da psicologia humanista (Abraham Maslow e Carl Rogers) podemos elencar um conjunto de fundamentos que norteiam a educação humanista, tais como (Bergano, 2002):

1. No humanismo, a pessoa é dona da sua própria vida e como tal tem a capacidade de realizar transformação quer em si, quer no mundo que a rodeia;
2. O humanismo privilegia a compreensão dos acontecimentos e valoriza a experiência subjetiva;
3. Na perspectiva humanista, dá-se importância à reflexão acerca dos fins que levam às mudanças desejadas;
4. A educação auxilia a resolução de problemas por meio de um processo individual e pessoal;
5. Um passo importante para o desenvolvimento pessoal é a análise dos significados que os sujeitos atribuem às suas emoções internas;
6. Na perspectiva humanista, enfatiza-se a consciencialização de cada sujeito de que o mesmo possui capacidades e potencialidades que podem ser desenvolvidas.

Pelo exposto, a educação humanista pressupõe toda a atividade centrada na pessoa como ser único, valorizando não só o conjunto de experiências que detém, como as suas necessidades individuais que, por sua vez, irão influenciar o processo educativo (Brockett, 2000, citado por Bergano, 2002). Neste sentido, os conteúdos curriculares não são um fim, mas um meio para alcançar as metas (Aloni, 2011). Na educação humanista, o desenvolvimento afetivo, a par do desenvolvimento cognitivo, é essencial, não só para que os/as educandos/as se compreendam a si mesmos, mas também aos outros e, neste sentido, estabelecerem “relações interpessoais seguras e significativas” (Bergano, 2002, p. 85).

Um autor de destaque para a corrente humanista é Abraham Maslow, que propõe a estratificação das necessidades do ser humano, que hierarquizou numa pirâmide. Na base da pirâmide constam as necessidades biológicas básicas, significando que a satisfação das necessidades fisiológicas, como a fome, o sono e a homeostasia constituem a principal prioridade do ser humano. Caso estas necessidades não estejam salvaguardadas, as pessoas podem adotar comportamentos que não adotariam de outra forma, o que é visível nas situações de emergência. De seguida, surgem as necessidades de segurança, seja do corpo, dos recursos, financeira ou relacionadas com a saúde. De modo semelhante ao patamar anterior, quando o ser humano vê a sua segurança em risco, pode adotar mecanismos de defesa. Quando as necessidades destes dois patamares estão salvaguardadas, surge a necessidade de receber e dar amor, ou seja, surge a procura do sentimento de pertença, seja em contexto de família, amizade ou intimidade sexual. No quarto patamar, Maslow coloca as necessidades relacionadas com a autoestima, confiança, respeito (próprio e pelos outros) e ambição. Estas necessidades estão intimamente relacionadas com a educação de adultos, na medida em que permitem, segundo o autor, alcançar a independência e liberdade, bem como resultam em apreciação (própria e dos outros). No topo da pirâmide, Maslow coloca o conceito de autorrealização e defende que, mesmo quando todas as necessidades previamente descritas estão satisfeitas, o ser humano pode sentir-se infeliz, se não sentir que está a fazer aquilo para o qual sente que nasceu para fazer. Enquadram-se aqui os conceitos de moralidade, criatividade e resolução de problemas (Boshuizen-van Burken & Goede, 2019). É, portanto, perceptível, que, nesta perspetiva, a educação constitui uma forma de permitir à pessoa satisfazer as suas necessidades mais elevadas, isto é, as necessidades cognitivas, emocionais e relacionais, pois só assim será possível alcançar a independência e liberdade.

O principal contributo para a teoria da educação de adultos, derivado da psicologia humanista, acaba por ser o de Malcolm Knowles, que introduz o conceito de andragogia, que define como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Knowles, 1970, citado por Asún & Finger, 2003, p. 67), contestando a dominância do/a professor/a perante o/a aluno/a que remetia para a pedagogia, e que o autor considerou própria para as crianças, mas não para os adultos. Assim, uma das metodologias praticadas pela educação humanista é o trabalho de grupo, uma vez que, para além de proporcionar o desenvolvimento afetivo, também promove outras capacidades como escuta, aceitação e compreensão dos outros, consciencialização dos sentimentos próprios e dos outros, respeito mútuo, autoconhecimento e desenvolvimento pessoal (Bergano, 2002).

Associado ao preconizado na educação de adultos, estão os conceitos de: motivação intrínseca, perceção, autoconceito, aprendizagem por descoberta e autoavaliação que dizem respeito a cada indivíduo e que influenciam todo o processo educativo, bem como o êxito do mesmo. Assim, as aprendizagens só serão significativas se: houver envolvimento pessoal quer afetivo quer cognitivo, a aprendizagem for encarada como um processo de descoberta pessoal e for ao encontro das necessidades sentidas; for valorizado o significado atribuído às experiências e não tanto o conjunto de experiências e houver aplicabilidade da aprendizagem ao nível dos comportamentos/attitudes e personalidade do/a educando/a (Rogers, 1985, citado por Bergano, 2002).

Sob esta perspetiva, o/a educador/a não é um detentor absoluto do conhecimento, mas sim um orientador e facilitador de todo o processo educativo e, por isso, deve estar atento/a às necessidades dos educandos, bem como valorizar as suas experiências. O/a educador/a, ao perceber os problemas, interesses e ambições do/a educando/a e ao estimular um ambiente de cooperação com o/a educando/a, facilitará o processo de aprendizagem a este último (ibidem). Por outro lado, os humanistas defendem que deve haver uma mudança de paradigma relativamente ao papel dos educadores, passando de “transmissores passivos” do conhecimento para “modeladores ativos” de mensagens educativas, promovendo o crescimento pessoal e o bem comum (Aloni, 2011). Esta noção traduz-se num ideal maior de transformação ativa numa sociedade desejada e pressupõe também uma intenção política (Aloni, 2011). Esta mudança de paradigma pressupõe igualmente determinadas características no papel de educador. Buber (1971) defende que há três qualidades que devem estar presentes no/a educador/a: *confiança interpessoal*, isto é, a capacidade de fazer os/as educandos/as sentir que este está do seu lado e comprometido com o seu crescimento e bem-

estar; *idealismo cultural*, estando este conceito relacionado com a capacidade de traduzir excitação, paixão e sensibilidade relativamente aos temas que são discutidos; e *personalidade*, que se relaciona com a coerência entre o que é dito e o que é praticado e com a presença das qualidades que dignificam o ser humano (Aloni, 2011).

A teoria humanista e, adiante, o modelo andragógico, aproximam-se do modelo de educação de adultos que se defende na medida em que as motivações para a aprendizagem ultrapassam aquelas subjacentes à integração no mercado de trabalho, sendo que os interesses dos/as educandos/as vão para além da sua própria subsistência e são considerados agentes ativos do seu processo de aprendizagem que os conduzirá à sua autorrealização. Por outro lado, entende a educação como facilitadora do desenvolvimento da pessoa adulta, em vez da imposição de determinados pressupostos. No entanto, esta teoria é alvo de crítica no sentido em que olha para cada educando/a de uma forma extremamente individual e personalizada, descontextualizando-o do seu contexto sociocultural e político. Ao colocar o ser humano no centro da sua esfera, entendem diversos críticos que promove o individualismo, por não o considerar como sendo apenas uma parte de um mundo que engloba outros seres vivos e o próprio ambiente.

2.5. A aprendizagem transformativa

Jack Mezirow, através da observação de mulheres, nos EUA, que regressaram à educação formal após algum tempo de interrupção e por ter verificado que a motivação para aquelas regressarem aos estudos foi a tomada de consciência da sua condição social, responsável por uma participação diminuta na sociedade (DeSapio, 2017), começou a delinear uma teoria, em 1978, a que chamou de “teoria da transformação” e que sofreu múltiplas revisões até aos dias de hoje. Para Mezirow, é a própria tomada de consciência acerca da sua condição social que permite uma transformação de perspetiva.

Mezirow descreve um tipo de aprendizagem que designa por “perspetiva de significado” (do inglês, *meaning perspectives*), que se refere ao processo através do qual nos tornamos conscientes dos processos culturais e psicológicos que influenciam o modo como somos, como nos relacionamos com os outros e como vivemos as nossas vidas (Mezirow, 1978). Para o autor, ao longo da nossa vida somos confrontados com vários dilemas, como são exemplo as conquistas e as perdas, sejam a nível pessoal ou profissional, sendo que lidar com estes dilemas exige uma análise crítica dos pressupostos por detrás do papel que

assumimos, ou seja, uma análise profunda da nossa condição. É este processo que permite a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa adulta. Jerome Bruner (1973) designa este processo de análise da perspectiva, numa tentativa de imparcialidade relativamente aos pressupostos pessoais ou locais, de “decentralização” (Mezirow, 1978).

Mezirow reconhece a influência de Hegel, Marx e Singer e concorda com a sua descrição do ciclo transformativo em três fases: *alienação* dos papéis sociais prévios; *reformulação/reestruturação* da conceção da realidade; e *reconstrução* de uma nova perspectiva de significado (Mezirow, 1978). Como o autor refere, “à medida que avançamos para novas perspectivas, nunca retomamos as que ficaram no passado (Mezirow, 1978, p. 106). Sob esta perspectiva, a educação poderá ser usada como um meio de facilitar e incentivar a transformação de perspectiva e, conseqüentemente, delinear planos de ação alinhados com essa nova perspectiva.

No seguimento da formulação inicial da sua teoria, Mezirow sugere, em 2000, que a transformação de perspectivas, ou seja, a construção de uma nova perceção do mundo, faz-se numa sequencialidade de dez etapas, que poderão não seguir sempre a mesma ordem, mas que começa sempre com o questionamento de um pressuposto prévio que é ameaçado, o designado (1) “dilema desorientador”, que gera pressão e ansiedade, ao qual se seguem as seguintes etapas: (2) autoanálise, em que surgem sentimentos de culpa, vergonha e medo; (3) avaliação crítica dos pressupostos prévios, sob uma perspectiva epistémica, psicológica e sociocultural; (4) reconhecimento de que a experiência de descontentamento e transformação não é exclusiva do sujeito, mas partilhada por outros; (5) exploração de possibilidades para a assunção de novos papéis, relações e ações; (6) delineamento de um plano de ação; (7) aquisição de conhecimentos e competências para prosseguir o plano delineado; (8) tentativa de assunção dos novos papéis; (9) estabelecimento de uma relação de autoconfiança nos novos papéis; e (10) reintegração na vida com uma perspectiva transformada (Mezirow, 2000; Oliveira, 2005; Hoggan, 2018). Mezirow reconhece, ainda, o papel da emoção no processo da aprendizagem, patente na segunda etapa, e da nossa humanidade comum, que consta na quarta etapa, e, portanto, na educação de adultos.

Assim, o autor defendeu que os indivíduos mudam a maneira como se veem a si próprios, bem como ao mundo à sua volta, através da autorreflexão crítica, sendo por isso considerado representativo de uma abordagem cognitiva da aprendizagem transformativa. Finger e Asún (2003) situam a teoria da aprendizagem transformativa na filosofia do

pragmatismo, por enfatizar o papel da experiência e da reflexão crítica na aprendizagem. Porém, o seu autor reconhece-lhe diferentes influências teóricas, colhendo contributos psicológicos (e.g., Chomsky, Piaget, Kohlberg), sociológicos (e.g., Habermas), e filosóficos (e.g., Bateson e Cell) diretamente relacionados com teorias da aprendizagem. O construtivismo, a teoria crítica, o desconstrucionismo, a revolução cognitivista na psicologia e a psicoterapia constituem bases conceptuais fundamentais da sua proposta teórica.

Segundo Finger e Asún (2003), Mezirow foi influenciado por vários teóricos seus contemporâneos, nomeadamente Glaser e Strauss, fundadores da *Teoria Fundamentada* (1967), advogando que toda a teoria deve ser construída com base na observação empírica e análise de dados, e Kuhn, autor de *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1962), que enfatiza a importância do método científico para a mudança de paradigma. Foi também influenciado por Gould, que aplicou a teoria psicanalítica ao desenvolvimento do adulto. Sob esta influência, a “transformação de perspectiva passou a ser um passo importante para a libertação de distorções psicológicas adquiridas durante a infância” (Finger e Asún, 2003, p. 55). Por inspiração em Habermas, que sugeria a “análise do discurso” para a transformação de perspectiva, Mezirow introduz a importância do discurso para o questionamento de determinados pressupostos ideológicos que são responsáveis pela condição social dos indivíduos (Asún & Finger, 2003).

Mezirow concorda com a visão de Habermas de que a educação de adultos pode ir para além de apenas integrar o indivíduo no mercado de trabalho ou apenas promover o seu desenvolvimento pessoal e define três tipos de conhecimento: o *instrumental*, que permite ao sujeito controlar o ambiente em redor; o *prático*, que facilita as relações interpessoais; e o *emancipatório*, que promove a dissertação acerca das premissas do próprio conhecimento. Para Habermas, a emancipação deve ser o fim para o qual concorrem os outros dois tipos de conhecimento e constitui a via para alcançar a liberdade e autonomia do sujeito (Simões, 2000; Alcoforado, 2008). O desafio da educação de adultos assentava no desenvolvimento do conhecimento emancipatório, de modo a que as pessoas se questionassem acerca das suas próprias ideias e pudessem reconhecer distorções psicológicas, ideias erradas ou preconceitos no seu espírito (ibidem). A transformação só seria possível após este reconhecimento crítico e procura ativa pela desconstrução de conceitos.

Mezirow define a aprendizagem transformativa como a transformação das perspectivas de significado, quadros de referência e hábitos mentais (DeSapio, 2017), pois

não são as experiências em si que mudam as pessoas, mas sim o significado que lhes é atribuído, e este significado é uma procura de sentido constante, que pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente, moldando e sendo moldado pelo pensamento, as crenças e ações. Interessado, fundamentalmente, em explicar a aprendizagem dos adultos, Mezirow define-a como “o processo de utilizar as interpretações anteriores, com vista a construir uma interpretação nova, ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência pessoal em ordem a guiar a ação futura” (Mezirow, 1996, p. 162). Neste sentido, a aprendizagem só é transformadora quando os pressupostos são vistos como desadequados para dar resposta às situações e, em consequência, dão lugar a uma nova perspetiva, ou uma perspetiva de sentido transformada.

Convém, contudo, ter presente que a expressão “aprendizagem transformativa” é utilizada por uma ampla variedade de teorias (de domínios distintos do conhecimento) que se debruçam sobre a aprendizagem ligada a transformações, pessoais, culturais ou sociais, indo, por isso, muito além da proposta de Mezirow, quer inicial quer subsequente (Hoggan, 2018).

O rumo que a educação de adultos deve adotar, sob a nossa perspetiva, enquadra-se em boa parte na proposta teórica de Mezirow no sentido de entender que a educação deve promover a desconstrução e reconstrução de esquemas e perspetivas de significado de modo a irem ao encontro das necessidades e desafios próprios das dinâmicas de vida vivenciadas pelas pessoas adultas. Assim, o questionamento de um pressuposto prévio, iniciado num ambiente educativo controlado, permite aos indivíduos a contemplação acerca das suas crenças e valores e, posteriormente, tomadas de decisão conscientes acerca dos mais diversos aspetos da sua vida. Por outro lado, os significados atribuídos às experiências e à emoção a estas associada são valorizados e promovidos. O objetivo principal nos programas de educação de adultos, quer se tratem de contextos educativos formais ou não formais, é permitir ou facilitar que os adultos façam escolhas autónomas, livres e conscientes.

2.6. Pós-humanismo e educação ecológica

No seguimento do humanismo e complementando esta corrente, está a surgir, ainda que muito discretamente, a corrente do pós-humanismo, que integra abordagens educacionais cosmopolíticas (UNESCO, 2020) que visam dar resposta aos desafios da atualidade, nomeadamente às ameaças que se colocam à sobrevivência das espécies. Esta

perspetiva pretende interconectar mundos até agora vistos como separados, sob a visão da interconectividade e colaboração. Assim, a ação humana deve deixar de colocar o homem no centro da sua atenção e situá-lo numa ‘rede’ que integra também outros seres vivos e não vivos, cuja sobrevivência e inter-relação depende de nós e nos torna dependentes deles.

O conceito central dos modelos cosmopolíticos da educação consiste em “observar, aprender com e prestar cuidadosamente atenção” (UNESCO, 2020, p. 8), pois o desenvolvimento humano realiza-se a par e passo com a evolução do mundo ao qual pertencemos. Estes modelos também sugerem que as características que distinguem o homem das outras espécies e que, segundo a perspetiva antropocénica, lhe conferem superioridade, devem ser usadas de modo a melhorar a vida de todos, humanos ou não, respeitando a ética transversal e pluriversal. O conceito de cosmopolitanismo pretende, assim, conectar a “individualidade com um sentido coletivo de pertença” (Gomes & Mattos, 2021, p. 4). A inclusão deste termo na educação tem como objetivo transmitir a transcendência do mundo relativamente a tudo aquilo que nos “diferencia e divide” (Popkewitz, 2008, citado por Gomes & Mattos, 2021, p. 4). Assim, a educação da atualidade e futuro procura ir além daquilo que se restringe à realidade humana.

Os pressupostos patentes nesta teoria, não se circunscrevem apenas à área da educação, mas pretendem ser extensíveis a áreas como a cultura e a política.

O pós-humanismo surge de uma forma visionária e amplificadora, pois: promove a consciência ecológica e uma mudança de paradigma em que o homem deixa de ser o centro e, conceptualmente, passa a estar interrelacionado com outras espécies; o conceito de justiça ecológica amplia o de justiça social, passando os seres humanos a ser seres ecológicos em vez de somente sociais; os estudantes devem passar a aprender com o mundo, em alternativa a aprender sobre o mundo, e as suas aprendizagens deverão almejar o desenvolvimento sustentável em vez do desenvolvimento individual e económico. Assim, a intervenção não pretende ser uma solução para salvar o mundo, mas sim uma fusão do homem com o mundo, do qual é indissociável (UNESCO, 2020).

Ivan Illich, filósofo e teólogo com grande influência no campo da educação de adultos, propõe três dimensões em que a educação de adultos pode ser uma alternativa à educação convencional: *dimensão política*, *dimensão institucional* e *dimensão epistemológica* (Tabela 1). Estas dimensões relacionam-se com a responsabilidade do/a educando/a para com a sua própria aprendizagem (*dimensão política*), o acesso à

aprendizagem (*dimensão institucional*) e o foco nos assuntos que respondam às necessidades dos/as adultos/as e que digam respeito à sua própria vida (*dimensão epistemológica*). O autor defende que o conhecimento não deve ser “fabricado” para as pessoas, mas que este deve ser alcançado pelas mesmas, servindo a educação de adultos o propósito de incentivar as pessoas a aprenderem por si próprias e capacitando-se para decidirem como viver. A educação de adultos é, segundo a visão de Illich, “uma ferramenta para compreender como nos relacionarmos conosco mesmos, com os outros e com o ambiente e como agirmos em concordância e responsabilmente” (Asún & Finger, 2003, p. 127). Esta ideia está alinhada com o conceito de “autodidaxia” mencionado por Canário (2013), o qual “designa uma forma de aprendizagem em que cada sujeito é capaz de “aprender a aprender” individualmente ou em grupo, mobilizando simultaneamente recursos de experiência e de ação, bem como saberes já constituídos” (p. 79). A importância da autonomia na relação com o saber e a sua relevância nas sociedades democráticas havia já sido referida por Condorcet, que entendia que a educação de adultos autodirigida seria essencial para que as hierarquias sociais do passado não fossem reproduzidas (Melo, 2021). A resposta aos desafios do século XXI e a evolução da educação de adultos exigem a “recriação de novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar” (Canário, 2013, p. 91) e essa recriação exige a participação ativa da pessoa adulta.

Tabela 1

A dimensão de educação de adultos para a aprendizagem da nossa saída

Transmissão de conhecimento exógeno	Criação de conhecimento endógeno
Educação como ferramenta do ensino	A aprendizagem como ferramenta das pessoas (dimensão política)
Educação para todos	Aprendizagem por todos (dimensão institucional)
Educação sobre o Mundo	Aprendizagem a partir do Mundo (dimensão epistemológica)

Fonte: Finger e Asún (2003, p. 127)

Tal como se pretendia neste capítulo, abordámos, sumariamente, algumas perspectivas teóricas da educação de adultos, que podem ser subsídios para o que nos propomos sugerir. Reconhecemos o poder libertador que o conhecimento confere, sob a perspectiva liberal. No entanto, temos presente que a experiência, em particular quando falamos da pessoa adulta, tem um papel de destaque na aprendizagem, tal como preconizado na corrente progressista. Para além de permitir integrar as pessoas no mundo de trabalho, cremos também que a educação é uma ferramenta importante na tomada de consciência da condição da pessoa e no combate às desigualdades sociais, tal como advogado por Freire. No entanto, defendemos que a educação de adultos só pode ser efetiva quando permite o crescimento individual da pessoa, sob a visão humanista, o fomento de uma relação salutar com o outro e o desenvolvimento sustentável em harmonia com o planeta. Para tal, há que dotar a pessoa adulta de determinadas capacidades que lhe permitam fazer escolhas conscientes, acertadas e transformar-se continuamente perante os desafios que lhe são colocados. Subscrevemos o pensamento de Gadotti (2001, citado por Bergano, 2002, p. 103): “cabe à educação de adultos amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; cabe-lhe selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e interventiva (inovadora); ser provocadora de mensagens e não pura recetora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado (...) Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimento, saber, que é poder”.

3. Práticas contemplativas e educação de adultos

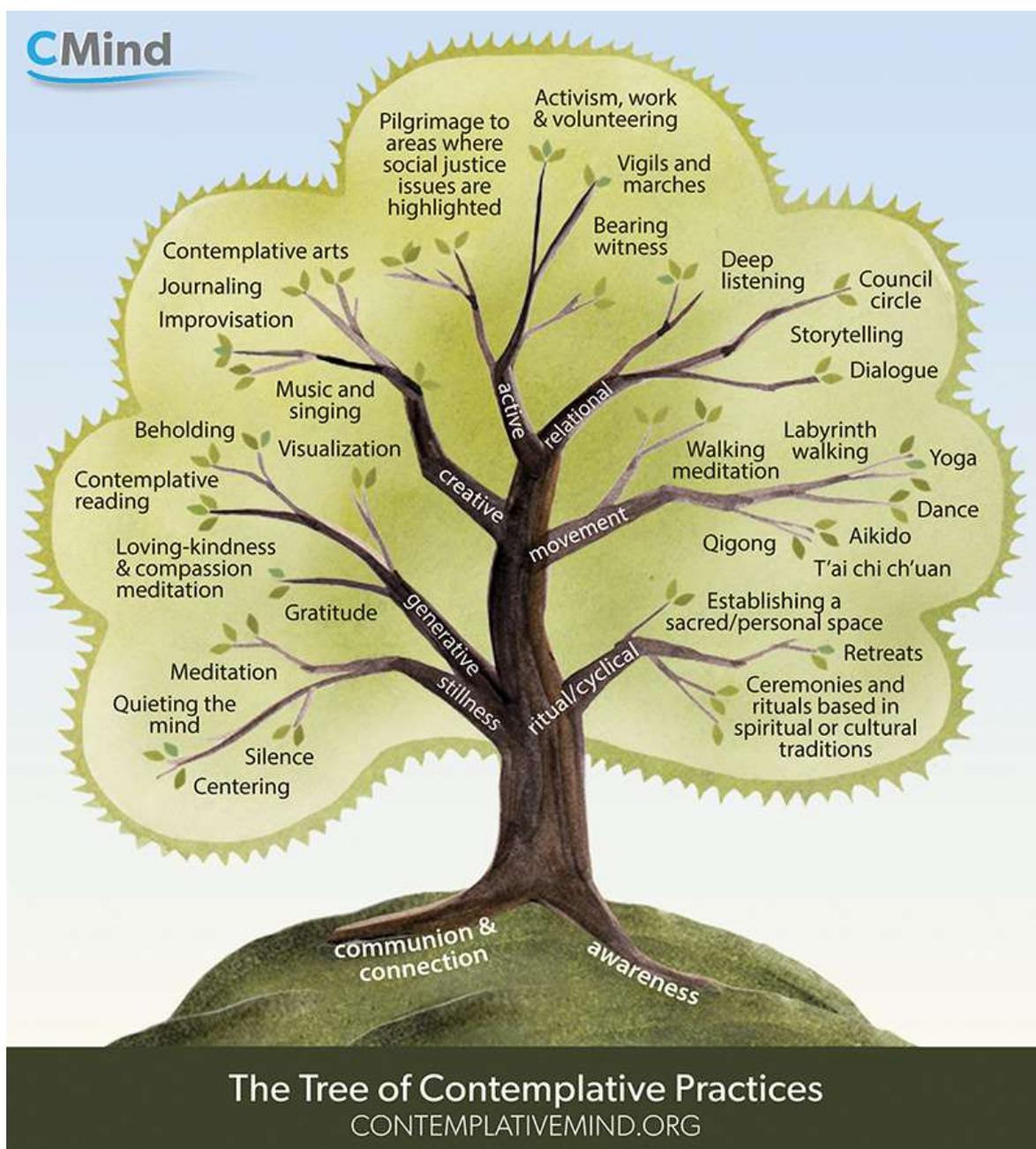
As práticas contemplativas, que assentam no treino da atenção *mindfulness*, têm as suas raízes em concepções budistas (Kabat-Zinn, 2011). Por estarem associadas, nos contextos em que originalmente surgiram, a um certo grau de religiosidade, mereceram o descrédito e ceticismo de críticos e cientistas de várias áreas, ao longo de décadas ou mesmo séculos da nossa história. No entanto, perante evidências científicas que apontam para uma melhoria das capacidades de atenção, autoconsciência, espírito crítico, compaixão, empatia, assertividade, entre outras, viram o seu campo de ação estendido e valorizado por áreas como a psicologia, psiquiatria, sociologia, filosofia, e, não menos importante, a educação (Dam et al., 2018; Kabat-Zinn & Williams, 2013).

As práticas contemplativas integram a meditação, a escuta profunda, o *mindfulness*, a observação atenta da natureza, o autoquestionamento, a escrita, a arte, o *yoga* (Grace, 2011) entre outras desta “árvore”, e constituem-se numa importante via para desenvolver a consciência interior, através da investigação na primeira pessoa (Varela et al., 1993). A título ilustrativo, foi desenvolvido o conceito de *Árvore das Práticas Contemplativas* (Figura 1), cujas raízes simbolizam as duas intenções basilares destas práticas: cultivar a consciência e desenvolver a sabedoria interna. Os ramos simbolizam os diferentes grupos de práticas, que vão desde *práticas meditativas*, com o objetivo de acalmar a mente e desenvolver foco, até *práticas geradoras*, com intenção de gerar pensamentos e sentimentos positivos (CMind, 2021).

Estas assentam na primazia da atenção ao momento presente (Ergas, 2015), que pode centrar-se no *aqui*, ou seja, na nossa experiência interior (pensamentos, sensações, sentimentos, emoções e intuição) ou *lá fora*, na relação com os outros seres e com o mundo (ver, ouvir, cheirar, tocar, saborear). O recurso a estas práticas na educação, atendendo às suas bases fenomenológicas, constitui uma via importante para esbater a dicotomia *aqui* ou *lá fora*, assumindo a interligação profunda entre o conhecimento que se apreende do exterior e a resposta que é formulada na mente pensante ou na cognição incorporada.

Figura 1

Esquema representativo da "Árvore das Práticas Contemplativas"



Fonte: CMind (2021)

As práticas contemplativas têm como propósito desenvolver o conhecimento contemplativo e, no contexto da educação, a educação contemplativa, onde o *mindfulness* (tão popularizado na sociedade atual) se insere. Podemos conceber o *mindfulness* pelo menos à luz de três conceitualizações: a de Kabat-Zinn (2011), que o define como um estado de consciência que emerge ao prestar-se atenção intencionalmente ao momento presente, sem julgar; a de Bishop et al. (2004) que o concebe como integrando as dimensões de

autorregulação da atenção e de orientação para a experiência e a de Shapiro et al. (2006) que distingue três dimensões: a *intenção*, a *atenção* e a *atitude*. A *atenção* refere-se ao redirecionar a consciência para o foco intencionalmente escolhido, como por exemplo a respiração. A tendência da mente é colocar no nosso espírito preocupações e pensamentos, sobre aspetos atuais, passados ou futuros, descentrando-a do presente ou da situação vivencial em que a pessoa se encontra. Portanto, a prática da atenção requer uma *atitude* especialmente treinada para lidar com essa tendência da mente. E, ainda, todo este processo pressupõe que haja uma participação ativa/consciente – *intenção* – por parte do sujeito (Ergas, 2019).

É nossa convicção de que usar a máxima socrática “Conhece-te a ti mesmo” como princípio fundamental da existência (Oliveira & Reis, 2016) constitui o pilar essencial de todas as aprendizagens e predispõe à procura incessante de conhecimento e virtudes de modo a melhorar a vida vivida. Podemos colocar-nos nessa direção através da prática de “exercícios espirituais sistemáticos, combinando a razão, a imaginação e a afetividade” (Oliveira & Reis, 2016, p. 168). Estas práticas de autoexame permitem uma melhoria diária do caráter, pois o sujeito, ao tomar consciência dos enredos e mecanismos da mente que o limitam, poderá envidar esforços para se colocar no caminho da plenitude espiritual. Por outro lado, como apontado por Zajonc (2009), o reconhecimento dos próprios pensamentos e sensações, permite uma identificação empática com o outro, que também tem pensamentos e sensações intrínsecos, e padrões semelhantes de funcionamento da mente, sendo possível a comunicação intersubjetiva (Antunes & Oliveira, 2014). É sob esta perspetiva, que até certo ponto assume contornos estoicos, que prevê uma construção de dentro para fora, que defendemos que a educação de adultos deve ter como foco o sujeito ecológico e deve integrar uma abordagem contemplativa, pois só o investimento no desenvolvimento pessoal permitirá alcançar uma relação integral com o outro e com o mundo.

O objetivo destas práticas, no contexto educativo, é promover a reflexão dos/as educandos/as, levando à construção de uma narrativa pessoal mais próxima da totalidade da experiência, que permita o empoderamento profundo e a resolução de problemas. O ensino contemplativo dá particular atenção às qualidades interiores, que são aquelas que terão impacto ao longo de toda a nossa vida, por influenciarem o nosso curso de ação (Grace, 2011), ao promoverem sobremaneira o autoconhecimento e o sentido ético. Podem ser experienciadas por qualquer pessoa, que pode retirar delas um novo *insight*, no âmbito do seu próprio contexto local e sistema de significados (Grace, 2011).

Já Aristóteles (384-322 a.C.) havia realçado a importância da contemplação e, inclusivamente, a relacionou com o conceito de felicidade. De facto, argumenta que a pessoa deve debruçar-se sobre o tipo de vida que quer viver e suportar esta vontade em argumentos racionais. Encontrar a verdade, como virtude, constitui para Aristóteles o auge máximo do conhecimento e o caminho para a realização plena do sujeito. Esta dinâmica foi apelidada de ética aristotélica ou, na sua versão original, *Nicomachean Ethics* (Reece, 2020).

Neste capítulo, abordaremos a introdução das práticas contemplativas como recurso metodológico na educação de adultos, a fim de abrir caminho a uma mudança de paradigma da qual resultará a transformação social que todos desejamos, quer em equilíbrio com o outro, com o qual nos relacionamos diretamente, quer com o planeta, que nos serve de abrigo, sendo a nossa casa maior.

3.1.Contextualização histórica das práticas contemplativas

As práticas que hoje conhecemos como contemplativas provêm de tradições filosóficas orientais antigas, como as dos textos do hinduísmo, do budismo e do taoísmo. Já nessa altura se encontram descrições de estados meditativos internos, livres de pensamentos, suscetíveis de permitir ao indivíduo captar diretamente a realidade (Sun, 2019).

Porém, no mundo ocidental, se remontarmos aos primórdios da educação de adultos, o seu longo passado, de acordo com Simões (1979), na era pré-Socrática, verificamos que desde sempre houve uma relação estreita entre a procura de conhecimento factual e o desenvolvimento de competências mentais, cujo objetivo máximo seria o desenvolvimento pleno do ser humano (Antunes & Oliveira, 2014). Repetti (2010) advoga que a educação contemplativa é tão antiga quanto as práticas religiosas, uma vez que a meditação budista, o yoga hindu e as práticas das ordens cristãs podem ser interpretados como uma forma de conexão com o próprio e com o outro (Morgan, 2014). Considerando apenas a perspetiva budista, podemos dizer que as práticas contemplativas remontam ao século V a.C., com a aplicação dos ensinamentos budistas inscritos em textos como o *Satipatthana Sutta*, que tinham como propósito a libertação do sofrimento (Ergas, 2019). Esta preocupação também fez parte da agenda dos filósofos da antiguidade clássica, nomeadamente de Thales de Mileto (624-546 a.C.), de Sócrates (470-399 a.C.), e dos estoicos Séneca (4 a.C-65 d.C.), Epictetus (135-55 a.C.) e Marco Aurélio (180-121 a.C.), cujas reflexões e discussões se centravam no desafio, tão contemporâneo, da existência humana ou “dificuldade existencial” (Reis e

Oliveira, 2016). Podemos, assim, estabelecer uma interseção entre a filosofia, a psicologia e a educação, sendo que em todas estas áreas, o ser humano ocupa um lugar central e em que o desafio primordial reside na velha máxima inscrita no templo de Apolo em Delfos: “conhece-te a ti mesmo”, sendo este o elo de ligação entre os três domínios (Oliveira & Reis, 2016) e o princípio existencial fundamental para qualquer existência humana consciente. Permanece desafiante e desafiador a máxima de que “a vida não examinada não vale a pena viver” (p.165), constituindo a base de toda a meditação, em certo sentido unificadora, quer do ocidente, quer do oriente e que está, hoje, na origem do estudo científico do *mindfulness*, como forma de facilitar esta reflexão e, deste modo, promover a consciência alicerçada em princípios éticos (Oliveira & Reis, 2016).

Com a valorização hegemónica da racionalidade e do método científico, a partir do renascimento, e a necessidade de contrariar as superstições, bem como com a necessidade de afastamento das influências dogmáticas da igreja, verificou-se o menosprezo das técnicas/práticas contemplativas, por serem consideradas subjetivas e encaradas como subordinadas a matrizes de pensamento religioso. A discussão relativa à educação de adultos que observamos no último século, tem colocado esta também num posicionamento que privilegia a racionalidade, ou o domínio cognitivo, em detrimento de domínios mais holísticos e matriciais, incluindo as vias de conhecimento que se abrem às esferas intuitivas e de *insight*.

Pode-se dizer que os trabalhos de Jon Kabat-Zinn, assim como os de Francisco Varela, deram um contributo ímpar para a recuperação das práticas de introspeção, na década de setenta do século passado, ao proporem a adaptação de práticas de meditação budista a contextos científicos e terapêuticos. De facto, o conceito de libertação do sofrimento é recuperado e aplicado a problemas físicos e mentais crónicos (Ergas, 2019). É deste modo que surge um dos programas mais revolucionários, o *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), em 1979 (Kabat-Zinn, 2011; Niazi & Niazi, 2011), a partir do qual se desenvolveram outros congéneres, estendidos à Europa e a todo o mundo, e se têm vindo a reequacionar vários domínios do saber.

O programa MBSR consiste num curso de oito semanas, que poderemos considerar de âmbito não formal, em que há uma aprendizagem e treino de práticas de *mindfulness* (Ergas, 2019; Niazi & Niazi, 2011). Inicialmente, foi testado em pessoas adultas que sofriam de dor crónica, no entanto, tendo em conta os seus efeitos benéficos, tem vindo a ser

amplamente aplicado no tratamento de várias outras perturbações (Niazi & Niazi, 2011). O propósito principal do desenvolvimento deste programa, por Kabat-Zinn, para além de ajudar a encontrar soluções para os desafios com que nos deparamos na nossa existência, foi ajudar a perceber a forma de viver uma vida melhor, com mais bem-estar (Ergas, 2019; Gawrysiak, 2018; Kabat-Zinn, 2011).

Baseados no programa MBSR têm vindo a ser desenvolvidos outros programas como o ACT¹, a DBT², a MBCT³, a CFT⁴, o MSCTP⁵, o CCT⁶ e o CBCT⁷, sendo que aqui apenas se referem alguns, a título de exemplo.

O programa ACT surgiu na Psicologia com o objetivo de capacitar os indivíduos para a relação social e pretende “em vez de alterar diretamente os eventos psicológicos”, “alterar a função desses eventos e a relação individual com eles” (Hayes, 2012, p. 978), com enfoque particular no contexto envolvente do indivíduo e a sua potencial ação no mesmo. Assim sendo, a intervenção baseia-se em seis processos (aceitação, desfusão cognitiva, *self*, agora, valores e ação) com o fim último de promover a flexibilidade psicológica (Hayes, 2012).

A DBT, criada por Linehan, pretende encontrar um equilíbrio entre a aceitação e mudança relativamente aos pensamentos, sentimentos e comportamentos da pessoa em causa. Esta terapia apresenta uma relação estreita com o *mindfulness*, na medida em que pretende a fusão entre a lógica e a emoção, almeja a consciência do momento presente e a internalização da experiência (Lynch et al., 2006).

O MSCTP teve por base o conceito de autocompaixão, introduzido por Neff em 2003 (Eriksson et al., 2018), que envolve três elementos: a gentileza para consigo próprio (em vez do autojulgamento), a humanidade comum (em vez do isolamento) e o *mindfulness*. No contexto deste programa, o *mindfulness* pretende a identificação dos pensamentos e emoções negativas relativamente a um acontecimento que cause sofrimento. Com uma duração de seis semanas, em que é realizado o treino da empatia, verifica-se uma diminuição do stresse e aumento da compaixão e empatia pelo outro (Eriksson et al., 2018).

¹ ACT: *Acceptance and Commitment Therapy*

² DBT: *Dialectical Behavior Therapy*

³ MBCT: *Minfulness Based Cognitive Therapy*

⁴ CFT: *Compassion Focused Therapy*

⁵ MSCTP: *Mindfulness Self Compassion Training Program*

⁶ CCT: *Compassion Cultivation Training*

⁷ CBCT: *Cognitively Based Compassion Training*

Os outros programas e terapias desenvolvidos com base no programa MBSR diferem no que à duração ou foco diz respeito. No entanto, todos recorrem ao *mindfulness*, isto é, à atenção plena ao momento presente e às emoções e pensamentos, como metodologia para o desenvolvimento de capacidades como aceitação, compaixão e empatia. Hoje, estes programas encontram-se amplamente difundidos um pouco por todo o mundo, com evidências crescentes de benefícios para o sujeito, na sua relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Assim, com o crescimento das evidências positivas dos programas descritos e tendo em conta os princípios em que se baseiam, estes viram o seu âmbito estendido para além do contexto clínico.

É, de facto, no cruzamento de vários domínios do saber (filosofia, neurociências, psicologia e educação), com o objetivo comum de refletir acerca da direção e sentido da vida, que surge a corrente das práticas contemplativas e que começam a ser implementadas quer nos diferentes espaços formais e não formais da educação, quer em diferentes contextos informais de desenvolvimento humano.

Em 1987, três visionários juntaram-se para criar o projeto “Mind & Life”: Tenzin Gyatso, um dos líderes espirituais dos tibetanos; Francisco Varela, filósofo e cientista; e Adam Engle, um empresário e advogado. Este projeto tem como missão perceber melhor a mente e criar uma mudança positiva no mundo, juntando a ciência e a sabedoria das tradições contemplativas. Para alcançar a sua missão, desenharam essencialmente três estratégias: alcançar o bem-estar pessoal, através da implementação de práticas contemplativas e ajudando as pessoas a desenvolver hábitos mentais saudáveis e resiliência; criar comunidades compassivas, para o qual contribuem os esforços de perceber as visões e comportamentos dos outros; e aumentar a conexão consciente entre os humanos e o planeta Terra, com particular foco nas respostas às alterações climáticas e nas ações que protegem o futuro do planeta (Mind & Life, 2022).

Podemos, assim, afirmar que, lentamente e de uma forma muito discreta, se assiste a uma viragem contemplativa que assenta em dois pilares: um teórico, baseado num enorme legado de conhecimento de tradições filosóficas e religiosas, registado em textos orientais e ocidentais, quer mais antigos quer com uma origem mais recente (Ergas, 2015), e outro de cariz científico, suportado por evidências empíricas crescentes de resultados positivos associados às práticas contemplativas. Vislumbra-se, por um lado, um “caminho dedutivo no qual a noção de educação é decorrente de diversas tradições de sabedoria que oferecem

um discurso ético robusto baseado em princípios, textos e práticas” (Ergas, 2015, p. 204). Por outro lado, através de estudos empíricos e científicos que envolvem treino em *mindfulness*, entre outras práticas contemplativas, foi possível sustentar que estas se traduzem na melhoria da saúde, bem-estar físico, psicológico e social e até numa melhor *performance* (Ergas, 2015). Para além disso, e com os progressos verificados ao nível das neurociências, foi possível validar o impacto das práticas contemplativas ao nível cerebral e neuronal, mais invisíveis a partir de outras abordagens. De facto, sabemos hoje de modo inquestionável que “o cérebro é plástico, que as qualidades da mente se podem treinar” (Antunes & Oliveira, 2014, p. 48), tal como se treina um músculo no ginásio, o que confere uma renovada viabilidade e importância à prática de técnicas contemplativas (Dahl et al, 2020). Uma vez que vivemos na era de informação e conhecimento⁸, é a “abordagem baseada em evidências científicas que dá às práticas contemplativas uma “face” científica” (Ergas, 2015, p. 203) e é, precisamente, o surgimento e crescente peso dessas evidências que conferem um carácter robusto à importância destas práticas.

3.2. O enquadramento das práticas contemplativas no contexto atual e futuro da educação de adultos

As práticas contemplativas têm vindo a ser implementadas na educação com diversos objetivos e sob diversas formas. Alguns dos objetivos têm sido o fomento das competências socioemocionais, a redução do stress e *burnout* em professores, a melhoria das capacidades cognitivas e bem-estar em estudantes, entre outros (Ergas, 2019). Observam-se várias modalidades de implementação, nomeadamente através de cursos de curta duração, integração em disciplinas como psicologia e comunicação, incorporação nos currículos escolares e como metodologia para a resolução de determinados problemas (Ergas, 2019).

O autor mencionado defende que as práticas contemplativas podem desempenhar essencialmente três papéis na educação: podem estar presentes “na educação”, respeitando o seu modo de funcionamento e melhorando-o; podem “ser” a própria educação, constituindo um percurso em si mesmo; e podem existir “pela educação”, isto é, representando uma forma de refletir criticamente acerca do processo educativo (Ergas, 2019). O uso do *mindfulness* “na educação” contribui para o bem-estar e melhoria das

⁸ Apesar de reconhecermos que vivemos na era do conhecimento, sublinhamos aqui que a maior difusão de informação propicia também a disseminação de notícias falsas e a dificuldade da população em analisar criticamente as mensagens que recebe através dos mais diversos meios de comunicação.

relações entre os/as alunos/as e o/a professor/a, bem como das funções cognitivas e competências socioemocionais (Zenner et al., 2014, citado por Ergas, 2019). A educação contemplativa, por si própria, permite, não só formar engenheiros, enfermeiros e outros profissionais, mas acima de tudo formar engenheiros, enfermeiros e outros profissionais compassivos e generosos (Ergas, 2019), capacitados para viver com o outro. O *mindfulness* “pela educação” baseia-se nos processos de pensamento, racionalização e linguagem, de modo a fomentar o pensamento crítico. Esta modalidade permite alcançar novas perspectivas e aprendizagens acerca da natureza da experiência (Zajonc, 2009).

A aplicação das práticas contemplativas na educação pode associar-se ao alcance de importantes objetivos, valorizados pela pedagogia crítica, ligados ao incremento da reflexão crítica, à melhoria das funções intelectuais, do bem-estar, das competências socioemocionais, da aprendizagem transformativa, entre outros.

Podemos sugerir que a prática do *mindfulness* aplicada a contextos de educação de adultos através de uma variedade de exercícios que estimulam sensações corporais, observação de pensamentos, identificação de emoções, ou seja, que facilitam o prestar atenção às experiências internas (Baer, 2003, citado por Cruz & Oliveira, 2015) favorecem a autorregulação, ou seja, permitem que estejamos mais despertos e neste sentido mais confiantes, mais recetivos, mais pacientes, mais tolerantes, mais abertos (Bishop et al., 2004, citado por Cruz & Oliveira, 2015). Por tudo isto, acreditamos que a implementação das práticas contemplativas, de que o *mindfulness* é apenas um exemplo, em diversos contextos educativos na educação de adultos tem um valor educativo e transformativo.

Grace (2011) e Ergas et al. (2018), por exemplo, dão a conhecer vários exemplos de como a aprendizagem contemplativa (praticada por professores/as e por alunos/as do ensino superior) revolucionou não só a própria pessoa, ao observar fenómenos mentais-emocionais-comportamentais que facilitaram aprendizagens ao longo da vida e mudanças na consciência, permitindo uma reperspetivação de si (Grace, 2011), como também uma melhoria significativa nas relações interpessoais, e ainda a orientação da pessoa para a preocupação com o ambiente e a sustentabilidade.

A título ilustrativo, Viskovich e Pakenham (2019) verificaram, através de um estudo, com avaliação pré e pós-intervenção, da aplicação do programa ACT em alunos/as do ensino superior, uma diminuição da ansiedade, melhoria da *performance* académica, melhoria do bem-estar e satisfação com a vida e aumento da autocompaixão.

A identificação de determinados problemas no âmbito da saúde mental, como a descrição de níveis de stress elevados e *burnout* em professores do ensino público (desde o ensino básico ao ensino superior), levou a que fosse implementado um programa baseado em *mindfulness*, o *Compassionate Mind Training Program for Teachers* (CMT-T), durante 8 semanas. O estudo desta intervenção, randomizado e controlado, demonstrou que houve uma diminuição da ansiedade e depressão nos professores abrangidos, e um aumento da autocompaixão, compaixão para com os outros e afetos positivos (Martó et al., 2022).

São já significativos os relatos de professores que implementaram práticas contemplativas no contexto do ensino/currículo (e.g., Beer et al., 2016; Oliveira, 2019; Sun, 2019), e que chegam a conclusões idênticas de que estas promovem o aumento da autoconsciência, do espírito crítico, da compaixão para com o outro e de uma consciência planetária mais pronunciada, ou de interesses comprometidos com a sustentabilidade dos ecossistemas do planeta.

Neste âmbito recuperamos o pensamento de Espinosa (1632-1677), considerado cada vez mais atual (Melo, 2021, p. 13), de que “o caminho da sabedoria e da felicidade” é traçado no encontro com o outro, com os objetos e com a Natureza, que nos transformam continuamente. A “revolução educativa” a que assistimos, que recuperou ideologias como a de Espinosa e que teve os contributos de Karl Popper e Dominicé, entre outros, encara a educação como uma “aventura que cada pessoa tem que percorrer, aprendendo a partir das múltiplas oportunidades que a vida lhe oferece e através de uma grande diversidade de estratégias: na família, na escola, na relação amorosa, na experiência parental, na experiência artística” (Melo, 2021, p. 71) e pressupõe uma capacidade reflexiva e criativa da pessoa adulta. Assumir os “três mestres” (o eu, os outros e o mundo), segundo Rousseau, como sendo dimensões essenciais da aprendizagem, é possível, recorrendo às práticas contemplativas com aplicação na educação de adultos, com vista à persecução de uma educação completa (incluindo a contemplativa) que constitua terreno fértil à *autoformação*, *heteroformação* e *ecoformação* (Melo, 2021).

O desenvolvimento de saberes e competências para além da aquisição de conhecimento factual e de tipo lógico-dedutivo/indutivo permite não só melhorar o desempenho académico, como também formar adultos mais conscientes da sua responsabilidade no mundo e mais capazes de lidar com os desafios e adversidades da vida. Não nos parece que a educação de adultos possa ignorar os contributos dos saberes contemplativos se pretende promover uma humanidade mais solidária, sustentável e verdadeiramente humanizada.

As práticas contemplativas inserem-se, assim, para além de um meio para alcançar o conhecimento, num caminho de procura de sentido e significado de vida. Tal como refere Damásio (2003, p. 300) “pretendemos que a vida nos dê qualquer coisa que vai além (...) da família, das amizades e da boa saúde, para além das recompensas que resultam do trabalho (satisfação pessoal, aprovação dos outros, honra, dinheiro (...)) muitos seres humanos requerem também qualquer coisa que envolva uma certa clareza sobre o significado da vida”. Este desejo é transversal e comum a todos os seres humanos, mas o seu alcance parece estar restrito àqueles que desenvolvem a consciência e se dedicam à verdadeira contemplação. A educação desprovida de todo um conjunto de práticas que promovam o desenvolvimento da consciência será ineficaz na formação integral da pessoa humana. As práticas contemplativas promovem uma transformação que produz uma maior autoconsciência e uma vida mais autêntica e alinhada com os nossos valores (Boyd e Myers, 1988, citados por Hoggan, 2018).

3.3. Educação contemplativa como resposta a necessidades do campo da educação de adultos

Os desafios colocados à educação, no século XXI, rivalizam com outras problemáticas decorrentes dos diferentes contextos emergentes, quer económicos, políticos, sanitários e até transfronteiriços. A análise atenta dos desafios expostos no primeiro capítulo permite-nos categorizar os problemas que assolam a humanidade em três grandes tópicos: perda de conexão consigo próprio, subjacente, por exemplo, a problemas mentais como a depressão e a ansiedade, particularmente perante crises, como é exemplo a pandemia por SARS-CoV-2 (Pérez-Cano et al., 2020); perda de conexão com o outro, que se traduz em guerras e conflitos infundados, e em contactos superficiais, exacerbando-se a importância do tecnológico em detrimento do pessoal; e desconexão com o planeta, que alimenta atos atrozos contra as outras espécies e os ecossistemas, ameaçando a nossa própria sobrevivência. Por outro lado, verifica-se, na área da educação, a primazia pelo conhecimento mais de natureza declarativa ou conceptual em detrimento de outros modos de conhecimento, não apenas procedimental, mas também existencial (aprender a ser), somático, intuitivo, de *insight*, assentando em abordagens epistemológicas extra-rationais (Hoggan, 2018), mais integrativas e holísticas, ligadas a mais resiliência, bem-estar, autoestima e espírito crítico. Consideramos que as duas dimensões não são mutuamente exclusivas e que é possível, por meio da educação de adultos, desenvolver ambas.

A educação é o meio pelo qual se pode “formar” o ser humano para um agir no mundo nobre e existencial, pleno de responsabilidade e sentido ético. A aprendizagem transformativa e a reflexão crítica, enquadrados pela ética relacional, são, de acordo com Pachner (2019) os pré-requisitos necessários, na educação de adultos, para melhor lidar com a mudança, face às rápidas mutações nas diferentes sociedades plurais. A introdução das práticas contemplativas como recurso na educação de adultos pode proporcionar uma mudança de paradigma da qual resultará a transformação desejada, que envolve a formação de sujeitos melhor capacitados para lidar com as mudanças que se operam no seu interior e no exterior e mais predispostos e preparados para aprender nos diferentes contextos e perante os mais díspares desafios. O fomento do autoconhecimento e reflexão crítica permitirá aumentar a autonomia do sujeito e a sua adequação às mais variadas circunstâncias.

As práticas contemplativas permitem conjugar os conhecimentos baseados em evidências com os obtidos a partir da experiência das pessoas adultas, de modo a poderem ser usados na resolução de problemas reais (Ergas, 2015). Há, deste modo, que recuperar dimensões do ser humano que se foram negligenciando, tal como a dimensão emocional e a dimensão espiritual, abordando-o de uma forma holística, sendo as práticas contemplativas uma via promissora para o alcançar.

As abordagens contemplativas visam não só melhorar o conhecimento da pessoa adulta acerca de si mesma, mas também contribuir para uma sociedade melhor e uma maior e melhor relação com a natureza e o mundo (Antunes & Oliveira, 2014). De facto, permitem alterar o paradigma dos três R’s na educação (ler, escrever e contar, do inglês *reading, writing e arithmetic*), sob a visão do “imperialismo económico” (Gilead, 2015, citado por Ergas, 2019), para os componentes atitudinais, como o autoconhecimento, o carácter, a compaixão e generosidade, para com tudo o que nos rodeia (Ergas, 2019).

A persecução da educação contemplativa exige um enorme compromisso para com as práticas, uma vez que envolve uma mudança, por vezes radical, das estratégias educativas. A título ilustrativo, podemos invocar a investigação de Tarrasch (2017, citado por Ergas, 2019), que estudou a implementação dessas práticas numa escola onde se observaram episódios de violência extrema e problemas comportamentais severos. Para além de ser reservado tempo dedicado às práticas contemplativas semanalmente, estas foram integradas no currículo, o qual passou a privilegiar o desenvolvimento de competências emocionais e as relações entre alunos/as e professores/as, em detrimento de conquistas académicas. Neste

caso, observou-se para além da resolução dos problemas que levaram à instituição do programa, que a escola passou do fundo para o topo do *ranking* que avalia as conquistas académicas, no espaço de uma década. Assim, mais do que uma intervenção baseada no *mindfulness*, verificou-se a integração da linguagem do *mindfulness* na educação (Ergas, 2019), sendo o que de mais importante há a fazer, em nosso entendimento, na educação, incluindo a educação de adultos.

A educação contemplativa integra as práticas contemplativas como metodologia, tendo como objetivo promover o desenvolvimento da consciência, com base em exercícios contemplativos, com vista ao desenvolvimento de uma existência humana mais equilibrada, harmoniosa e, sobretudo, libertadora do sofrimento. Neste sentido, o *mindfulness* é um exemplo de um conjunto de práticas contemplativas que ganha terreno, na atualidade, em razão dos estudos cada vez mais evidenciarem os seus efeitos positivos em termos de contribuir para o equilíbrio, paz de espírito (*ataraxia*), felicidade, autoconsciência e autodesenvolvimento espiritual. O foco da educação contemplativa é, na atualidade, e convocando autores da educação de adultos, opor ao “homem da resposta” o “homem da pergunta” (Lengrand, 1977, citado por Melo, 2021), isto é, edificar todo o processo formativo sobre o ponto de partida da interrogação, perspectivando-se o/a educando/a como um sujeito ativo na procura de respostas dentro de si, no seu contexto e fora do seu contexto de vida, ao invés de olhar para a educação essencialmente como uma ‘máquina’ de fornecer respostas.

4. Recomendações metodológicas para a educação de adultos

Atrás ficou patente que a pessoa adulta não é uma entidade separada e isolada do seu contexto, mas sim um agente de transformação em permanente contacto com o outro e com a natureza, que também se transformam perante a sua ação (Melo, 2021). Mais do que constituir a resposta para determinados problemas, a educação de adultos do futuro deve ter como missão garantir o aperfeiçoamento das relações (com o outro e com o mundo), de modo a promover um “contexto global propício à realização em plenitude dos seus cidadãos” (Lenoir, 2017, citado por Melo, 2021, p. 13). De facto, colocar a educação ao serviço das políticas económicas e de emprego, subordinada sobretudo a solucionar problemas socioeconómicos e políticos (Melo, 2021), tende a desumanizar o modelo educativo e a estratificar a sociedade, gerando, por sua vez, mas não diretamente, perceptíveis iniquidades sociais e planetárias.

Por outro lado, urge reforçar o reconhecimento de que os adultos são detentores de um vasto reportório de experiências e aprendizagens, pois “o mundo inteiro é para o género humano uma escola” (Comenius, citado por Melo, 2021, p. 14), sendo que o desafio da educação de adultos deverá ser aproveitar todas essas aprendizagens e transformá-las em perspectivas renovadas, simultaneamente úteis aos desafios práticos do dia a dia e à apropriação reflexiva e transformadora de sentido para a existência. Reconhecendo também as vicissitudes de cada fase da vida, cabe aos sistemas de educação formal e não formal adequarem-se aos indivíduos em determinada faixa etária, tornando apelativa a oferta formativa e o benefício no investimento na educação nessa fase da vida, de modo a que a aprendizagem ao longo da vida seja um conceito natural e amplamente reconhecido como necessário.

A educação deve criar condições para que a bondade natural de cada ser humano seja manifestada (Bergano, 2002), o que pode acontecer por meio das práticas contemplativas. É nossa convicção de que uma educação que conduza ao bem-estar e permita o desenvolvimento pleno do indivíduo num ambiente propício e cuidado ajudará a desenvolver o melhor das pessoas, a que elas tomem melhores decisões e, conseqüentemente, a erigir melhores sociedades. Assim, a educação de adultos deve conduzir o seu público-alvo ao desenvolvimento de uma “consciência reflexiva e crítica” (Oliveira, 2021, p. 19) e melhor compreensão do mundo ao qual pertencemos, bem como melhorar a relação com o outro e

com o mundo, de modo a orientar para a “ação valiosa em prol do bem comum” (Oliveira, 2021, p. 19).

De facto, os conceitos de crescimento pessoal, justiça social, paz e sustentabilidade planetário são valores defendidos sucessivamente nas CONFINTEAs como devendo ser promovidos através da educação de adultos. Consideramos, portanto, estar perante o momento oportuno para promover esses mesmos valores e objetivar mudanças reais neste campo.

Reconhecendo-se, à luz da filosofia humanista, que cada sujeito apresenta um potencial enorme de intervenção no mundo em seu redor, compreende-se que seres humanos com modos de vida desequilibrados não poderão contribuir da melhor forma para uma sociedade polarizada em torno do bem comum e uma humanidade sustentável, pois “seres humanos stressados e desequilibrados nunca serão capazes de gerar no ambiente externo, o que não conseguiram gerar no mundo interno: serenidade e sustentabilidade” (Grace, 2011, p. 107). Partilhando esta ideia, a tónica que defendemos é que a transmutação global se inicia no interior de cada indivíduo, sendo este visto como agente de mudança interior e exterior.

Deste modo, consideramos pertinente recuperar os pressupostos das correntes teóricas da educação de adultos com relevo para alcançar a direção que se defende para este campo. Concordamos com a corrente liberal, na medida em que coloca no exercício do pensamento crítico a via de alcançar a construção do conhecimento (Lawson, 1996, citado por Bergano, 2002) e por conferir à capacidade cognoscível e, portanto, à educação, um carácter libertador (Cantero & Orbe, 1992, citados por Bergano, 2002). Já da corrente progressista recuperamos o modo de encarar a educação como resposta a desafios quotidianos e como estando vocacionada para a resolução de problemas. A valorização da experiência e da dimensão reflexiva no processo educativo (Oliveira, 2005) são de extrema importância quando a educação é dirigida a pessoas adultas. A educação radical merece destaque ao valorizar a autonomia e originalidade criativa (Mueller, 2012) e por encarar a educação como uma forma de combater desigualdades sociais e mecanismos de opressão (Asún & Finger, 2003). Identificamo-nos com a perspetiva humanista por colocar no ser humano a autodireção do seu processo educativo e por encarar a educação como devendo promover valores e capacidades como a escuta, a compreensão, o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal (Bergano, 2002). Consideramos, ainda assim, que a teoria da aprendizagem transformativa constitui um claro avanço relativamente às teorias expostas,

na medida em que aborda de forma completa o processo educativo e as funções que se pretendem na pessoa, bem como na sociedade. A tomada de consciência, que permite o questionamento de determinados conceitos e uma real transformação, adequam-se à educação de adultos na medida em que valoriza a experiência e reflexão crítica (Asún & Finger, 2003), para além de promoverem uma mudança consciente que vai ao encontro das necessidades e desafios próprios das dinâmicas de vida vivenciadas pelas pessoas adultas. A somar a estas perspetivas, surge a educação ecológica, que adiciona a dimensão planetária à educação de adultos (Brainbridge, 2020). De facto, é função da educação melhorar, sim, a vida de todos os seres humanos, mas também de todos os outros seres que habitam o planeta, humanos ou não, em respeito pela ética transversal e pluriversal (UNESCO, 2020). Na atualidade e no futuro, a educação de adultos afigura-se como uma oportunidade de constante “recriação de novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar” (Canário, 2013, p. 91), em resposta aos inúmeros desafios que nos são colocados e tendo presentes os valores que devem guiar a ação humana.

Descritos o âmbito e objetivos da educação de adultos, a sua breve contextualização histórica e académica e a inovação que as práticas contemplativas podem acrescentar a esta área, tecemos algumas recomendações que visam melhorar este campo de investigação e de prática, tendo como foco o desenvolvimento pleno do sujeito. Por uma questão de organização, são elencadas consoante a modalidade formal, não formal e até informal da educação de adultos, já referidas, e são sugeridas atividades de modo a melhorarem as capacidades do educando, as capacidades do educador e o próprio processo educativo, numa perspetiva transformadora.

4.1. O indivíduo como agente determinante do seu percurso

4.1.1. A educação de adultos como facilitadora da reflexão sobre o sentido da vida

Tendo em conta que o acesso à educação de adultos formal e não formal é, predominantemente, um ato voluntário, parece-nos inequívoco que as pessoas adultas, em primeira instância, reconheçam a necessidade da sua frequência, ou seja, a educação de adultos implica sobretudo uma orientação para atribuição de sentido às aprendizagens (Oliveira, 2017). Recuperamos aqui o conceito de motivação intrínseca, da teoria da autodeterminação (SDT), que diz respeito a todas as atividades realizadas no sentido do seu próprio bem, isto é, da satisfação do interesse e prazer da própria pessoa (Deci & Ryan,

2020). Assim, todo e qualquer ato de educação de adultos poderá proporcionar uma reflexão existencial, apoiando o encontro de sentido da vida e a autorrealização, bem como deve ter como objetivo último possibilitar a concretização do projeto de vida do sujeito, em respeito para com o outro e com o planeta. Justifica-se, assim, aliar a epistemologia à hermenêutica, através de práticas contemplativas, para uma reconstrução da educação de adultos por forma a proporcionar maior significado e sentido à vida (Ergas, 2015). O autor citado, cujo pensamento, no campo educativo, reputamos de solidez substancial, defende que se faça uma viragem da pedagogia para a metapedagogia, que traduz a viragem contemplativa observada noutros domínios, como acima referimos. Este conceito pressupõe que o/a educador/a, para além de transmitir conhecimento, deve redirecionar o foco dos/as educandos/as “momento a momento”, orientando-os/as a interpretar e “pensar (aqui) sobre lá fora” (Ergas, 2015). O/a educador/a assume, deste modo, a posição de orientador/a do pensamento e da ação virtuosa, estimulando os/as educandos/as a encontrar significado nas suas reflexões.

Ao longo da história da humanidade têm sido vários os autores a refletirem, de uma forma consciente, sobre o sentido da vida ou o também designado propósito de vida, isto é, sobre a vida que deve ser vivida, seja sob a forma de interrogações, metáforas, arte, literatura, pensamentos, dramatização (Simões et al., 2009). Podemos mesmo afirmar que a importância do questionamento sobre o sentido da vida permanece intemporal, enquanto a vida humana não se extinguir. Com base em Viktor Frankl, assume-se que a busca de sentido da vida, para além de sempre ter existido, constitui uma necessidade fundamental do ser humano (Frankl, 2020), e continuará a sê-lo, atualmente e no futuro.

No enquadramento religioso, segundo a religião judaica, o sentido da vida consiste em “servir a Deus, neste mundo, e preparar a felicidade, no outro” (Berman, 1990, citado por Simões et al., 2009, p. 105). Já para os cristãos, durante a nossa vida, devemos fortalecer o amor para com o próximo e para com Deus. Na perspetiva do islamismo, o sentido da vida é preparar a passagem à morada eterna que constitui a vida para além da morte. Segundo o budismo, durante a vida, devemos libertar-nos da ignorância e do sofrimento, procurando o conhecimento e a paz com o nosso interior e exterior. Também os filósofos se debruçaram sobre estas questões. Para os existencialistas, os sujeitos devem trabalhar a sua essência ao longo da vida, isto é, devem “escolher o que se vai ser” (Simões et al., 2009, p. 111). Já a corrente humanista afirma que o sentido da vida é dirigido por uma vida nobre, alicerçada no desenvolvimento de capacidades inatas ao ser humano (Cruz & Oliveira, 2015). No entanto, as perspetivas subjacentes ao sentido da vida protagonizadas tanto pela literatura,

filosofia, psicologia como pela religião (Simões et al., 2009) serão sempre insuficientes, atendendo à multiplicidade de individualidades que habitam o planeta Terra. Por outro lado, a resposta a questões relacionadas com o sentido da vida é mutável e influenciável por questões temporais, pelas fases da vida, pelos valores e ideais e pelas experiências de cada sujeito (Simões et al., 2009). Do ponto de vista científico, o que importa destacar é que a percepção de sentido na vida está interrelacionada com os conceitos de bem-estar e qualidade de vida (e.g., Simões et al., 2009; Cruz & Oliveira, 2015), pelo que se assume de enorme relevo a promoção por parte da educação de adultos de um conjunto de ações que possibilitem a cada indivíduo refletir sobre o sentido da vida, bem como sobre a felicidade que, apesar de distintos, são centrais à existência humana.

Podemos, então, inferir que o sentido da vida está ligado à “maximização do potencial humano positivo” (Cruz & Oliveira, 2015, p. 65). Por outro lado, teremos de considerar que o sentido da vida está intimamente ligado a variáveis da vida das pessoas, tais como: equilíbrio emocional, bem-estar e experiências prévias. O sentido da vida está associado à concretização de um objetivo alcançável e que se traduz num conjunto de tarefas que visam a sua realização. Steger et al. (2006, citado por Cruz & Oliveira, 2015) define o sentido da vida como “o sentido atribuído e o significado sentido em relação à natureza do nosso próprio ser e existência” (p. 65), inferindo-se daqui que a perspectiva de sentido vida de cada ser humano é influenciada pelo seu código genético, vivências e relações, que lhe conferem um carácter pessoal e individual. Na aceção de Vitor Frankl (2020), criador da logoterapia, apesar das pessoas se encontrarem em situações difíceis, será possível assumir uma atitude positiva ao encontrar sentido na vida.

Falar de educação de adultos sem abordar o conceito de sentido da vida, é ignorar o alicerce que dará solidez a uma vida pela qual valerá a pena viver. “A questão é a de saber qual a finalidade última das ações humanas” (Simões et al., 2009, p. 103). Subscrevemos a ideia de Murcho (citado por Simões et al., 2009, p. 104) acerca do que pressupõe o sentido da vida, como sendo a “finalidade exequível, com valor e entrega ativa a uma tarefa”. É de sublinhar também que a educação de adultos não pode desvalorizar nas suas práticas pedagógica e metodológica as diferentes concepções de sentido da vida, e deixar de assumir como fundamental habilitar as pessoas para lidarem com situações difíceis e exigentes, uma vez “que vários estudos empíricos apontam para que a capacidade de encontrar sentido na adversidade está associada a maior felicidade, maior crescimento pessoal e a melhor saúde física e mental” (Simões et al., 2009, p. 124).

A par da proliferação da literatura a partir dos meados do século XX sobre o sentido da vida, surge na década de oitenta, do mesmo século, a preocupação com o bem-estar subjetivo (BES). Este modelo conceitual pressupõe duas dimensões: a dimensão cognitiva que tem a ver com a avaliação da satisfação com a vida e a dimensão afetiva que tem a ver com a afetividade positiva ou negativa (Cruz & Oliveira, 2015). Podemos afirmar que são as avaliações a reações emocionais e a acontecimentos, bem como os juízos cognitivos acerca da satisfação com a vida, os indicadores que definem o BES das pessoas (Diener et al., 2003, citado por Cruz & Oliveira, 2015). Por outro lado, e segundo Diener (2009, citado por Cruz & Oliveira, 2015) o BES pressupõe três características: a) subjetivo (influencia o conforto, a saúde, o rendimento financeiro, mas não são exclusivos); b) afetividade (existência de afeto positivo) e c) avaliação global (de todos os aspetos da vida da pessoa). Podemos considerar que o BES implica que o ser humano avalie acontecimentos da sua vida que têm a ver com o corpo, a mente e as circunstâncias em que vivem (Diener e Ryan, 2011, citados por Cruz & Oliveira, 2015). Simões (2006, citado por Cruz & Oliveira, 2015) baseado em Bury e Holme, aponta a qualidade de vida como a união entre o BES e as condições objetiváveis, como são a saúde e os recursos materiais, pelo que ao implementarmos as práticas contemplativas na educação de adultos estaremos a contribuir para uma dimensão (saúde) da qualidade de vida do ser humano, pois a saúde é o bem mais precioso da condição humana.

Se queremos uma sociedade resiliente, e hoje, mais do que nunca, ao vivermos uma pandemia provocada pela SARS-Cov-2, e em face de outros desafios coletivos que virão, importa dotar todos as pessoas de ‘ferramentas’ que facilitem encontrar sentido na vida, pois “o sentido da vida revelou-se uma variável-chave para predizer e promover o bem-estar das pessoas, em contextos normais de funcionamento, ou em circunstâncias extraordinárias, ou traumáticas” (Simões et al., 2009, p. 124). No âmbito destas conclusões, podemos refletir sobre o que têm sido as práticas metodológicas da educação de adultos e até que ponto têm servido este propósito. Hoje, mais do que nunca, importa integrar conhecimentos (baseados no domínio cognitivo, mas também nos domínios emocional, relacional, entre outros). Com práticas contemplativas que, na aceção de Ergas (2015), unam o *aqui* e o *lá fora*, promovendo quer a saúde quer o bem-estar, tão necessários a toda esta adversidade provocada pela pandemia COVID-19, é possível e benéfico trabalhar educativamente “o sentido da vida, como fator de bem-estar e, especialmente, como protetor da saúde mental, em situações de vida extremamente adversas” (Simões et al., 2009, p. 125). Por isso, é vital explorar formas

que facilitem às pessoas adultas, de modo personalizado, encontrar sentido na vida, de modo a promover a felicidade individual e coletiva. Importa, ainda, alinhar o sentido da vida individual com o bem-estar coletivo e planetário, uma vez que vivemos em interdependência e que nenhum percurso individual se pode sobrepor ao desenvolvimento sustentável do planeta, nem comprometer a liberdade individual do outro.

Assim, defendemos que a educação, na idade adulta, deve proporcionar, independentemente do espaço, tempo e contextos, a oportunidade de fazer reflexões que possam não só contribuir para questionamentos, mas também para a emergência de *insights* que poderão sustentar uma vida plena assente em metas e propósitos de qualidade de vida e, portanto, de bem-estar. Estas metas e propósitos implicam, no nosso entender, que o primeiro objetivo da educação de adultos deva ser possibilitar ao adulto a construção de uma relação de amor consigo próprio, a adoção de uma atitude compassiva para com os outros seres vivos e, a partir daí, viver harmoniosamente no e com o mundo.

Todos temos a capacidade de intervir conscientemente para concretizar o nosso sonho e para o transformar, através da narrativa que visionamos sobre nós próprios e sobre a vida. É nosso entendimento de que o fim último da educação de adultos deve ser auxiliar a procura do sentido da vida. Assim, todo o processo educativo se deve desenrolar de modo a suportar/sustentar/apoiar esta procura. Deste modo, o sujeito poderá ser convidado, em todo e cada momento do seu processo educativo, a refletir acerca do seu propósito de vida, do propósito com que frequenta determinados programas e de que modo é que estes se enquadram nos seus valores e lhe permitirão alcançar os seus objetivos previamente e conscientemente delineados.

4.1.2. A aquisição de competências no século XXI

O desenvolvimento do ser humano implica mais que o desenvolvimento físico e intelectual, abrangendo também as dimensões pessoal, social e ecológica e é nesta perspetiva que entendemos o sistema de ensino atual como insuficiente, uma vez que não valoriza identicamente todas as dimensões inerentes ao desenvolvimento humano, bem como a sua relação com os ambientes naturais que lhe proporcionam a existência neste planeta Terra. Apesar de se continuar a ter subjacente uma visão humanista do ser humano, hoje, os desafios colocados à sobrevivência da espécie humana vão além da centração do homem na ideia de “dono” do universo, ou, por outras palavras, além do antropocentrismo. É para a valorização da multiplicidade de valências existenciais que a educação deve contribuir.

As antinomias separatistas sujeito-mundo, educação-trabalho, educando-educador, entre outras geradoras de compartimentalizações, constituem uma forma redutora de perspetivar e abordar a educação e as pessoas, empobrecendo o ato educativo, e deixando os educandos sem oportunidade de desenvolverem as suas potencialidades. Assim, recuperando a pedagogia dialógica defendida por Freire, a educação deve capacitar os adultos para interpretarem as circunstâncias em que se inserem e sobre elas serem capazes de tomar decisões e agir, reconhecendo que se encontram em estreita conexão com “o meio biofísico, o planeta, o mundo não humano” (Oliveira, 2021, p. 23) e que, portanto, toda a ação acarreta consequências em si, nos outros e no mundo. No entanto, é preciso ir além, mais do que adotar uma pedagogia dialógica no processo educativo, é necessário formar uma unidade epistémica intersubjetiva entre o educador e o educando, em que ambos se encontrem no mesmo plano epistémico e estabelecem uma comunicação eficaz, para que o crescimento que daí advém seja profícuo. Esclarecendo estes conceitos, a comunicação intersubjetiva privilegia o entendimento comum e a compreensão mútua, “possibilitando os consensos necessários que permitiram, em última instância, um tecido social democrático baseado em argumentos racionais próprios de homens livres que atuam para o bem coletivo” (Rizo García, 2013, citado por Christlieb et al., 2017), enquanto que a comunicação interpessoal, que acontece em todas as interações humanas, tem um carácter mais senso-corporal e o seu componente dominante é a emoção. Assim, a comunicação intersubjetiva baseia-se na consciência e na racionalidade argumentativa, visando alcançar o consenso (Christlieb et al., 2017). Há, assim, que promover o desenvolvimento com o outro, diretamente nas relações interpessoais, com a sociedade, no sentido de encontrar um modo de contribuir para uma sociedade equitativa, justa e sustentável, bem como promover uma relação de pertença ao mundo/natureza, no sentido de a proteger, dignificar e respeitar. Estando nós, seres humanos, profundamente interligados com os sistemas biofísicos, deles fazendo parte, protegê-los e respeitá-los é também respeitarmo-nos a nós próprios e às nossas comunidades de pertença.

Reconhecendo que toda a ação tem implicações ao nível pessoal, social e ecológico, importa orientá-la no sentido de promover o bem-estar individual, promover uma sociedade mais justa e humanizada e um desenvolvimento sustentável. Estas metas holísticas são exigentes, mas a educação de adultos não pode arredar-se delas, de “aprendizagens transformadoras, promotoras de modos relacionais de conhecimento (epistémicos), de ser (ontológicos), de fazer (éticos)” (Oliveira, 2021, p. 24). Tal horizonte só será possível com o fomento da consciência crítica, que, para além da consciência das realidades sociais e

políticas em que as pessoas estão imersas, envolve também uma introspeção profunda, a reflexão acerca de dilemas internos e a reperspetivação do mundo ao seu redor.

Considerando os desafios que se colocam quer à sociedade, quer, por conseguinte, à educação de adultos, surge naturalmente a necessidade de os/as educandos/as serem capazes de lidar e atribuir sentido às novas situações e de com estas aprenderem, formando-se, transformando-se, retirando conclusões e saberem responder à diversidade de questões e desafios do quotidiano com responsabilidade e sentido ético. Assim, à semelhança do que já era defendido por Platão, quando afirmava que o conhecimento derivava do exercício da razão, também nós advogamos que a educação de adultos deve capacitar os seus públicos para aprenderem por si, com crescente autonomia, durante o decorrer da própria vida (Oliveira, 2005). Nesta linha de pensamento, deve ser combatida a ideia de que só é possível aprender numa instituição de ensino e com a facilitação de um educador (Illich, citado por Asún & Finger, 2003). A educação de adultos deve, antes, basear-se numa rede, em que a pessoa adulta tem acesso livre às ferramentas de aprendizagem e participa ativamente “na compreensão do mundo com vista à tomada de decisões mais responsáveis” (Asún & Finger, 2003, p. 23).

Se tivermos como finalidade última para a educação que “a educação é mudança e transformação; de comportamento, de atitudes, de modos de ser e fazer, de aprendizagens, de experiências” (Boavida, 2011, citado por Antunes & Oliveira, 2014, p. 51) ou, ainda, como defendido por Simões (2007), que “educar é aprender a ser” ou se formos mais fundo, que educar é “tornar-se humano ou melhor tornar-se mais humano” (Simões, 2007, citado por Antunes & Oliveira, 2014, p. 51) perceberemos que a educação de adultos é integrativa de múltiplas abordagens e que a abordagem contemplativa convirá ser uma aposta a valorizar, em pleno século XXI, pois estas centram-se no desenvolvimento da consciência (*awareness*) da pessoa, facilitando não só a apreensão direta da realidade, mas também a tomada de decisões informadas por modos de conhecimento mais holísticos, de forma a construir “sociedades mais equilibradas, justas e orientadas para o bem-estar, a beleza, a bondade, a cooperação e a serenidade dos seus cidadãos” (Mahami, 2012, citado por Antunes & Oliveira, 2014, p. 51).

4.1.3. As práticas contemplativas como promotoras do autodesenvolvimento

O desenvolvimento da dimensão contemplativa do ser humano é essencial em qualquer fase do desenvolvimento humano, porém na educação de adultos reveste-se de uma importância vital para facilitar uma reperspetivação dos valores, crenças, esquemas de pensamento, preconceitos, etc., da pessoa adulta, de forma a propiciar transformações nela própria, na relação com os outros e com o mundo/natureza. Palmer (1993, citado por Antunes & Oliveira, 2014, p. 53) designa por “objetivismo” o excesso de valorização dos domínios mensuráveis e previsíveis pela ciência, denunciando de alguma forma uma separação entre tudo aquilo que pode ser materializado e aquilo que corresponde a um valor íntimo e essencial de existência e que se traduz

“numa tripla desconexão: *somática* – a desconexão com o nosso próprio corpo, sendo este tratado como objeto; *perceptiva* – a desconexão com o mundo, ao percebemo-lo como separado de nós próprios; e *intersubjetiva* – a desconexão do humano para com o humano, ou seja, a nível da intersubjetividade interpessoal, que se manifesta frequentemente pela incapacidade de estabelecer relações com os outros” (Antunes & Oliveira, 2014, p. 53).

Sabemos que o grande desafio e conquista do ser humano, tem sido e continua a ser “a ideia da transformação do metal em ouro”, sendo que esta metáfora significa que a mestria na vida está na capacidade de transformação das nossas vivências em sabedoria, é aqui que reside o âmago da importância da transformação da consciência. O processo de ‘alquimia’ requer que sejamos capazes de aceitar a passagem pelas diferentes fases do ciclo de vida e a educação de adultos facilita este processo e, mais do que isso, permite-nos ser transformados por ele.

Retomamos a metateoria da aprendizagem transformativa, que melhor explica a forma como podemos transformar os nossos quadros de referência e nos tornarmos capazes de mudança (Hoggan, 2018). A aprendizagem epistemológica transformativa, segundo este autor, implica três critérios: a *profundidade*, isto é, as mudanças deverão ser suficientemente profundas para serem significativas; a *amplitude*, sendo que as mudanças se devem estender a diversos contextos; e *estabilidade relativa*, ou seja, as mudanças, para serem consideradas transformadoras, não devem ser apenas transitórias (Hoggan, 2018).

Os processos de mudança requerem momentos de reflexão, o que na maior parte das vezes implica questionamentos vários, assim como libertarmo-nos de velhos hábitos, rotinas

e crenças que são, na maioria dos casos, obstáculos à mudança. A educação de adultos é promotora não só de aprendizagens múltiplas, mas também de reperspetivações da mesma realidade (Brock, 2010).

A educação de adultos pode proporcionar um conjunto de metodologias que propiciem atividades que levem o/a educando/a a questionar a forma como expressa, experimenta, integra e transcende o seu próprio ser. Este trabalho de maturação física, de desenvolvimento psicológico (cognitivo, emocional/afetivo), social, de integração, de coerência, de autenticidade e unificação interna e externa é propiciador de sabedoria e facilitador do desenvolvimento de níveis de consciência mais amplos e profundos, e, paradoxalmente, imbuídos de simplicidade e verdade.

É esta tomada de consciência, qualitativamente diferente de um estado anterior, que constitui uma verdadeira transformação e que ocorre frequentemente de forma subtil, dia após dia, através de momentos de contemplação, expansão, prazer, aversões, etc., e que nos permite sentir a pessoa que somos, que vai cinzelando a identidade pessoal. São os pequenos momentos, que já tivemos o privilégio de viver, assim como a reflexão sobre eles, que nos permitem ter consciência do nosso crescimento interpessoal e intrapessoal.

O lugar a partir do qual atuamos pede-nos que prestemos atenção ao momento presente, pois a consciência tem a sua existência no mundo do agora, enquanto que a mente pensante vive no espectro do passado ao futuro. O lugar a partir do qual atuamos encerra a possibilidade de escolha consciente e, com isso, de ação consciente, com grandes possibilidades de transformação. Todo o momento vivido na consciência presente do agora, é um momento liberto da dualidade e da ansiedade que tantas vezes o mesmo suscita. O simples ato de observar e testemunhar com toda a honestidade a motivação subtil que nos impulsiona para qualquer ação, não só nos traz uma compreensão mais profunda de quem somos, como abre a possibilidade de transformação.

4.2. Recomendações para a efetivação da educação contemplativa na educação de adultos

Com vista à transformação na educação de adultos até aqui defendida, baseada na introdução de práticas contemplativas, consideramos que a *oferta educativa* das mesmas deve estar amplamente disponível quer na educação formal, nomeadamente no ensino superior, quer na educação não formal, nomeadamente nos centros de formação. Tal como

advoga Ergas (2019), esta oferta pode constituir um percurso em si mesmo, seja sob a forma de cursos de formação ou disciplinas, como pode ser integrada nos *syllabus* dessas mesmas disciplinas. Exemplo do primeiro caso, é a unidade curricular de “Educação para o *Mindfulness*”, no âmbito da Licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com duração semestral, em que são abordados os fundamentos teóricos do *mindfulness*/educação contemplativa e são promovidas as práticas, quer em contexto coletivo, quer no domicílio. No final, os educandos são convidados a entregar um “diário reflexivo de práticas e aprendizagens”, elaborado ao longo do semestre, verificando-se que, ainda que o início seja um processo difícil, no final de um semestre de práticas, são efetivamente reportadas melhorias da atenção, mais tranquilidade e capacidade de gerir os estados emocionais e uma atitude de não julgamento e mais positiva/otimista (Oliveira, 2019). Como exemplo de integração em disciplinas/formações, as práticas contemplativas tendem a ser incorporadas no início de cada momento educativo. Sun (2019) implementou, no início das suas aulas de “Pensamentos Orientais, Prática Ocidental”, a prática voluntária de dez minutos de *mindfulness*, tendo verificado, algumas semanas depois, que os alunos do primeiro ano da faculdade que frequentaram a disciplina e realizaram a prática de *mindfulness* se encontravam mais conscientes de si próprios, mais pacientes para com os colegas e mais predispostos à colaboração no contexto educacional (Sun, 2019). Por outro lado, o facto de também se encontrarem mais relaxados, tornou-os mais predispostos à aprendizagem (Sun, 2019). Serrão e Peixoto (2020), no estudo que realizaram com estudantes do ensino superior ao nível do impacto de práticas breves de *mindfulness* no otimismo, vergonha interna e stresse percebido, confirmaram resultados positivos com a intervenção, atendendo às mudanças verificadas nestas variáveis no grupo experimental, em comparação com o grupo controlo. Em consonância com este estudo, infere-se que o *mindfulness* produz transformações pessoais. O recurso a práticas meditativas baseadas no *mindfulness* permite desenvolver uma perceção da realidade tal e qual ela se apresenta. Um outro estudo, também, realizado com estudantes universitários protagonizado por Cuevas-Toroa et al. (2017), intitulado “Incorporar o cuidado na sala de aula: um estudo piloto com estudantes universitários”, permitiu concluir que a frequência de estudantes em programas de *mindfulness* aumenta quer os níveis de satisfação com a vida, como diminui os níveis de ansiedade. São crescentes as investigações deste género e parece haver unanimidade quanto aos benefícios que este tipo de programas proporciona no desenvolvimento do ser humano, assim como na sua posterior e consequente ação.

De facto, a investigação vai evidenciando que a integração de práticas contemplativas na atividade pedagógica de outras áreas do conhecimento é proveitosa no sentido de proporcionar aprendizagens mais duradouras (Grace, 2011). Na educação formal, verifica-se ainda um ciclo vicioso de aprendizagem-avaliação-esquecimento, uma vez que, ao ser a avaliação vista como o objetivo último da aprendizagem, o conhecimento adquirido perde o seu valor após a mesma, o que leva, frequentemente, ao seu esquecimento. A educação contemplativa, ao cultivar a consciência e a pesquisa interior, leva à transformação de conceitos e integração de conhecimento prático no quotidiano, pelo facto de a pessoa adulta o entender como relevante. É através deste processo que se geram aprendizagens mais duradouras e consolidadas (Grace, 2011).

Neste sentido, urge não só divulgar, mas também promover de uma forma mais consistente e mais séria projetos educativos que contemplem práticas contemplativas como por exemplo as que integram programas de *mindfulness*, tanto para educandos como para educadores de modo que estes “percebam que dispõem de ferramentas que podem utilizar em qualquer altura para regular a atenção, as emoções, as relações sociais, mostrarem resiliência e coragem, sobretudo em situações adversas, sejam elas internas ou externas” (Oliveira, 2020, p. 146). Estes programas não terão de estar obrigatoriamente alocados a uma instituição de ensino superior ou a um centro de formação, pois, servindo o propósito de estar à disposição dos adultos, devem ser colocados onde sejam entendidos como necessários, seja em instituições de saúde, de modo a promover a educação para a saúde (tão necessária nesta faixa etária e na preparação para a terceira idade), seja nas empresas, de modo a promover o trabalho colaborativo e o crescimento laboral, seja em centros comunitários ou outros contextos.

Importa, no entanto, sublinhar que todas as recomendações no que concerne à implementação das práticas contemplativas não deverão constituir orientações dogmáticas, mas sim deverão estar alinhadas com os interesses do público-alvo, respeitando sempre a liberdade e autonomia individuais.

Outro ponto que merece reformulação é o *objeto de estudo*. Aceitando que toda a ação de formação deve ter objetivos claros e promover a aquisição de conhecimento factual, defendemos que, na educação de adultos, se devem privilegiar questões com implicações práticas no quotidiano, conceito já subjacente aos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e de outros programas educativos/formativos

dirigidos a adultos. Inclusivamente, tem sido avançado que uma forma de combater as alterações climáticas consiste na sensibilização de adultos com recurso às práticas contemplativas (Domingues, 2020). De facto, alinhados com a nossa proposta, encontram-se já programas que promovem alterações comportamentais permitindo formar agentes de transformação com uma consciência planetária alargada (Domingues, 2020). Assim, educar para uma mente aberta e crítica, aliada à partilha de experiências, permitirá aos educandos perceber os problemas ecológicos com maior profundidade e edificar soluções sustentáveis (Domingues, 2020). Por outro lado, mais do que definir temas a serem desenvolvidos com pessoas adultas, os educandos devem ser convidados a escolher as temáticas a serem endereçadas, de acordo com os próprios interesses e necessidades. De facto, a seleção proposital de tópicos e leituras envolventes, isto é, conferir oportunidade de escolha aos educandos acerca do que pretendem aprender, permite aprimorar a intenção coletiva e envolver a coletividade no processo (Grace, 2011). Tal proposta também responsabiliza os educandos, aumentando a sua crítica acerca da importância da educação e das temáticas abordadas para a construção do seu futuro.

Em linha com o que foi anteriormente referido, os conhecimentos e experiências próprios de quem conta com uma história de vida única devem ser valorizados. Deste modo, a *metodologia de aprendizagem* deverá ser ajustada às interpretações e significados prévios, permitindo aos educandos a sua reperspetivação. Assim, os objetivos da educação devem ser alcançados de uma forma autónoma, alicerçada na partilha de interpretações e na resolução de problemas. Este método de aprendizagem promove o não julgamento, a abertura à experiência, a escuta ativa e o espírito crítico (Sun, 2019). Exemplos de formas que podem permitir esta partilha e debate conjunto para alcançar uma solução são a dinamização de debates éticos, tertúlias e chás filosóficos, à semelhança dos círculos de cultura, introduzidos por Paulo Freire, em que se observa uma partilha de significados e interpretações (hermenêutica). Cabe também ao educando adotar uma postura de humildade (mente de principiante) para que possa tirar o máximo benefício deste tipo de metodologia ou encontros. Outra metodologia com potencial de desenvolvimento da empatia, comunicação e compaixão aliada ao conhecimento teórico, é a implementação de aulas invertidas, particularmente na educação formal, em que há uma troca de papéis entre o educando e o educador. A verdadeira criação, do que nós somos, acontece quando somos capazes de abraçar a dualidade, tese e antítese, e criar a síntese, a união e integração. Quando nos identificamos com apenas uma parte de nós, seja ela sob a forma de emoção, crença ou

ideia, perdemos a oportunidade de sermos inteiros. Assim, é a oportunidade de “calçar os sapatos do outro” que nos permite alcançar novas visões e aprendizagens.

Uma vez adaptada a metodologia de aprendizagem, há que desafiar os *contextos* em que a mesma ocorre. Tendo nós reconhecido previamente que o mundo é já por si “uma escola” para os adultos, circunscrever a educação de adultos a um espaço físico desvirtua esta premissa e artificializa todo o processo. Assim, sugerimos que os contextos educativos sejam tão diversificados quanto possível, de modo a aproximar a aprendizagem à realidade. Posto isto, deverão ser promovidos retiros contemplativos, visitas de estudo e estágios práticos, nomeadamente em várias áreas de conhecimento.

Outro aspeto que merece a nossa reflexão, é a existência de *avaliação* na educação de adultos. De facto, servindo esta, no ensino dito tradicional, o propósito de seriar os educandos de modo a uma futura integração no mundo de trabalho, parece-nos desvirtuada no contexto da educação de adultos, em que se deve privilegiar a colaboração em detrimento da competição. Deste modo, no final de cada ação educacional, deve haver uma avaliação qualitativa, que privilegie a dimensão atitudinal e cumpra o objetivo de constituir um momento de retorno, em detrimento da avaliação quantitativa, que categoriza e cria separações.

4.3. Recomendações para a capacitação do educador

Na educação de adultos, não podemos exigir que os/as educandos/as adquiram um conjunto de competências sem que os/as seus/suas educadores/as as detenham também, tais como: a) competência ética; b) competência de mobilização e valorização da experiência do adulto; c) competência de facilitação da aprendizagem; e) competência de conceção, planeamento, gestão e avaliação do processo formativo; f) competência de autodesenvolvimento; e g) competência de ligação/ articulação com a comunidade (Amaral & Oliveira, 2019). O/a educador/a deve ser coerente na relação que estabelece com o/a educando/a, apoiando os adultos em formação a alcançar os objetivos pretendidos. Esta perspetiva implica, naturalmente, que não basta o foco nos/as educandos/as, há que ensinar os/as educadores/as a adaptarem-se continuamente e há que desconstruir o sistema de ensino para que também este possa “aprender” a acolher os desafios que se lhe colocam e possa edificar-se continuamente.

A implementação das práticas contemplativas na educação de adultos, implica uma atitude contemplativa por parte do/a próprio/a educador/a, pois a educação nem sempre é neutra e, portanto, os educadores poderão ter de se questionar acerca das suas crenças e conceitos, nomeadamente, sobre a própria educação (Ergas, 2017b). As práticas contemplativas levam a uma nova perspectiva quer de sentido, quer de significado a partir de dentro, da expansão da consciência. Em termos da cultura educacional dominante, este tipo de práticas é “revolucionador” uma vez que, em vez de débito de conhecimento se promove o silêncio, e em vez de estratégias estanques se promove o autoquestionamento e, por fim, em vez de se utilizarem livros didáticos se utilizam diários de escrita (Ergas, 2017b), que não são mais do que relatos autobiográficos que permitem sair de si mesmo, recuperando o conhecimento acerca de si mesmo, para regressar de modo diferente, ou seja, com uma nova perspectiva (Ergas, 2017b). A proposta de Ergas (2017b) para a educação de adultos, nomeadamente no papel de professores, consiste na promoção do autoconhecimento e autoconsciência com recurso às práticas contemplativas, especificamente ao *mindfulness*, o qual leva a uma “libertação gradual da reprodução social que é inconscientemente assimilada nas nossas mentes quando deixamos de questionar profundamente os rituais sociais” (Ergas, 2017b, p. 232). Segundo este autor, precisamos de nos libertar de uma educação que aposta quase exclusivamente na reprodução social e que coloca de parte as motivações individuais. Através das práticas contemplativas podemos convergir para a tomada de consciência e operacionalizar a mudança que queremos ser e ver no mundo.

Nesta linha de pensamento, também os/as educadores/as devem ser convidados/as a definir os seus valores e o seu propósito de vida e redesenhar as suas metodologias de modo a crescerem no processo educativo, em conjunto com os/as educandos/as. Assim, também eles/as beneficiarão das práticas contemplativas, na medida em que não será possível implementar genuinamente algo que não se valoriza, nem será possível vivenciar e mostrar compaixão e aceitação, quando na mente abunda o julgamento e a comiseração.

A incorporação da promoção dos vários projetos de vida individuais no *syllabus* do/a educador/a constitui um desafio, pela complexidade que acarreta. Por outro lado, a alteração da metodologia para conferir um papel mais ativo ao educando exige uma participação, por vezes, imprevisível do mesmo. Tal participação poderá suscitar receio no/a educador/a. No entanto, o processo de educação de adultos é também uma oportunidade de aprendizagem para o/a educador/a, para partilhar o mesmo campo epistémico e formar uma unidade epistémica intersubjetiva com o/a educando/a, sendo este um conceito introduzido por Bai,

Scott e Donald (2009), que significa a “unidade que se forma na consciência da não separação sujeito-objeto” (Antunes & Oliveira, 2014, p. 53) e remete para os processos de sintonização que ultrapassam a dimensão verbal, contribuindo para a comunicação eficiente entre duas entidades que se constroem a partir desta interação. O reconhecimento do desafio que representa a implementação das práticas contemplativas, pode levar o/a educador/a a procurar estratégias para que os/as educandos/as se tornem mais recetivos/as a novas perspectivas e descobertas, sob uma atitude de não julgamento (Sun, 2019).

PARTE II – Estudo Empírico

1. Enquadramento metodológico do estudo empírico

1.1. Problemática e objetivos do estudo

A primeira parte desta dissertação ilustrou a importância da adoção das práticas contemplativas, na educação de adultos, atendendo às particularidades desta fase da vida e às necessidades do público-alvo. As práticas contemplativas, neste contexto, reúnem já muitas evidências quanto à sua capacidade para proporcionar bem-estar e, conseqüentemente, melhoria da qualidade de vida dos adultos, ao possibilitarem a capacidade reflexiva, a consciência, a intencionalidade, a assertividade, o questionamento e acima de tudo o autoconhecimento e a compaixão, indispensáveis a um relacionamento mais consciente com o outro e com o mundo.

Assim, pretendemos, com o nosso estudo empírico, suportar a implementação das práticas contemplativas na educação de adultos, ilustrando a importância que as mesmas têm na vida e na definição do propósito e sentido de vida, com o recurso a testemunhos, obtidos a partir de entrevista, de pessoas que realizaram e/ou realizam práticas contemplativas. O objetivo principal é saber em que medida a participação neste tipo de ações de formação contribui para a aquisição de estratégias potenciadoras de bem-estar e conseqüente qualidade de vida.

Em termos específicos pretendemos com o nosso estudo:

- Ilustrar, através de testemunhos, como as práticas contemplativas promovem o autoconhecimento, espírito crítico, assertividade e consciência.
- Reconhecer como o tempo dedicado às práticas contemplativas contribui para um melhor e maior conhecimento de si, do outro e do mundo.
- Compreender como a regularidade das práticas contemplativas pode ser propiciadora de bem-estar e facilitadora de uma boa qualidade de vida.

1.2. Metodologia

De acordo com os objetivos traçados e tendo sempre presente o tema desta dissertação “Práticas contemplativas, bem-estar e qualidade de vida na educação de adultos”, optámos por realizar uma investigação qualitativa, sendo a entrevista, neste caso semiestruturada ou semidiretiva, a metodologia adotada, dado a mesma se afigurar como a

mais apropriada, além de nos permitir obter informações noutros campos, por vezes colineares, com o nosso objeto de estudo (Amado, 2020). A opção pela entrevista ocorreu também “porque a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy e Campenhoudt, 1998, citados por Amado, 2020, p. 209) nos permite obter uma visão mais abrangente dos entrevistados, bem como a perspetiva do/a participante, assim como o significado atribuído (Vieira, 1995).

1.2.1. Caracterização dos participantes

O grupo-alvo de participantes deste estudo é constituído por adultos que frequentaram ações de formação, no âmbito das práticas contemplativas em algum momento da sua vida, particularmente na fase adulta, independentemente do intervalo etário, ou seja, a fase ou período da vida adulta.

Assim, voluntariaram-se cinco pessoas, sendo duas do género masculino e três do género feminino. A amplitude de idades variou entre os 35 e 56 anos, sendo a média de idades 45 anos. A habilitação académica mínima foi a licenciatura e a máxima o mestrado. Relativamente à atividade profissional, um/a participante é bibliotecário/a, dois participantes são terapeutas ocupacionais, um/a participante é formador/a e outro é médico/a. No que concerne ao estado civil, um/a participante é divorciado/a, dois participantes são casados/união de facto e dois são solteiros/as.

1.2.2. Instrumentos

Como supramencionado, foi utilizada uma entrevista semiestruturada ou semidiretiva (Apêndice 2). Quanto à sua estrutura as questões foram sequenciadas num guião prévio, definido pela entrevistadora, e dividido em blocos temáticos com os objetivos bem definidos em cada bloco (Apêndice 3) seguindo-se as orientações de Amado (2020) e Vieira (1995).

O guião incluiu dez blocos, a fim de conhecer o contributo das práticas contemplativas na promoção do bem-estar e qualidade de vida, a saber: bloco 1 – Legitimação da entrevista e princípios éticos; bloco 2 – Breve caracterização

sociodemográfica do/a entrevistado/a; bloco 3 - Motivação para a participação; bloco 4 - Especificação da ação frequentada; bloco 5 - Implicações ao nível da relação consigo próprio; bloco 6 - Implicações ao nível da relação com o outro; bloco 7 - Implicações ao nível da relação com o mundo; bloco 8 - Reflexão pessoal; bloco 9 - Perspetivas futuras; bloco 10 - Conclusão da entrevista e agradecimento.

1.2.3. Procedimento

Os participantes foram convidados a participar no estudo por via das redes sociais, nomeadamente, em grupos do *Whatsapp* que reúnem praticantes de *mindfulness* e outras práticas contemplativas. As pessoas que aceitaram, livremente, participar na investigação, respondendo positivamente ao convite, foram incluídas no estudo.

Após este primeiro passo, realizaram-se entrevistas individuais, em formato online ou presencial. Foi explicado o objetivo e propósito do estudo bem como dados a conhecer os princípios éticos subjacentes, nomeadamente, o carácter voluntário da participação, confidencialidade e possibilidade de desistir do estudo, e dado a assinar o consentimento informado (Apêndice 1), após esclarecidas todas as dúvidas relacionadas com o mesmo.

Os dados obtidos foram audiogravados com autorização dos entrevistados, de modo a facilitar a transcrição, tendo tido a duração aproximada de 50 minutos e, posteriormente, sujeitos a análise de conteúdo.

A nossa matriz de análise de conteúdo (Apêndice 4) pressupôs a categorização, tarefa nem sempre simples e sempre alvo de alguma subjetividade, assim como a construção dos parâmetros (Amado, 2020).

Foi nosso entendimento, a divisão nos seguintes parâmetros:

- Compreender a motivação para a participação em ações que visem práticas contemplativas (como o *mindfulness*).
- Caracterizar o contacto com as práticas contemplativas.
- Caracterizar as implicações (positivas e negativas) da frequência da ação ao nível da relação consigo mesmo, nomeadamente em questões emocionais, de autoconhecimento, autorregulação (da atenção, concentração e emoções), consciência e bem-estar.

- Caracterizar as implicações (positivas e negativas) da frequência da ação ao nível da relação com o outro, nomeadamente reconhecer mudanças ao nível comportamental/atitudinal que tenham influência na qualidade das relações interpessoais.
- Caracterizar as implicações (positivas e negativas) da frequência da ação ao nível da relação com o mundo e respeito pelo meio envolvente.
- Identificar eventuais benefícios e inconvenientes da formação em práticas contemplativas.
- Compreender o que pode ser feito no âmbito das práticas contemplativas na educação de adultos, na perspetiva do/a entrevistado/a.

Neste sentido, após as transcrições, procedeu-se quer a uma leitura vertical das respostas dadas pelos/as entrevistados/as, quer a uma leitura horizontal o que facilita “comparar as unidades de registo (...) com sentido igual ou próximo” (Amado, 2020, p. 326).

1.3. Apresentação dos resultados

Foram realizadas cinco entrevistas, a pessoas adultas que frequentaram ações/cursos no âmbito das práticas contemplativas e em que o objetivo principal é saber em que medida a participação nestas ações contribui para a aquisição de estratégias potenciadoras do bem-estar e conseqüente qualidade de vida.

Na sequência do que anteriormente expusemos e corroborando as orientações de Amado (2020), elaborámos uma matriz de análise de conteúdo, constituída por 4 colunas: blocos, categorias, indicadores e unidades de registo (Apêndice 4), a partir da qual extraímos alguns relatos que a seguir apresentamos de forma estruturada.

A. Motivação para a participação em ações que visem práticas contemplativas

Durante as entrevistas tentou-se perceber a intencionalidade do contacto com as práticas contemplativas e, no caso de esta existir, as razões que motivaram essa procura. Verificamos, de facto, que em todos/as os/as entrevistados/as houve uma intencionalidade no contacto com as práticas contemplativas, transcrevendo-se alguns trechos das entrevistas relativamente a este ponto:

“Munir-me de formação e informação para o meu próprio bem e para poder ajudar crianças, adultos e seniores a lidarem melhor com os seus desafios. (...) A frequência da ação foi predeterminada e a inscrição foi feita com intencionalidade e expectativa: saber mais e melhor para ser uma pessoa melhor. (...)” E1

“Inscrevi-me (com 34 anos) num curso de introdução à meditação, por um lado porque, já há algum tempo que tinha curiosidade (desde a adolescência) em relação à meditação, depois porque achei que aprender a meditar me ajudaria a pensar melhor. (...) Foi um misto das duas coisas: por um lado, já andava com curiosidade e queria saber mais acerca da meditação, por outro, foi uma amiga que me ouviu falar acerca da minha curiosidade e me apontou um professor de meditação, com quem fiz o primeiro curso. A minha expectativa quando me inscrevi era de me tornar um melhor pensador e compreender melhor o mundo.” E2

“Sempre fui uma pessoa muito agitada (...) e há, aproximadamente, 4 ou 5 anos quis perceber melhor o meu comportamento e fui procurar práticas que me pudessem ajudar a controlar a minha impulsividade e que também pudesse aplicar em contexto de trabalho, principalmente com as minhas crianças. (...) Foi intencional e predeterminada - foi uma procura para ajuda própria, ou seja, para aquisição de ferramentas para agir melhor comigo própria e com as crianças.” E3

“A principal motivação foi procurar a calma interior e, com isso, também atingir uma calma mental. Desde sempre tive este desejo/ esta busca, mas foi a partir dos 40 anos que comecei a procurar outros movimentos como o Budismo. (...) A busca foi predeterminada, porque neste caminho há coisas que vão surgindo e que nos vão acrescentando. A intencionalidade foi de tentar encontrar o equilíbrio entre o corpo mental e o corpo emocional. A expectativa foi encontrar a paz na sua totalidade.” E4

“O que me motivou foi a busca de desenvolvimento pessoal, o processo de melhoria interior, digamos assim, e, neste sentido, houve atividades que procurei não só no âmbito do mindfulness, mas também outras relacionadas com ele e que me pudessem ajudar nessa busca pessoal. (...) A procura foi intencional. Na altura, procurava a prática da atividade física que também tivesse outras vertentes, nomeadamente a emocional. Comecei a praticar Tai Chi, que me ajudou a encontrar duas valências para nos ajudar a nós próprios: quer a parte física, quer a parte espiritual. Foi uma

procura ativa, apesar de não ter sido 100% ciente do que ia à procura, mas foi numa lógica de experimentação. (...)” E5

B. Caracterização da ação frequentada

Maioritariamente as ações frequentadas constituíram ações de curta duração, mas com um impacto significativo na vida de cada um, sendo que as práticas contemplativas se estenderam ao quotidiano dos participantes.

“Uma das ações foi o MBSR em formato online; a outra foi a formação em Facilitadores de Meditação Mindfulness em Contexto Educativo em formato presencial, que decorreu no Porto. As ações consistiram em formação sobre práticas pessoais e/ou coletivas, decorreram uma vez por semana e com programa variado. As práticas foram estendidas ao dia a dia quer a nível pessoal, quer a nível profissional (com seniores e com crianças). A periodicidade das práticas, a nível pessoal, é diária e, a nível profissional, é de uma vez por semana. A princípio senti alguma resistência, mas como sou persistente, não desisti e assim que comecei a sentir melhorias nas minhas atitudes reforçou a necessidade de fazer diariamente estas práticas que normalmente acontecem no final do dia, antes de dormir.” E1

“Curso de Introdução à Meditação na Tradição Budista em formato presencial, 4 sessões de 2 horas cada (um mês), que decorreu num centro de terapias em Lisboa. (...). O programa contemplava a definição de meditação na tradição budista e dos fins que serve a meditação, bem como metodologias de como gerir a nossa atenção e intenção. Envolveu momentos de prática de atenção à respiração e ao corpo, seguidos de momentos de partilha a dois e depois em grupo. (...) Foi sugerido criar um momento diário para estas práticas, começando com períodos curtos (5 ou 10 min). (...) De início experimentei uma ou duas vezes por semana. Em momentos em que não tinha nada para fazer sentava-me no sofá a experimentar a meditar.” E2

“A primeira ação que frequentei foi em Coimbra, presencial, e intitulava-se: “Práticas de meditação com crianças e adolescentes”. A segunda ação decorreu em Aveiro com a Daniela Marto, intitulava-se “Mindfulness em contexto educativo, e a terceira foi no Porto no curso: “Facilitadores de Meditação Mindfulness em Contexto Educativo”, também com a Daniela Marto. A primeira consistiu em dois dias intercalados com teoria e práticas. A segunda consistiu num dia em que se

privilegiou os fundamentos do mindfulness e a terceira consistiu em 3 fins de semana, num total de 50h, com práticas extensíveis ao domicílio (...). As práticas foram alargadas ao domicílio e com uma periodicidade diária. A gestão em casa foi um pouco difícil, contudo houve um reajuste para a prática de aproximadamente 30 a 45 minutos por dia.” E3

“Fiz vários retiros em Braga e Sintra, inicialmente ligados a movimentos cristãos. Prática diária para a vida, temos sempre sede de ir bebendo mais. Foram 3 dias (72 horas). Sim, passou a ser uma rotina diária como lavar os dentes. Numa primeira fase ou momento não é fácil. Investir um tempo em meditação é arranjar tempo. Deve ser gradual 10 minutos, depois ir acrescentando, passar para 20 até conseguir mais. Neste momento consigo meditar até uma hora.” E4

“Foi em Coimbra, num workshop acerca da criatividade sob a forma de teatro e que durou dois dias, num fim de semana. Numa fase inicial foi circunstancial e limitado à ação/workshop, ou seja, durante o fim de semana. Depois, procurei o Tai Chi e deu para praticar em casa alguns exercícios. (...) Praticava em casa, diariamente ou na impossibilidade de dois em dois dias. Dependia das alturas, praticava muito pouco, mais ou menos meia hora e não podendo 5 a 10 minutos. Foi durante dois anos que pratiquei o Tai Chi e o yoga e foi fácil na altura ajustar horários, uma vez que só trabalhava à tarde, pelo que tinha as manhãs livres e que me permitiam facilmente organizar o tempo. No final do dia tinha um instrutor.” E5

C. Implicações da frequência da ação (positivas e negativas) na relação consigo próprio

A frequência, dos adultos, nas diferentes ações subordinadas à temática das práticas contemplativas, foi promotora de um maior conhecimento sobre si mesmos/as, o que facilitou a operacionalização de mudanças, como se objetiva abaixo:

“Sim, comecei a estar mais presente nomeadamente a ouvir o outro com muita atenção e intenção. Passei mais a agir e menos a reagir. Sim, comecei a sentir-me com menos receios e medos e a viver com mais alegria e otimismo. Falar de forma mais calma. (...) Aprendi a auto observar-me e a observar mais tudo o que me circunda. Conduzo com mais consciência, prestando atenção aos meus movimentos. Paro muitas vezes para observar a minha respiração e assim lido melhor com as

minhas emoções que vão flutuando ao longo do dia, mas que fazem muito sentido.”

E1

“Durante as práticas, de início notava muita distração, muitos pensamentos e confusão. Com o progredir das práticas fui notando que a minha atenção começava a ser mais estável e a intenção era um fator importante para manter a motivação. (...) Logo desde início senti a meditação como algo apaziguador e que me trazia bem-estar. Comecei a sentir que a prática trazia um refúgio emocional. Sim, fui notando como gradualmente fui abandonando uma série de comportamentos que eram nocivos para a minha saúde física e mental. Notei que me afastei de pessoas com quem não me sentia bem. (...) Notei que a minha comunicação com as outras pessoas melhorou também, tornei-me melhor ouvinte. Sim, aprendi a ir cultivando atenção plena durante o dia. Sempre que me lembro levo a atenção ao corpo, à respiração, às sensações físicas e noto qual o tom emocional que está presente. Quando estão presentes emoções ou pensamentos difíceis e desagradáveis aprendi a não entrar em luta a estar com eles sem tentar controlar ou resolver, por outro lado aprendi a não ir logo distrair-me com outra coisa.” E2

“Sim, verificava que eu sempre que fazia ficava mais serena. (...) É claro que eu, apercebi-me que tinha ali algumas emoções que se calhar não digeriria e acabavam por estar ali escondidas. Se calhar ao fazer essas práticas eu acabava por ter noção delas. Não que respire e faço as práticas e tudo muda, não, mas fico mais consciente. Sim, as emoções mais difíceis de digerir tornavam-se mais claras, tinha mais noção delas. Com as práticas fiquei mais consciente. (...) Comecei a aproveitar mais o momento presente. Não estar tão preocupada com o que vem a seguir. A estar mais atenta, nomeadamente ação-reação. A levar mais tempo a responder. Respirar fundo e ver qual o passo seguinte. (...) No meu caso, ao fazer estas práticas, diariamente, permitem-me atingir um nível maior de consciência da minha parte e ao atingir esse nível de consciência (...) As rotinas passaram a ser mais conscientes.” E3

“Consegui perceber mais plenitude, paciência comigo, ser menos exigente comigo, ter mais paz e mais foco. Emocionalmente tenho menos irritação e observo isso no ato de conduzir. Carrego no botão e sinto uma espiral. No dia a dia sou mais resiliente, mais paciente, mais calma. Aceitar as coisas que não se podem mudar. Pelo facto de aceitar o que não se consegue mudar é o melhor caminho. Permitiu

desenvolver mais atenção plena a esses atributos, emoções. Mais atenção plena às emoções, particularmente às emoções negativas. Estar atenta.” E4

“(…) Lembro-me de vir do retiro e já nessa perspectiva vir no comboio para Coimbra e mais ou menos por esta altura ocorrer a queima das fitas e sentir uma calma, tranquilidade, uma paz muito grande e do estranho que eram os ruídos, o barulho das pessoas e dos carros, a música. Havia coisas com que ia interagindo, situações ou pessoas, e claramente estava em paz. (...) Foi engraçado ver como passávamos de um estado emocional para outro estado e como isto influencia o nosso estado interior, assim como os outros estados emocionais influenciam os nossos. Tornou-se claro como é muito fácil mudar/transitar de uma emoção para outra ou controlá-la. Ter consciência da mudança de uma emoção para outra. Não ter consciência da emoção é sempre mais difícil perceber o que se passa connosco. E a este nível proporcionou maior autoconhecimento e maior compreensão quer da parte interior quer exterior e como o exterior influencia o nosso interior. (...) Acabou por ser fundamental na minha relação de ajuda com o outro e, também lidar melhor com os meus preconceitos que é difícil, mas que é um trabalho diário. As práticas ajudaram-me a fazer este caminho. (...) Ajudou a relativizar situações quotidianas. Não é que as situações desapareçam, mas relativizar. É tentar desmontar as situações e vê-las noutra perspectiva. Aceitar as coisas como elas são naquele instante. (...) Perceber um espaço de tranquilidade para reequilibrar o sistema. As práticas ajudam, pelo menos foi o que aconteceu, comigo.” E5

D. Implicações da frequência da ação (positivas e negativas) na relação com o outro

Reconhecidamente, todos/as assinalam, a melhoria das relações interpessoais.

“Tenho tido algum feedback por parte de quem convive comigo mais de perto, no sentido de que também elas percebem alguma diferença. Melhoraram significativamente. (...) A relação quer com familiares, quer com colegas de trabalho melhorou fruto da minha postura para com eles.” E1

“Sim, notei que comecei a estar menos reativo, comecei a escutar mais, comecei a alargar a consciência no sentido de perceber que muitas vezes o que os outros dizem/fazem e a forma como me afeta não é pessoal nem é um ataque, e muitas vezes resulta das suas próprias dinâmicas e feridas internas. Comecei a trazer uma atitude

mais positiva à minha vida. Melhoraram. Sim, tornei-me mais observador e menos crítico acerca das outras pessoas (...)” E2

“Sim, verifiquei, particularmente com os meus filhos, eles são crianças. Eles estão em constante desafio e apercebi-me que se eu tivesse um maior poder de autocontrolo e nessas situações de desafio que a ação não se despoletava tanto e mesmo com as crianças, por vezes elas desafiam-nos e facto de parar e ok ver o que é que isto quer dizer, o que é que eu estou a sentir, acabava por alterar a minha atitude. Sim, também desenvolvi mais a empatia e o não julgamento. Estamos sempre a julgar. Fiquei mais atenta ao outro até mesmo para calçar as botas do outro. Ver mais o lado do outro. (...)” E3

“Na relação com os outros remete-nos para sermos mais pacientes, mais compreensivos com o outro, apesar de não concordarmos. Mais clareza na separação das atitudes e comportamentos. As relações interpessoais modificaram como a frequência é alterada, a tendência é fazer novos relacionamentos. (...) Ambos os atributos, mais escuta ativa e mais observação. No trabalho mais paciência. (...) A compreensão do próprio outro permite mais harmonia nas relações.” E4

“Sim, comecei a ver as ações dos outros não como necessariamente dirigidas a mim como alvo principal e também, como eu próprio as minhas ações podiam influenciar os outros. (...) Tentar compreender o outro, no fundo é empatia, calçar os sapatos do outro, no fundo é colocarmo-nos no lugar dos outros e estas atividades ajudaram nesse processo de compreensão e aceitação do outro. (...) A aceitação do outro é todo um processo de construção interior e também depende de como eu estou comigo próprio. E mesmo que nós estejamos bem e a aceitar o outro, o outro pode não se sentir aceite. (...)” E5

E. Implicações da frequência da ação (positivas e negativas) na relação com o mundo

As questões ambientais que estão não só na agenda política, mas também, na agenda de cada ser humano (pelo menos assim deveria ser), não constituíram propriamente novidade. Também o facto de os/as entrevistados/as frequentarem estas ações lhes proporcionou uma maior atenção e consciência para estas questões. Houve apenas um/a

entrevistado/a que referiu diminuir a sua preocupação relativamente a questões globais, de modo a não se deixar influenciar emocionalmente.

“Eu, já antes gostava de estar a “saborear” a natureza, hoje faço-o com mais acuidade e significado, desfrutando muito mais dos momentos e dos espaços. Sim, a minha sensibilidade aumentou assim como a minha quota parte de responsabilidade.” E1

“Já tinha bastante contacto com a natureza. Não sei se esta ação alterou isso. Sim, sinto que a prática contemplativa me ajudou a reconhecer a nossa humanidade comum e a reconhecer que partilhamos as mesmas dúvidas, medos, angústias, esperanças e sonhos. Comecei a sentir maior necessidade de pensar e respeitar o coletivo. Sim. Comecei por deixar de comer carne e leite (apesar de, ainda ingerir alguns lacticínios como o queijo). Passei a refletir mais sobre o impacto das minhas escolhas, seja quando compro algo, ou aonde passo férias e como me desloco. (...)” E2

“Sim, sim, sim e lá está aquela parte da contemplação. Hoje em dia se for a algum sítio e ouvir os passarinhos eu paro para ouvir os passarinhos. Engraçado é que eu não fazia isso antes. Sim, eu já tinha essa sensibilidade, mas principalmente agora focando-nos no ponto da guerra, eu acho que estas práticas são muito importantes. Nós claro que podemos ajudar o povo que está em guerra, mas se calhar a grande ajuda é quanto mais estivermos em paz connosco próprios estaremos, também com o outro. Foi uma das maiores aprendizagens que me trouxe. Já era uma preocupação, mas trouxe uma maior sensibilização para (...)” E3

“Sim, muito mais. Muito mais conexão com a Natureza. Completamente. Sim, sempre tive esta questão como preocupação. Muito maior, sem dúvida.” E4

“Sim, sem dúvida. Eu já fazia acampamentos, porque os meus pais levavam-nos muitas vezes a passear e a acampar, mas passei a ter mais contacto com a natureza e a fazer caminhadas na natureza e a prestar atenção ao caminhar. (...) Não sei responder, sinceramente, porque eu até deixei de ver televisão depois de entrar nestas práticas contemplativas. Tentei desligar-me do que é o mundo, a situação global. Tento contribuir através de pequenos gestos como reciclar, colaborar em grupos de voluntariado, caminhadas a apanhar lixo na praia ou no campo. A minha consciência global do que se passa no mundo não necessariamente aumentou e não

sei se poderia dizer que sim que fiquei mais alerta, mais preocupado. Não sei. Tenho dúvidas. Já era. Na parte alimentar mudei bastante, apesar de não ser vegetariano ou vegan tento fazer 2 a 3 vezes pratos vegetarianos e tento fazer uma alimentação sem grande teor proteico. A este nível sim, mas esta já era uma preocupação que tinha. Fiquei mais consciente desta preocupação.” E5

F. Reflexão pessoal

Proporcionar momentos de atividade reflexiva com criticismo não é fácil nem frequente uma vez que exige tempo e disponibilidade, ou melhor, vontade o que na atualidade parece ser uma missão quase impossível dada a complexidade, velocidade e incerteza face aos acontecimentos diários. Contudo, os testemunhos são reveladores da eficácia da disciplina transmitida pelas práticas contemplativas no que podemos dizer *modo operandi* do ser humano.

“Na minha vida pessoal e profissional foi significativa a tónica na pessoa reativa que deixei de ser para me tornar numa pessoa mais ativa conscientemente. Incentivei as práticas meditativas e de contemplação que praticava. Respirar com consciência e lidar melhor com os desafios da vida. (...)” E1

“Na minha vida pessoal, a ação teve um impacto muito profundo. Sinto que estava num momento muito propício a uma mudança e a meditação foi uma descoberta preciosa. A meditação veio enriquecer a minha vida espiritualmente e ajudou-me a ganhar clareza também sobre o meu caminho, em termos de relações, atividades, gestão de tempo. Em termos profissionais, começou por me trazer consciência de que não estava realizado com o que fazia e acabou por me colocar no caminho da busca da satisfação existencial. Atualmente consolidei uma prática regular de meditação. Organizei os meus dias de forma a começar com esta prática contemplativa. Já faz parte da minha higiene mental, emocional e espiritual. (...) Regulação emocional, foco, atitude positiva. Capacidade de empatia e compaixão. Capacidade de me cuidar emocionalmente e ser gentil comigo.” E2

“Sim, a partir do momento que eu fico mais atenta a ..., isso traz-me benefícios quer a nível pessoal quer a nível profissional. E estas práticas que eu aprendi, também as coloco em prática com as crianças e realmente vejo que elas têm um maior poder de concentração. Acabam por estar muito mais atentas ao que as circunda. (...) Então

eu todos os dias faço essa prática em que estou 30 a 40 minutos a respirar, concentrada naquilo que estou a sentir, nas minhas emoções e às vezes lá está tenho, por vezes flash, de coisas que eu tenho de trabalhar, de coisas que eu sinto e essa certificação foi o despoletar para.... Foi o simples facto de parar. Parar, porque eu sempre andei a 350/h. Eu acho que o facto de eu parar, sentir e ver o que é que aquilo me está a trazer naquele momento, acho que essa foi a grande prioridade e o grande objetivo. (...)" E3

"Trouxe, trouxe mais foco nos objetivos a serem atingidos, nos objetivos que eu quero atingir e mais clareza. Mais paz interior, paz mental. Estou mais harmonia comigo mesma. Com sentimentos de mais perdão, mais compaixão e mais aceitação. Benefícios: Paz comigo e com o outro. Maior compreensão do outro e maior aceitação. Proporciona bem-estar e qualidade de vida. Nenhum. Recomendo a todos incondicionalmente e sem reservas. Faz bem. Se não fosse isto não teria conseguido ultrapassar a pandemia e outras crises, a guerra." E4

"Eu diria que me ajudaram a construir como pessoa que sou hoje. Não posso precisar com algo concreto. Todos os dias pratico e não consigo desligar-me dessas práticas. Não consigo ver-me com clareza com as práticas e sem as práticas. No fundo ajudam-me a encontrar a mim próprio. (...) Ajudaram-me a perceber melhor aquilo que sou e aquilo que eu quero, aquilo que preciso, as minhas necessidades e os meus desejos e nesse sentido é trabalhar para conseguir encontrar e alcançar aquilo que é útil para mim. No fundo acaba por ser ver a melhor maneira de estar no mundo. (...) A pessoa reconhece as algemas que possui e o quanto é difícil libertar-se delas. A pessoa tem de ter disponibilidade para se pôr em causa." E5

G. Perspetivas futuras:

Quanto a perspectivas futuras na assimilação e transposição de todo um conhecimento adquirido e posto em ação, foi unânime a ideia de que as práticas contemplativas deveriam estar acessíveis a todos, nomeadamente, através da implementação na educação formal.

"(...) Sim, deveriam ser práticas, como o são as piscinas ou outra atividade física. Pois um corpo são requer uma mente sã e estas práticas promovem isto mesmo. Muita coisa precisa de ser feito a começar por dar formação a professores e docentes para poderem aplicar em sala de aula." E1

“Sim, sem dúvida, salvo muito raras exceções (pessoas com psicose, depressões muito profundas, transtorno stress pós-traumático, pessoas que tenham sofrido perdas de familiares recentes). Sim. Começando no ensino primário com pequenas sessões de mindfulness adaptadas às crianças com jogos e brincadeiras que trouxessem consciência das emoções, pensamentos e forma de aprender a regular a atenção e intenção. Depois dando continuidade ao longo de todos os níveis de ensino e universidade. Incluindo no calendário semanal escolar períodos curtos dedicados ao mindfulness, por exemplo 20 minutos 3 vezes por semana. As práticas poderiam ser dadas preferencialmente por instrutores credenciados, mas também poderia ser ensinada esta competência aos próprios professores para ter uma maior abrangência. Gostava muito de ver estas práticas acessíveis a todos desde crianças a adultos. Parece-me que a forma mais eficaz de tornar este treino de competências disponível a todos seria através do sistema de ensino. Seria importante também levar estas práticas cada vez mais ao sistema de saúde e ao contexto empresarial e político.” E2

“Sim, sem dúvida alguma. É primordial, porque todas estas práticas, para já porque permite melhorar o nosso conhecimento acerca de nós mesmos. E conhecendo-nos a nós próprios estamos mais despertos para conhecermos os outros e isso é fundamental. Eu não acho, eu tenho a certeza. Tenho esperança que venham a ser implementadas. Aliás, acho que já há um projeto ou estudo do Ministério da Educação sobre o impacto que isto tem nas crianças e é muito, muito importante. Já há nalgumas escolas, projetos em formato extracurricular, mas deveria fazer parte do plano curricular, se tal como aprendemos na formação as crianças praticassem a respiração consciente, a meditação, o ouvir do bater do coração, atenção às emoções. Isto faz com que seja meio caminho andado para termos um mundo melhor. Se fizermos isto em crianças isso faz com que tenhamos adultos mais atentos e conscientes. Eu acho que já se está a fazer um caminho. O facto de se implementar estas práticas no ensino, e atenção quando falo destas práticas no ensino, dirijo-me às escolas, mas também aos adultos. Eu sou formadora e acho que todos os formandos, também deviam ter uma unidade curricular de práticas meditativas, porque ao praticarmos isto, também faz com que a nossa postura enquanto pessoa, trabalhador e familiar seja completamente diferente.” E3

“Recomendaria, incondicionalmente. Sem reservas. Não vejo porque não e até ser uma disciplina, sem carácter avaliativo e a começar no 1.º ciclo com 5/10 minutos diários. Ter este hábito. No ensino superior, a exigência já é outra, uma vez por semana com a duração de uma hora e de vez em quando uma tarde dedicada a práticas contemplativas. O mundo desacelerar. Por decreto não. Na escola, desde pequenos. A associação de pais com sessões para pais e sessões com pais e filhos.”
E4

“Sim, sem dúvida, desde que faça sentido para a pessoa e que a pessoa saiba minimamente do que está à procura e que faça sentido. Experimentar é sempre uma opção positiva. Sim. Acho que sim, seja em qualquer área, saúde, recursos humanos, economia....nomeadamente em áreas de interação com o outro. Quer em unidades curriculares ou opcionais, qualquer modalidade é válida. Fazem todo o sentido, sem dúvida. Claro que sim. Fazia sentido estudos de neuro-imagem, para ver a nível cerebral a partir de pessoas com recurso a práticas meditativas e como prática reiteradas ver como o cérebro funciona nesse tipo de pessoas, mas até de práticas alimentares e de exercício físico. Como é que tudo isto pode ser transformador a um nível profundo como vivemos a nossa vida. De como a ciência e as investigações podem contribuir nesta área. E neste sentido há muita coisa que pode ser feita nesta área.” E5

1.4. Discussão dos resultados e conclusões

Os diversos testemunhos recolhidos confirmam que, relativamente às motivações acerca da frequência e participação em ações de formação que visavam práticas contemplativas, podemos inferir que a motivação foi intrínseca e resultou de uma procura consciente com propósitos claros e definidos e, se nalguns casos, correspondeu às expectativas, noutros casos, levou a outras procuras. Nem sempre o conceito de práticas contemplativas foi claro e preciso dando origem a novas interpretações e significados. Já sobre o formato das ações frequentadas ele foi variado, desde *workshop*, programas MBSR e retiros. Se por um lado houve ações com uma duração maior, outras houve que foram de curta duração, apesar do impacto ser comum em termos de efeitos, ou seja, as influências positivas que as mesmas tiveram nos participantes. Há, em comum, a registar a extensão das atividades ou práticas contemplativas ao domicílio. E aqui observamos uma divergência

quanto à duração do tempo disponibilizado para a concretização das práticas contemplativas, sendo esta variabilidade convergente com o facto de proporcionar bem-estar, equanimidade, acalmia, serenidade e assertividade. Todos/as os/as entrevistados/as foram unânimes em reconhecer que a frequência e participação nos diferentes formatos de ações de práticas contemplativas contribuiu para um melhor autoconhecimento e, neste sentido, facilitou a atenção, a paciência, a escuta ativa, a serenidade, a ação em vez da reação, mais paz, mais foco, maior sensibilidade a uma multiplicidade de emoções e sensações, mais consciência, mais clareza, maior nitidez na identificação de diferentes emoções, particularmente na origem dos diferentes estados emocionais, o que vai ao encontro do primeiro objetivo.

Constata-se o reconhecimento geral, de que as ações estiveram na base da mudança quer de atitudes quer de comportamentos consigo próprio, o que se manifestou também em questões de saúde, nomeadamente ao reconhecer a forma de comunicar ou falar mais calmamente, estar mais presente no momento presente e desta forma fomentar mais a escuta ativa, ser mais resiliente face às adversidades, ponderar a reação face a diferentes estímulos, ser mais paciente, viver com mais alegria e otimismo, mais consciência das emoções, aceitar a realidade como ela é e que há aspetos que não se podem mudar, relativizar diferentes situações aparentemente importantes, ver os acontecimentos noutra perspetiva. A frequência nas diferentes ações proporcionou consciência e atenção a todos os estímulos que ocorrem constantemente, maior adaptabilidade, maior fluidez, maior abertura à sucessão de acontecimentos, maior controlo quer emocional quer físico aos eventos diários e desta forma pôr em prática um conjunto de estratégias ou ferramentas adquirias na frequência da ação.

Já na relação com os outros, há impactos visíveis, nuns casos de uma forma mais subtil noutros casos claramente identificados e significativamente positivos, pois houve valores e capacidades que foram trabalhados paulatinamente, tais como: a compaixão, a empatia, o autocontrolo e a autorregulação. Por outro lado, a tomada de consciência trabalhada e treinada aquando das práticas contemplativas proporcionou a aquisição de ferramentas que possibilitam o desenvolvimento da atenção, observação, assertividade, escuta e comunicação ativa, aceitação, ficar mais desperto quer na relação com os familiares e pessoas mais próximas quer nas relações laborais e sociais.

No que concerne à relação com a Natureza e preocupação com o ambiente a frequência deste tipo de ações trouxe mais visibilidade a todo um conjunto de problemáticas que nos afetam a todos e, neste sentido, acentuou-se o contacto e o respeito com a Natureza

promovendo maior conexão e responsabilidade para com o nosso planeta, nomeadamente, nas escolhas alimentares e como pequenos gestos podem contribuir para um melhor ambiente para todos (reduzir o uso de plásticos). Por outro lado, desfrutar de tudo o que há de bom na Natureza como o cantar dos passarinhos ou simplesmente o caminhar em plena natureza, aumentou não só a sensibilidade como a responsabilidade com a mesma. De destacar o reconhecimento da pertença à Humanidade comum a todos os seres coabitantes e, desta forma, a necessidade de repensar e respeitar o coletivo, ou seja, maior consciência global.

Sobre os benefícios que a frequência das diferentes ações trouxe, todos os entrevistados/as os consideraram positivos e profundos por proporcionarem mudanças que enriqueceram a vida espiritual, mas também o encontro de respostas à nossa existência. As práticas contemplativas proporcionaram mais sentido connosco próprios, com os outros e com o mundo em geral, mais paz interior e mental, mais harmonia, mais perdão, mais compaixão, mais aceitação, mais regulação emocional, mais foco, mais empatia, maior objetividade, maior compreensão do outro, mais consciência das necessidades individuais (o que quero e o que não quero), mais bem-estar, mais qualidade de vida. Se por um lado é unânime o reconhecimento dos benefícios, por outro, e por oposição, não se apontam inconvenientes. Neste ponto, há quem refira que o único inconveniente é o facto desta maior consciência acarretar, por sua vez, uma responsabilidade acrescida. Neste sentido, há uniformidade em recomendar e sugerir a todos os seres humanos a frequência de ações com temáticas contemplativas, pois elas proporcionam não só o autoconhecimento como a compreensão dos outros e desta forma empodera-nos a estarmos mais despertos e a encontrar o nosso propósito de vida e o que, para nós, faz mais sentido.

É consensual que este tipo de práticas deveria estar disponível e ao alcance de todos os/as cidadãos/ãs desde as crianças até adultos, quer no ensino formal quer na educação não formal, e para tal deveriam capacitar educadores para o efeito. Este tipo de práticas deveria ser extensível não só a contextos educativos, mas também a uma diversidade de profissões, pois fazem todo o sentido pelas reflexões que proporcionam, por isso os dados obtidos apoiam o que defendemos, de que deveriam ser integradas em todo vasto campo da educação de adultos, contribuindo para a inovar e revolucionar positivamente. Para além de adultos mais atentos e mais conscientes, possibilitam a construção de um mundo melhor. A fim de concretizar esta abrangência a um maior número de pessoas, sugere-se a formação e capacitação de docentes entre outros profissionais, inclusivamente da área da saúde, de

forma a sistematizar não só nos currículos escolares, mas também, num leque diversificado de ações e formações facilitadoras de competências pessoais.

Há quem considere o conjunto das questões pertinentes e abrangentes, enquanto outros observam a ausência de questões sobre a espiritualidade, o sentido da vida, a relação com a existência, a finitude, a morte e a transcendência. Por fim, sublinha-se o efeito transformador que as práticas conseguem operar.

Assim, recuperando os objetivos delineados para esta investigação, percebemos que as práticas contemplativas promovem a equanimidade, o autoconhecimento, o espírito crítico, assertividade e consciência, ao possibilitarem à pessoa adulta tempo de qualidade consigo própria, o que permite perceber as suas qualidades, as suas fragilidades e os seus defeitos, suscetível de desencadear um sentimento de autocompaixão e compreensão das atitudes quotidianas. Ficou claro, portanto, que há uma relação entre o tempo dedicado às práticas contemplativas e o melhor conhecimento acerca da trilogia “o eu, o outro e o mundo”, o que desencadeia comportamentos mais conscientes e na direção do bem comum. Tudo isto leva a uma melhoria do bem-estar e qualidade de vida, uma vez que a pessoa encontra uma harmonia consigo própria e com tudo o que a rodeia, e isto é poderoso. Estas conclusões corroboram outros estudos realizados nesta área. De facto, várias formas de implementação de exercícios de *mindfulness* e outros congéneres têm sido implementados, revistos e estudados por Ergas, na população em idade escolar, com efeitos benéficos ao nível do bem-estar, das funções intelectuais e da relação com o outro (e.g., Zenner et al., 2014, citado por Ergas, 2019). Grace (2011) sugere também que estas práticas permitem aumentar a autoconsciência, permitindo uma reperspetivação de si, bem como aumentam a preocupação para questões que envolvem todos os seres vivos, como as questões ambientais e de sustentabilidade. A extensão destas práticas à educação de adultos (Gardner, 2020; Oliveira, 2019; Sun, 2019; Peixoto & Serrão, 2020) permitiu objetivar os mesmos efeitos, que são também corroborados pelo estudo empírico aqui exposto.

A nossa convicção, portanto, de que as práticas contemplativas contribuem para um melhor conhecimento da pessoa em si mesma e, desta forma, propiciam não só uma melhoria na relação transpessoal como interpessoal, ficou reforçada. O conhecimento adquirido acerca de si mesmo possibilita decisões e escolhas mais conscientes, o que de alguma forma contribui para um melhor bem-estar. A relação com o outro, inevitável, na sociedade da qual fazemos parte, melhora contribuindo para o bem-estar geral.

Entendemos também que os testemunhos recolhidos reforçam as recomendações sugeridas no quarto capítulo da primeira parte, pela inferência das seguintes conclusões:

- A decisão pela procura de educação de adultos constitui uma motivação intrínseca. Como tal, a frequência deste tipo de práticas deve ser automotivada;
- A procura de uma melhor qualidade de vida e bem-estar, requer momentos de reflexão e abrandamento da rotina, para os quais as práticas contemplativas se revelam de grande relevância e utilidade;
- A promoção e desenvolvimento de novas formas de estar, de feição contemplativa, proporcionam uma maior lucidez e discernimento mental e comportamental.

Por todos os benefícios das práticas contemplativas descritos pelos/as entrevistados/as, reforçamos o argumento de que, mais do que acrescentar algo às vivências, estas permitem uma mudança de paradigma relativamente ao modo de estar na vida. Esta mudança, por vezes referida como rutura, encontra-se alinhada com a proposta de civilização alternativa que expusemos ao longo da primeira parte. Para haver uma sintonia com o/a próprio/a, com o outro e com o planeta, há que começar por pequenas mudanças interiores e, partindo daí, grandes mudanças exteriores, no sentido do bem comum, poderão ser objetivadas.

Assim, em função da revisão teórica e dos resultados empíricos obtidos, ficou bastante mais robusta a nossa convicção de que a educação de adultos do século XXI, com recurso às práticas contemplativas, poderá constituir a alternativa à “desintegração humana, social e planetária operada por um sistema que invade, rapina, devasta, corrompe, concentra, exclui, reprime, deforma, ilude, esfarela a realidade e ergue muros” (Semeraro, 2017, p. 29).

1.5. Limitações do estudo e sugestões para posteriores investigações

O facto de o estudo apenas contemplar cinco entrevistados (apesar da recolha ter sido alargada a todo o território português, dadas as vantagens comunicacionais da internet, assim como os meios digitais), constitui uma limitação substancial, impedindo transferências ou generalizações, ou, como metodologicamente se afirma, validade externa das suas conclusões. Por outro lado, o facto dos participantes incluídos se disponibilizarem para o efeito, pode constituir um viés importante, uma vez que quem se disponibiliza para debater

questões relacionadas com as práticas contemplativas, já está, à partida, mais predisposto e sensibilizado para esta área.

Atendendo a que, conforme explicitado no primeiro capítulo da primeira parte, a “idade adulta” compreende, segundo Levinson, a faixa etária que vai desde os 18/20 aos 70 anos, a amostra incluída neste estudo engloba uma reduzida amplitude de faixas etárias (35 aos 56 anos), com a agravante ainda de não terem sido abrangidas as pessoas de idade avançada. No entanto, é interessante constatar que a idade média dos participantes coincide com uma das transições mais importantes do ciclo de vida proposto por Levinson, a transição da meia idade para a vida adulta tardia, em que são questionados o sentido, valor e direção da vida (Marchand, 2001), motivo pelo qual a implementação de programas educativos constitui uma importante oportunidade de mudança na vida individual e coletiva das pessoas adultas.

O facto de os participantes pertencerem a grupos profissionais distintos, que vão desde professores/formadores a médicos, passando por terapeutas, torna a amostra heterogénea e permite levantar a hipótese de que o interesse pelas práticas contemplativas é transversal a várias áreas. No entanto, e atendendo a que a proposta é de incluir as práticas contemplativas na área da educação de adultos, seria pertinente, em estudos futuros, englobar mais participantes da área da educação de adultos, nos seus vários subdomínios, bem como decisores políticos no que à estruturação de planos curriculares diz respeito. Poderá também constituir um viés no alcance dos resultados, o facto de todos os participantes terem um nível elevado de instrução e, portanto, poderem ter uma maior capacidade reflexiva e, assim, um maior entendimento acerca das mudanças profundas que as práticas contemplativas poderão implicar.

Por outro lado, a decisão de não esmiuçar a dimensão espiritual das práticas contemplativas, de alguma forma, reduz o potencial desta investigação, pelo que seria interessante alargar este estudo a um número maior de pessoas, bem como integrar esta dimensão, tão importante quanto as outras, a nosso ver.

1.6. Conclusão do estudo

Grace (2011) e Ergas et al. (2018), por exemplo, dão a conhecer vários exemplos de como a aprendizagem contemplativa (praticada por professores e por alunos do ensino superior) revolucionou não só a própria pessoa, ao observar fenómenos mentais-emocionais-comportamentais que facilitaram aprendizagens ao longo da vida e mudanças na

consciência, ou seja, permitiram uma reperspetivação de si (Grace, 2011), como também uma melhoria significativa nas relações interpessoais, e ainda a orientação da pessoa para a preocupação com o ambiente e a sustentabilidade.

Este estudo permitiu corroborar as evidências apontadas por esses mesmos autores, e outros nacionais (e.g., Oliveira, 2019) uma vez que foi unânime a referência a melhoria das capacidades mentais dos/as entrevistados/as, bem como do seu bem-estar, intimamente relacionado com o aumento do autoconhecimento, da serenidade e compaixão internos. Estes sentimentos traduziram-se, ao nível exterior, numa melhoria das relações interpessoais e de uma maior preocupação com questões globais e vontade em contribuir para uma sociedade mais harmoniosa e um planeta mais sustentável.

Assim, podemos concluir que as práticas contemplativas constituem estratégias promotoras do autoconhecimento, facilitadoras das relações interpessoais e consciencializadoras da Humanidade comum, pelo que esperamos que esta investigação contribua, ainda que modestamente, para repensar as ofertas formativas no âmbito da educação de adultos.

CONCLUSÃO GERAL

Falar de educação de adultos, atendendo à amplitude de contextos e idades abrangidas, envolve considerar diferentes objetivos, expectativas e concepções, uma vez que esta educação se distingue da educação ministrada a crianças e adolescentes e que abrange pessoas detentoras de uma história de vida própria.

A incerteza face ao futuro, a complexidade decorrente do desenvolvimento tecnológico e científico, e a velocidade com que ocorrem os acontecimentos sociais são os três eixos, que representam, atualmente, uma clara ameaça a qualquer cidadão que não desenvolva uma forte capacidade adaptativa e transformativa. Portanto, integrar novos conhecimentos, adotar novas formas de saber, de fazer e de ser são indispensáveis a uma sobrevivência planetária, pelo que se exige uma atitude transformadora, só possível através da educação. Assumindo que a educação ao longo da vida, pressupõe um enquadramento temporal, social e cultural, verifica-se uma “constante necessidade de acompanhar as mudanças, interiorizando-as; e a necessidade de cada sujeito se assumir como elemento transformador, num ambiente em constante mutação” (Bergano, 2002, p. 15), sendo esta flexibilidade também a responsável pelo sucesso e manutenção do sistema educativo. Podemos, assim, inferir que a educação de adultos constitui uma oportunidade de transformação do modo de viver consigo próprio e em comunidade, em prol do bem comum, respeitando a sustentabilidade do planeta. É esta mudança de paradigma que o século XXI reclama. Assim, é totalmente atual e, por isso, subscrevemos a definição de educação de adultos apresentada por Alberto Melo, em 1996: “um movimento de contra-corrente, a favor da crescente autonomia das pessoas, e na oposição a toda e qualquer corrente de natureza totalitária dentro da sociedade”, que “procura abrir sempre, mais largos, os horizontes do possível”, conduzindo “à mudança e à melhoria, à inovação benéfica para as pessoas e para o planeta” (Melo, 1996, p. 20).

Para observarmos a mudança de paradigma desejada, as práticas contemplativas afiguram-se como de especial relevância para a educação de adultos. De facto, verificamos que as práticas contemplativas, que são essencialmente automotivadas, facilitam a tranquilidade, acalmia e, portanto, o bem-estar, e, conseqüentemente, são responsáveis pela melhoria das relações interpessoais e aumento da consciência relativamente a questões planetárias. Será o abrandamento do quotidiano e a reflexão relativamente a questões

basilares da nossa existência e do sentido da vida, que nos permitirá viver uma vida com maior qualidade e direcionada para convergir no bem comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoforado, L. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de Educação e Formação de Adultos*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Aloni, N. (2011). Humanistic Education: From Theory to Practice. In *Education and Humanism – Linking Autonomy and Humanity*. Sense Publishers.
- Amado, J. (2020). *Manual de investigação qualitativa em Educação* (3.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baer, R. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10(2), 125-143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Bainbridge, A., & Del Negro, G. (2020). An Ecology of Transformative Learning: A Shift from the Ego to the Eco. *Journal of Transformative Education*, 18(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177/1541344619864670>
- Barros, S. (2020). Paulo Freire in a hall of Mirrors. *Educational theory*, 70(2), 151-169. <https://doi.org/10.1111/edth.12413>
- Beer, E. L., Rodriguez, K., Taylor, C., Matrinez-Jones, N., Griffin, J., Smith, T.R., Lamar, M. & Anaya, R. (2015). Awareness, Integration and Interconnectedness: Contemplatives Practices of Higher Education Professionals. *Journal of Transformative Education*, 13(2), 161-185. <https://doi.org/10.1177/1541344615572850>
- Bélanger, P., & Mobarak, H. (1996). UNESCO and adult education, In A. C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (2.^a ed., pp. 717-723). Oxford: Pergamon.
- Bergano, S. (2002). *Filosofias da Educação de Adultos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L. Anderson, N. D., Carmody, J. , Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed

operational definition. *Clinical Psychology*, 11(3), 230-241.
<http://dx.doi.org/10.1093/clipsy/bph077>

Britzman, D. (2015). Reading Freud Today for the Destiny of a Psychology of Education. *Knowledge Cultures*, 3(2), 82-97.

Brock, S. E. (2010). Measuring the Importance of Precursor Steps to Transformative Learning. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 122-142.
DOI:10.1177/0741713609333084

Brookfield, S. (2008). Radical Questioning on the Long Walk to Freedom: Nelson Mandela and the Practice of Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 58(2), 95-109.

Canário, R. (2013). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática* (4.^a impressão). EDUCA.

Cavicchioli, R., Ripple, W.J., Timmis, K.N., Azam, F., Bakken, L.R., Baylis, M., Bahrenfeld, M.J., Boetius, A., Boyd, P.W., Classen, A.T., Crowther, T.W., Danovaro, R., Foreman, C.M., Huisman, J., Hutchins, D.A., Jansson, J.K., Karl, D.M., Koskella, B., Welch, D.B.M, Martiny, J.B.H., Moran, M.A., Orphan, V.J., Reay, D.S., Remais, J.V., Rich, V.I., Singh, B.K., Stein, L.Y., Steart, F.J., Sullivan, M.B., van Oppen, M.J.H., Weaver, S.C., Webb, E.A. & Webster, N.S. (2019). Scientists' warning to humanity: Microorganisms and climate change. *Nature Reviews in Microbiology*, 17, 569-586.

Chumachenko, D., & Chumachenko, T. (2022). Impact of war on the dynamics of COVID-19 in Ukraine. *BMJ Global Health*. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjgh-2022-009173>

CMind (2021). The tree of contemplative practices [Illustration]. The Center for Contemplative Mind in Society. <http://www.contemplativemind.org/practices/tree>

Christlieb, F.F., Campuzano, M. A. & Garcia, M. R. (2017). Epistemologia da comunicação intersubjetiva: aproximações sociológicas, filosóficas e interdisciplinares. *Matrizes*, 11(1), 127-147. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v11i1p127-147>

Cuevas-Toro, A. M., Díaz-Batanero, C., Delgado-Rico, E., & Vélez-Toral, M. (2017). Incorporación del mindfulness en el aula: Un estudio piloto con estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.imae>

- Dahl, C. J., Wilson-Mendenhall, C. D., & Davidson, R. J. (2020): The plasticity of well-being: A training-based framework for the Cultivation of human flourishing, *PNAS*, 117(51), 32197-32206. <https://doi.org/10.1073/pnas.2014859117>
- Dam, N., van Vugt, M.K., Vago, D.R., Schmalzl, L., Saron, C.D., Olendzki, A., Meissner, T., Lazar, S.W., Kerr, C.E., Gorchov, J., Fox, K.C.R., Field, B.A., Britton, W.B., Brefczynski-Lewis, J.A. & Meyer, D.E. (2018). Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. *Perspect Psychol Sci*, 13(1), 36-61. Doi: 10.1177/1745691617709589
- Damásio, A. (2003). *Ao encontra de Espinosa as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Círculo de Leitores.
- Dave, R. H. (1979). *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana.
- DeSapio, J. (2017). Transformacional Learning: A literature review of recent criticism. *Journal of Transformative Learning*, 4(2), 56-63.
- Domingues, R., Freudenberg, C., Mah, H. & Zimmer, E. (2020). *Contemplative Practices in Higher Education for Sustainable Development*. Master`s Degree Thesis. Blekinge Institute of Technology. Sweden.
- Elias, J. & Merriam, S. (1980). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Krieger Publishing Company.
- Ergas, O. (2015). The Deeper Teachings of Mindfulness-Based “Interventions” as a Reconstruction of “Education”. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 203-220. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12137>
- Ergas, O. (2017a). Reclaiming ethics through “self”: A conceptual model of teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 68, 252-261. DOI:10.1016/j.tate.2017.09.13
- Ergas, O. (2017b). Reclaiming “self” in teachers` images of “education” through mindfulness as contemplative inquiry, *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 14(3), 218-235. <https://doi.org/10.1080/15505170.2017.1398698>
- Ergas, O. (2017c). Reconstructing “education” through mindful attention: Positioning the mind at the center of curriculum and pedagogy. Palgrave.

- Ergas, O., Hadar, L.L., Albelda, N. & Levit-Binnun, N (2018). Contemplative neuroscience as a gateway to mindfulness: Findings from an educationally framed teacher learning program. *Mindfulness*, 9(6), 1723-1735. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0913-4>
- Ergas, O. (2018). A Contemplative turn in education: Charting a curricular-pedagogical countermovement. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-20. DOI:10.1080/14681366.2018.146511
- Ergas, O. (2019). Mindfulness In, As and Of Education: Three roles of Mindfulness in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 340-358. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12349>
- Eriksson, T., Germundsjö, L., Åström, E., & Rönnlund, M. (2018). Mindful self-compassion training reduces stress and burnout symptoms among practicing psychologists: A randomized controlled trial of a brief web-based intervention. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2340. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02340>
- Faure, E. (Coord.), Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M., & Ward, F. C. (1972). *Apprendre à être*. UNESCO.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: Aprender a nossa saída*. Porto Editora.
- Finger, M. (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário, *Educação de Adultos – Mutações e Convergências* (2ª ed., pp. 15-30). Educa.
- Foley Jr, W. J. (2021). Using the pandemic to decolonize nature: Interrogating pragmatic education. *Prospects*, 51, 261-277. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09547-9>
- Frankl, V. E. (2020). *O Homem em busca de um sentido* (12.ª ed). Lua de Papel. Alfragide.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Edições Afrontamento. Porto.
- Gardner, P. (2020). Contemplative Pedagogy: Fostering Transformative Learning in a critical Service Learning Course. *Journal of Experiential Education*, 44(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/1053825920952086>
- Gawrysiak, M., Grasseti, S.N., Greeson, J.M., Shorey, R.C., Pohlig, R & Baime, M.J. (2018). The many facets of mindfulness and the prediction of change following

mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Journal of Clinical Psychology*, 74(4), 523-535. DOI:10.1002/jclp.22521

George, J., Gerhart, N., & Russell, T. (2021). Uncovering the Truth about Fake News: A Research Model Grounded in Multi-Disciplinary Literature. *Journal of Management Information Systems*, 38(4), 1067-1094.
<https://doi.org/10.1080/07421222.2021.1990608>

Goede, R., & Boshuizen-van Burken, C. (2019). A critical thinking approach to empower refugees based on Maslow`s theory of human motivation. *Systems Research Behavioral Science*, 36(5), 715-726. <https://doi.org/10.1002/sres.2623>

Gomes, J. F. (1980). *Estudos da Educação*. Editora Pedagógica e Universitária.

Grace, F. (2011). Learning as a Path, Not a Goal: Contemplative Pedagogy – Its Principles and Practices. *Teaching Theology and Religious*, 14(2), 99-124.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2011.00689.x>

Guedes, C. S. & Loureiro, A. de P. F. (2016). Educação de Adultos: de onde viemos e para onde vamos? *Laplage em Revista (Sorocaba)*. 2(1), 7-21.
<http://dx.doi.org/10.24115/s2446-6220201621116p.7-21>

Hadzigeorgiou, Y. (2019). Reclaiming Liberal Education. *Education Sciences*, 9, 264. DOI: 10.3390/edcsci9040264

Hayes, S. C., Pistorello, J. & Levin, M. E. (2012). Acceptance Commitment Therapy As a Unified Model of Behavior Change. *The counseling Psychologist*, 40(2), 976-1002.
<https://doi.org/10.1177/0011000012460836>

Hoggan, C. (2018). The Current State of Transformative Learning Theory: A Metatheory. *Phronesis*, 7(3), 18-25. <https://doi.org/10.7202/1054405ar>

Hoggan, C. & Kloubert, T. (2020). Transformative Learning in Theory and Practice. *Adult Education Quaterly*, 70(3), 295-307. <https://doi.org/10.1177/0741713620918510>

Horner, C., Galletta, D., Crawford, J. & Shirsat A. (2022). Emotions: The unexplored fuel of fake news on social media. *Journal of Management Information Systems*, 38(4), 1039-1066. <https://doi.org/10.1080/07421222.2021.1990610>

- Ireland, T., & Spezia, C. (Orgs.). (2014) *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO-MEC.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306. DOI:10.1080/14639947.2011.564844
- Kakkori, L., Huttunen, R. (2012). The Sartre-Heidegger Controversy on Humanism and the Concept of Man in Education. *Educational Philosophy and Theory*. 44(4), 351-365. DOI:10.1111/j.1469-5812.2010.00680.x
- Kroll, K. (2010). Contemplative Practice in the classroom. *Wiley Periodicals, Inc.*, 2010(151), 111-113. <https://doi.org/10.1002/cc.420>
- La Belle, T. J. (1982). Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning. *Internacional Review of Education*, 28, 159-175. <https://doi.org/10.1007/BF00598444>
- Laros, A., Fuhr, T. & Taylor, E. W. (Eds.). (2017). *Transformative Learning Meets Bildung: Na Internacional Exchange*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Le Cornu, A. (2009). Meaning, Internalization, and Externalization: Toward a Fuller Understanding of the Process of Reflection and Its Role in the Construction of the Self. *Adult Education Quarterly*, 59(4), 279-297. <https://doi.org/10.1177/0741713609331478>
- Lima, L. C. (2016). Revisitação gelpiana da educação permanente: Ambiguidade e erosão política de um conceito. *Investigar em educação*. 2(5), 53-71. <https://hdl.handle.net/1822/42644>
- Lima, M. P. & Oliveira, A. (2015). A integração do mindfulness em intervenções na idade avançada. *Exedra, Revista científica, Contributo para uma abordagem multidisciplinar do envelhecimento: Teoria, investigação e prática*, 2, 136-150. <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2016/02/Cap4.pdf> 1646-9526
- London, A.J. (2001). Moral Knowledge and the Acquisition of Virtue in Aristotle's Nicomachean and Eudemian Ethics. *The Review of Metaphysics*, 54, 553-583.

- Lopes, P. C. (2012). Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação da Universidade da Beira Interior*.
- Lynch, T. R., Chapman, A. L., Rosenthal, M. Z., Kuo, J. R., & Linehan, M. M. (2006). Mechanisms of change in dialectical behavior therapy: Theoretical and empirical observations. *Journal of clinical psychology*, 62(4), 459-480. DOI:10.1002/jclp.20243
- Marchand, H. (2001). *Temas de Desenvolvimento Psicológico do Adulto e do Idoso*. Quarteto Editora. Coimbra.
- Marto, M., Albuquerque, I., Galhardo, A., Cunha, M., Pedroso Lima, M., Palmeira, L., Petrocchi, N., McEwan, K., Maratos, F.A. & Gilbert, P. (2022). Nurturing compassion in schools: A randomized controlled trial of the effectiveness of a Compassionate Mind Training program for teachers. *PLOS ONE*, 17(3), 1-36. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263480>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row. New York.
- Maturana, H.R. & Varela, F. J. (1998). *The tree of knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Shambhala Publications, Inc. USA.
- Mattos, L.M.A. & Gomes, M.M. (2021). Environment as a cosmopolitan value: a comparative socio-historical analysis of the school biology curriculum. *Educ. Pesq*, 47, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147230058>
- Melo, A. (1996). “Que Educação de Adultos para uma Sociedade em Mutação” in Simões, A. (org.) *Atas das Jornadas Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspetivas*. Coimbra, pp. 19-26.
- Melo, A., Lima, L. C. & Gimarães, P. (2021). *A(c)tualidade da Educação Permanente*. 1.^a edição. APCEP/ Espaço Ulmeiro. Lisboa.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28 (2), 100-110. <https://doi.org/10.1177%2F074171367802800202>
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158-172. <https://doi.org/10.1177%2F074171369604600303>

- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.
<https://doi.org/10.1177%2F074171369804800305>
- Mezirow, J. (2000). Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. *Jossey-Bass Publishers*. San Francisco.
- Milner, H. (2021). Voting for Populism in Europe: Globalization, Technological Change, and the Extreme Right. *Comparative Political Studies*, 54(13).
<https://doi.org/10.1177/0010414021997175>
- Miguéns, M. (2020). Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás. *Seminários e Colóquios*. Edição: Conselho Nacional de Educação.
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A. & Chaves, W. A (2017). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 791-812.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>
- Morgan, P. F. (2015). A Brief History of The Current Reemergence of Contemplative Education. *Journal of Transformative Education*, 13(3), 197-218.
 DOI:10.1177/1541344614564875
- Mueller, J. (2012). Anarchism, the State, and the Role of Education. In: Haworth, R. (Editor), *Anarchist Pedagogies: Collective Actions, Theories and Critical Reflections on Education*. USA: PM Press
- Niazi, A.K. & Niazi, S.K. (2011). Mindfulness-based stress reduction: a non-pharmacological approach for chronic illnesses. *North American Journal Medical Sciences*, 3(1), 20-23. DOI:10.4297/najms.2011.320
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, A. L. & Antunes, B. M. G. (2014). A Pedagogia Contemplativa no Ensino Superior: Para uma Abordagem Completa ao Ser Humano Convoca. *Revista portuguesa de pedagogia*, 48(2), 43-60. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_3

- Oliveira, A. L., & Cruz, A. C. (2015). O papel do sentido da vida e do mindfulness na compreensão do bem-estar de alunos de Universidades Seniores. *Exedra, Revista científica, Contributo para uma abordagem multidisciplinar do envelhecimento: Teoria, investigação e prática*, 2, 62-78. <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2016/02/Cap4.pdf> 1646-9526
- Oliveira, A. L. (2017). Motivar as pessoas adultas para aprender ao longo da vida. In *Conselho Nacional de Educação, Estado da Educação 2016* (pp. 328-339). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/CNE-EE2016_web_final.pdf
- Oliveira, A. L., & Amaral, M. A. F. (2019). A educação de adultos na sociedade contemporânea: Perfil de competências do educador, *Educação*, 44, 1-22 <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434349>.
- Oliveira, A. L. (2019). Pedras no Caminho: O olhar qualitativo sobre mindfulness em contexto universitário. In A. M. Pinto, & J. Carvalho (Coords.), *Mindfulness em Contexto Educacional* (pp. 109-122). Lisboa: Coisas de Ler.
- Oliveira, A. L., Pereira, R. N., Mano, P. P., Pinheiro, R., & Freitas, P. (2020). Mindserena: Impacto do desenvolvimento de competências mindfulness em professores. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola. Perspetivas da Psicologia e Educação – Inclusão e diversidade* (pp. 424-440). Instituto de Educação, Univ. de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/45401>
- Oliveira, A. L. (2020). Mindfulness em contexto educativo: Projeto de aprendizagem socioemocional Mindserena. In A. A. A. Carvalho (Org.), *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 141-151). Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/aplicacoes-para-dispositivos-moveis-e-estrategias-inovadoras-na-educacao>
- Oliveira, A. L. (2021). Por uma educação transformadora: Indagações sobre consciência crítica e sustentabilidade. In A. C. G. Araújo, K. F. Santos, L. G. G. Silveira, & W. R. Alves (Orgs.), *Experiências em educação: Contribuições e saberes plurais* (pp. 19-28). Editora Metrics. DOI:10.46550/978-65-89700-40-1.

- Palmer, P. J., & Zajonc, A. (2010). *The heart of higher Education*. USA
- Parrish, E. (2020). The next pandemic: COVID-19 mental health pandemic. *Perspectives in Psychiatric Care*, 56(3), 485. DOI:10.1111/ppc.12571
- Perry, S. A. B. (2021). Participatory Feeling: Re-Visioning Transformative Learning Theory Through Heron`s Whole Person Perspective. *Adult Education Quarterly*, 71(4), 338-355. DOI:10.1177/07417136211016779
- Pérez-Cano, H.J., Moreno-Murguía, M.B., Morales-López, O., Crow-Buchanan, O., English, J.A., Lozano-Alcázar, J. & Somilleda-Ventura, S.A. (2020). Anxiety, depression, and stress in response to the coronavirus disease-19 pandemic. *Cir Cir*, 88(5), 562-568. DOI:10.24875/CIRU.20000561
- Reece, B.C. (2020). Aristotle on Divine and Human Contemplation. *Ergo*, 7(4), 131-160. <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0007.004>
- Regmi, K.D. (2017). Habermas, lifeworld and rationality: towards a comprehensive model of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*. 36(6), 679-695. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1377776>
- Reis, C.S. & Oliveira, A. (2016). Ontological conversion: The place of self-knowledge, the contemplative tradition and contemporary mindfulness in education. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE*, 163-172. http://www.tojet.net/special/2016_12_1.pdf.
- Repetti, R. (2010). The case for a contemplative philosophy of education. *New Directions for Community Colleges*, 151, 5-15.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. 7.^a ed. Moraes Editores. Lisboa
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future direction. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Seixas, A. M., Oliveira, A. L., Alcoforado, L., & Reis, C. (2016). Editorial: A educação e formação de adultos no mundo contemporâneo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1), 5-12. DOI:10.14195/1647-8614_50-1.

- Semeraro, G. (2017). Práxis e formação humana: a concepção “integral” de Gramsci. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, 2(2), 21-33. <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2017.v2n2.p21-33>
- Sen, G. & C. Grown (1987). *Development, Crises and Alternative Visions: Third World Women's Perspectives*. London: Earthscan Publications Ltd
- SESI/UNESCO, (1999). Conferência Internacional de Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo - Alemanha). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília.
- Serrão, C., & Peixoto, C. (2020). Impacto de práticas breves de mindfulness no otimismo, vergonha interna e stresse percebido de estudantes do ensino superior. *Sensos-e*, 2(2), 86-95. DOI:10.34630/sensose.v7i2.3676
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Simões, A. (1994). Formação contínua e desenvolvimento do adulto. *In Atas do 5.º Seminário de: A Psicologia na Formação Contínua*. Universidade de Évora: Departamento da Educação.
- Simões, A. (2000). Educação de adultos: Da aprendizagem formativa à aprendizagem transformativa. In M. A. -Veiga & J. Magalhães (org.), *Professor Doutor José Dias Ribeiro – Homenagem* (pp. 809-822). Universidade do Minho.
- Simões, A., Lima, M., Vieira, C., Oliveira, A., Alcoforado, J. & Nogueira, S. (2009). O Sentido da Vida: Contexto ideológico e abordagem empírica. *Psychologica*, 51, 101-130.
- Sun, Q. (2019). Easter Throughts, Wester Practices: Meditation and Mindfulness Relaxation Activities for Learning and Well-Being in Adult and Higher Education. *News Directions for Adult and Continuing Education, Wiley Periodicals*, 16, 45-55. DOI: 10.1002/ace.20310
- Tuijnman, A. & Bostrom, AK. (2002). Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. *Internacional Review of Education*, 48, 93-110. <https://doi.org/10.1023/A:1015601909731>

- UNESCO (2010). Marco de Ação de Belém – Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável. Brasília.
- UNESCO (2016). Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos, 2015. UNESCO. Brasília.
- UNESCO (2020). 4.º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Não deixar ninguém para trás: Participação, Equidade e Inclusão. Brasília.
- UNESCO (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival*. Educational Research and Foresight. – Working Papers n.º 28. UNESCO
- UNESCO (2022). 5th Global Report on Adult Learning and Education – Citizenship education: Empowering adults for change. Hamburg
- Van Woerkom, M. (2010). Critical Reflection as a rationalistic ideal. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 339-356. DOI:[10.1177/0741713609358446](https://doi.org/10.1177/0741713609358446)
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *The embodied mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press. Cambridge.
- Vieira, C. (1995). *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: uma abordagem comparativa*. Universidade de Coimbra. 172 pp.
- Viskovich, S. & Pakenham, K. (2019). Randomized Controlled Trial of a Web-based Acceptance and Commitment Therapy (ACT) program to promote mental health in university students. *Journal of Clinical Psychology*, 1-23. DOI: 10.1002/jclp.22848
- Williams, J. M. & Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness: Diverse perspective on its meaning, origins and applications*. Routledge. London.
- Zajonc, A. (2009). *Meditation as Contemplative Inquiry*. Lindisfarne Books. Great Barrington.

Legislação

- CNE – Recomendação n.º 2/2019, de 17 de julho. Diário da República, 2.ª série (n.º 135, p. 61).
- Decreto-lei n.º 387/99, de 28 de setembro. Diário da República, 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

Webgrafia

Acedido em 26 de junho de 2022, no *Web site* do: Mind & Life Institute

<https://www.mindandlife.org/>

APÊNDICES

Apêndice 1 - Consentimento informado

Título do estudo: Práticas contemplativas, bem-estar e qualidade de vida na Educação de Adultos

Investigadora principal: Maria Alexandrina Nery Duarte

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de
Coimbra

E-mail: alexandrinaneryduarte@gmail.com

Contacto telefónico: 964519265

Eu, _____, aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Maria Alexandrina Nery Duarte, orientado pela Professora Doutora Albertina Oliveira, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, intitulado “Práticas contemplativas, bem-estar e qualidade de vida na Educação de Adultos” e que visa compreender o impacto da frequência de ações de formação no âmbito das práticas contemplativas, nomeadamente *mindfulness*, no quadro da vida pessoal e profissional dos adultos.

Ao participar neste estudo, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação na área da implementação, em educação de adultos, das práticas contemplativas, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela minha colaboração.

Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim e sem necessitar de fornecer qualquer razão. Terei a liberdade para contactar a investigadora principal para o esclarecimento de dúvidas relacionadas com a minha participação e/ou com o estudo.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada, em qualquer relatório ou publicação, a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito. Aceito que a entrevista seja gravada, de modo a torná-la mais fluente e dispensando interrupções para anotações, sendo que após análise da mesma, a gravação será permanentemente eliminada.

Assim, após me terem sido explicados os objetivos deste estudo, que compreendo, aceito responder a uma entrevista semiestruturada *online*, e sua gravação, que explora o impacto das práticas contemplativas na minha vida pessoal e profissional.

Assinatura da/o participante: _____

Assinatura da investigadora: _____

Data: ____/____/____

Muito obrigada pela colaboração!

Entrevista no âmbito do estudo

Apêndice 2 – Entrevista Semiestruturada

Nome do/a entrevistado/a: _____

Caraterização sociodemográfica

Idade:

Habilitações académicas:

Profissão:

Género:

Estado civil:

Motivação para a frequência da ação:

1. Quais as motivações/razões que fizeram integrar a ação?
2. Antes da ação, sabia em que consistiam as práticas contemplativas? E agora, que conceito tem? Pode explicar por palavras suas, por favor.
3. Como é que teve conhecimento/contacto com as práticas contemplativas?
4. A frequência da ação foi predeterminada ou surgiu por casualidade?
No momento de inscrição, esta foi feita com alguma intencionalidade ou expectativa? Se sim, qual?

Caracterização da ação frequentada:

5. Qual o nome da ação, qual o seu formato e onde é que esta decorreu?
6. Em que consistiu a ação (horário, carga semanal e programa)?
7. A prática foi estendida ao domicílio ou resumiu-se à ação? Qual a periodicidade das práticas?
8. Como reorganizou a sua rotina para incluir as práticas contemplativas?

Implicações da frequência da ação (positivas e negativas) na relação consigo próprio:

9. Identificou alguma mudança na atenção, intenção e consciência no decorrer das práticas contemplativas?
10. Em termos emocionais, percebeu alterações (alegria, angústia, medo, ansiedade, tristeza, raiva...) (remeter para registos em diário de bordo)?
11. Em termos da sua ação/comportamento notou alguma mudança?
12. O que é que notou de diferente? Pode concretizar com exemplos?
13. A ação permitiu-lhe desenvolver estratégias para lidar com as emoções, para melhorar a atenção e consciência? Que estratégias?

Implicações da frequência da ação (positivas e negativas) na relação com o outro:

14. Verificou mudanças na sua relação com os outros (comportamentos, respostas e atitudes)?
15. As relações interpessoais melhoraram, pioraram ou permaneceram inalteradas?
16. Praticou mais a observação e a escuta ativa? A sua comunicação tornou-se mais assertiva?
17. Houve alguma mudança na relação com os seus familiares/amigos? E com os colegas de trabalho?

Implicações da frequência da ação (positivas e negativas) na relação com o mundo:

18. Na sequência da ação frequentada, reconhece que disponibilizou maior tempo para o contacto com a natureza (caminhadas, estar ao ar livre)?
19. Ficou mais sensibilizado/a para problemas globais (alterações climáticas, guerras, pobreza, desigualdades sociais, alimentação...)?
20. A preocupação com a sustentabilidade passou a ser algo relevante no seu dia a dia (o que é que alterou ou espera vir a alterar)?

Reflexão pessoal:

21. Atendendo a todos os aspetos abordados anteriormente e refletindo de forma integrada sobre todos eles, que principais alterações reconhece que a frequência da ação trouxe para a sua vida pessoal? E profissional?
22. De que forma é que o conhecimento adquirido se reflete no seu quotidiano atual (mantém as práticas, porquê, o que alterou na rotina)?
23. Quais os principais benefícios que este tipo de ações/programas lhe trouxeram?
24. Reconhece algum inconveniente? Qual?

Perspetivas futuras:

25. Recomendaria a frequência destas ações?
26. Acha que deveriam ser implementadas no ensino formal? De que forma?
27. O que considera que ainda pode vir a ser feito nesta área?

Apêndice 3 - Guião de entrevista semiestruturada

Objetivo geral: Perceber a importância das práticas contemplativas, na promoção do bem-estar e qualidade de vida na educação de adultos.

Bloco	Objetivos	Questões orientadoras
<p>Bloco 1 Legitimação da entrevista</p> <p>Princípios éticos</p>	<p>Agradecer a disponibilidade. Informar sobre o estudo que se pretende desenvolver e de que forma a contribuição do entrevistado/a é útil. Esclarecer aspetos do consentimento informado (voluntariado, confidencialidade, gravação e revogação do consentimento). Esclarecer eventuais dúvidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Há algum aspeto relacionado com a sua participação e/ou com o estudo que gostaria de ver esclarecido? • Após esclarecidos os aspetos do consentimento informado, mantém a sua vontade em participar no estudo (verificar se tem consentimento assinado)? • Autoriza a gravação desta entrevista e tratamento, ainda que confidencial, da informação resultante da mesma?
<p>Bloco 2 Breve caracterização sociodemográfica do/a entrevistado/a</p>	<p>Caracterizar os/as participantes do estudo.</p>	<p>Idade Habituações académicas Profissão Género Estado Civil</p>
<p>Bloco 3 Motivação para a participação</p>	<p>Compreender a motivação para a participação em ações que visem práticas contemplativas (como o <i>mindfulness</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as motivações/razões que fizeram integrar a ação? • Antes da ação, sabia em que consistiam as práticas contemplativas? E agora, que conceito tem? Pode explicar por palavras suas, por favor. • Como é que teve conhecimento/contacto com as práticas contemplativas? • A frequência da ação foi predeterminada ou surgiu por casualidade? • No momento de inscrição, esta foi feita com alguma intencionalidade ou expectativa? Se sim, qual? •
<p>Bloco 4 Especificar a ação frequentada</p>	<p>Caracterizar o contacto com as práticas contemplativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o nome da ação, qual o seu formato e onde é que esta decorreu? • Em que consistiu a ação (horário, carga semanal e programa)? • A prática foi estendida ao domicílio ou resumiu-se à ação? Qual a periodicidade das práticas? • Como reorganizou a sua rotina para incluir as práticas contemplativas?

<p>Bloco 5 Implicações ao nível da relação consigo próprio (autorregulação da atenção, concentração, consciência e das emoções)</p>	<p>Caracterizar as implicações (positivas e negativas) da frequência da ação ao nível da relação consigo mesmo, nomeadamente em matéria emocional, de autoconhecimento, autorregulação (da atenção, concentração e emoções), consciência e bem-estar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificou alguma mudança na atenção, intenção e consciência no decorrer das práticas contemplativas? • Em termos emocionais, percebeu alterações (alegria, angústia, medo, ansiedade, tristeza, raiva...) (remeter para registos em diário de bordo)? • Em termos da sua ação/comportamento notou alguma mudança? • O que é que notou de diferente? Pode concretizar com exemplos? • A ação permitiu-lhe desenvolver estratégias para lidar com as emoções, para melhorar a atenção e consciência? Que estratégias?
<p>Bloco 6 Implicações ao nível da relação com o outro (relacionamentos)</p>	<p>Caracterizar as implicações (positivas e negativas) da frequência da ação ao nível da relação com o outro, nomeadamente reconhecer mudanças ao nível comportamental/atitudinal que tenham influência na qualidade das relações interpessoais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificou mudanças na sua relação com os outros (comportamentos, respostas e atitudes)? • As relações interpessoais melhoraram, pioraram ou permaneceram inalteradas? • Praticou mais a observação e a escuta ativa? A sua comunicação tornou-se mais assertiva? • Houve alguma mudança na relação com os seus familiares/amigos? E com os colegas de trabalho?
<p>Bloco 7 Implicações ao nível da relação com o mundo (Natureza, cosmos, Universo)</p>	<p>Caracterizar as implicações (positivas e negativas) da frequência da ação ao nível da relação com o mundo e respeito pelo meio envolvente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na sequência da ação frequentada, reconhece que disponibilizou maior tempo para o contacto com a natureza (caminhadas, estar ao ar livre)? • Ficou mais sensibilizado/a para problemas globais (alterações climáticas, guerras, pobreza, desigualdades sociais, alimentação...)? • A preocupação com a sustentabilidade passou a ser algo relevante no seu dia a dia (o que é que alterou ou espera vir a alterar)?
<p>Bloco 8 Reflexão pessoal</p>	<p>Identificar eventuais benefícios e inconvenientes da formação em práticas contemplativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atendendo a todos os aspetos abordados anteriormente e refletindo de forma integrada sobre todos eles, que principais alterações reconhece que a frequência da ação trouxe para a sua vida pessoal? E profissional? • De que forma é que o conhecimento adquirido se reflete no seu quotidiano atual (mantém as práticas, porquê, o que alterou na rotina)? • Quais os principais benefícios que este tipo de ações/programas lhe trouxeram? • Reconhece algum inconveniente? Qual?

<p>Bloco 9 Perspetivas futuras</p>	<p>Compreender o que pode ser feito no âmbito das práticas contemplativas na educação de adultos, na perspetiva do/a entrevistado/a.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendaria a frequência destas ações? • Acha que deveriam ser implementadas no ensino formal? De que forma? • O que considera que ainda pode vir a ser feito nesta área?
<p>Bloco 10 Conclusão da entrevista e agradecimento</p>	<p>Mostrar curiosidade e interesse em ouvir algo mais que possa ser passível de acrescento.</p> <p>Agradecer a participação e reconhecer o contributo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estamos prestes a finalizar a entrevista. Há algo que gostaria de acrescentar ou destacar? • Qual a sensação, após ter respondido a todas estas questões? • A participação nesta entrevista foi importante, não só para dar visibilidade a estas ações/programas, mas também para reforçar a importância das práticas contemplativas. • Agradecemos, mais uma vez, a sua disponibilidade e colaboração!

Bibliografia

Amado, J. & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.^a ed., pp. 209-227). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de Regulação Ético-deontológica: Carta Ética*. Disponível em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>. Acedido a 11 de abril de 2022.

Apêndice 4 - Matriz de Análise de Conteúdo

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registro
Motivação para a participação	Razões que motivaram a procura por práticas contemplativas	Em geral, a procura foi automotivada e teve uma intenção subjacente	<p><i>Munir-me de formação e informação para o meu próprio bem e para poder ajudar crianças, adultos e seniores a lidarem melhor com os seus desafios. E1</i></p> <p><i>Inscrevi-me (com 34 anos) num curso de introdução à meditação por um lado porque já há algum tempo que tinha curiosidade (desde a adolescência) com a meditação, depois porque achei que aprender a meditar me ajudaria a pensar melhor. E2</i></p> <p><i>Sempre fui uma pessoa muito agitada e então para perceber um bocadinho o meu comportamento e querer alterar, também essa parte de andar muito agitada e há, aproximadamente 4 ou 5 anos quis perceber melhor o meu comportamento e fui procurar práticas que me pudessem ajudar a controlar a minha impulsividade e, também para que pudesse aplicar em contexto de trabalho, principalmente com as minhas crianças. E3</i></p> <p><i>As principais motivações foi o conseguir a calma interior e com isso também atingir uma calma mental. Desde sempre tive este desejo, esta busca, mas foi a partir dos 40 anos que comecei a procurar outros movimentos como o Budismo. E4</i></p> <p><i>O que me motivou foi a busca de desenvolvimento pessoal. O processo de melhoria interior, digamos assim e neste sentido houve atividades que procurei não só no âmbito do mindfulness, mas também outras relacionadas com ele e que me pudessem ajudar nessa busca pessoal. A motivação foi pessoal e tentar encontrar atividades que me pudessem aproximar disso. E5</i></p>
	Conhecimento prévio acerca das práticas contemplativas	A maioria dos entrevistados já tinha algum conhecimento acerca das práticas	<p><i>Sim, já era praticante de meditação. As práticas contemplativas ajudam-me a reforçar as minhas defesas e a estar presente nos diversos momentos do meu dia. As práticas contemplativas ajudam-me a viver o momento presente que é o momento mais importante da minha vida. E1</i></p> <p><i>Não, antes da ação não fazia ideia o que era meditar. Agora entendo que meditar tem que ver com parar e notar a minha experiência tal como está, sem ter que controlar ou interferir, sem julgar ou querer que seja diferente. É um reaprender a forma como me relaciono com o que noto. Práticas contemplativas podem ser orações, contemplação, poesia, escrita, religião, arte, entre outras coisas. E2</i></p> <p><i>Sim, tinha uma noção, aliás uma noção errada. Tinha a noção de que ao meditarmos não tínhamos de ter nada na cabeça, que ficava tudo zen. Mas depois de fazer as várias formações verifiquei que não era essa a realidade. Para mim as práticas contemplativas têm como objetivo o aqui e agora, ou seja, pararmos. As práticas contemplativas permitem percebermos melhor as nossas emoções, o que estamos a sentir naquele momento. São o timing para reflexão na ação-reação a diferentes situações. E3</i></p>

		<p><i>Sim, sabia pelo registo da tradição religiosa do Cristianismo, a contemplação. E depois na minha busca, nesta caminhada profissional descobri o Budismo. Comecei a fazer retiros e consegui mais foco com a prática budista. As Práticas contemplativas são o estabelecimento de uma conexão conosco próprios enquanto seres divinos que somos, com o nosso ser interior, porque olhamos muito para fora. O objetivo da nossa evolução, enquanto consciência é regressar a casa, é olhar para dentro. Só assim conseguimos evoluir e ter consciência. E4</i></p> <p><i>Penso que não tinha um conceito muito firmado sobre o que eram as práticas contemplativas. Fiz um percurso um pouco ao contrário/inverso. Experimentei primeiro e só depois aprofundei. Eu vejo as práticas contemplativas como uma possibilidade de prática religiosa, uma prática de vida, uma prática espiritual, uma prática de trabalho interior física e interior/espiritual. Mudou a minha perspectiva no sentido de ver. Imaginava isso como um exercício e depois comecei a ver como uma prática espiritual e religiosa. Definiria, agora, as práticas contemplativas como algo espiritual. E5</i></p>
Acesso às práticas contemplativas	Os entrevistados tiveram acesso às práticas através de pesquisas na internet e/ou por via de sugestões de amigos	<p><i>Por pesquisas na internet. E1</i></p> <p><i>Tive desde sempre algum contacto pela minha educação numa cultura católica. Fiz a primeira comunhão, mas nunca fui praticante. Foi com o curso de introdução à meditação que me iniciei nas práticas contemplativas. E2</i></p> <p><i>Na Internet, através de pesquisas. E3</i></p> <p><i>Foi através desta eterna busca da paz, acalmia fruto de um sistema nervoso muito, muito apurado, ansiedade. Encontrei benefícios nessas práticas. E4</i></p> <p><i>Através de um workshop. No segundo ou terceiro ano da faculdade. E5</i></p>
Intencionalidade no acesso às práticas	De um modo geral, a procura foi intencional	<p><i>A frequência da ação foi predeterminada e a inscrição foi feita com intencionalidade e expectativa: saber mais e melhor para ser uma pessoa melhor. E1</i></p> <p><i>Foi um misto das duas coisas. Por um lado, já andava com curiosidade e queria saber mais acerca da meditação. Por outro lado, foi uma amiga que me ouviu falar acerca da minha curiosidade que me apontou um professor de meditação com quem fiz o primeiro curso. A minha expectativa quando me inscrevi era de me tornar um melhor pensador, ou compreender melhor o mundo. E2</i></p> <p><i>Foi intencional e predeterminada foi uma procura para ajuda própria, ou seja, para aquisição de ferramentas para agir melhor comigo própria e com as crianças. E3</i></p> <p><i>A busca foi predeterminada, porque nesta busca há coisas que vão surgindo e que nos vão acrescentando. A intencionalidade é tentar encontrar o equilíbrio entre o corpo mental e o corpo emocional. A expectativa foi encontrar a paz na sua totalidade. E4</i></p>

			<p><i>A procura foi intencional, na altura procurava a prática da atividade física que também tivesse outras vertentes. Comecei a praticar Tai Chi e acabava por ajudar a encontrar duas valências para nos ajudar a nós próprios quer na parte física quer na parte espiritual. Foi uma procura ativa, apesar de não ter sido 100% ciente do que ia à procura, mas foi numa lógica de experimentação e ver se isto faz sentido. Se gosto e foi a partir daí que experimentei. Foi mais numa lógica de experimentar do que uma coisa muito consciente, foi ver o que ia acontecer. Foi uma experiência que de alguma forma me trouxe aspetos positivos, foi uma mais valia para mim. Na altura não tinha expectativas foi um workshop com um mestre Zen Budista e acabei por procurar depois o Tai Chi e só depois o Yoga. O yoga começa a ser mais consciente com as práticas contemplativas. Até chegar aqui não havia uma consciência até onde isso me iria levar. Eu diria que foi uma experiência boa, mas no fundo, no fundo foi mais um encontro que levou ao mindfulness. E5</i></p>
Especificar a ação frequentada	Caraterísticas e duração da ação frequentada	De um modo geral, as ações tiveram uma duração curta	<p><i>Uma das ações foi o MBSR, formato online; a outra foi a formação em Facilitadores de Meditação Mindfulness em Contexto Educativo, formato presencial que decorreu no Porto. E1</i></p> <p><i>Curso de Introdução à Meditação na Tradição Budista. Formato presencial, 4 sessões de 2 horas cada (um mês). Decorreu num centro de terapias em Lisboa. Vários retiros. E2</i></p> <p><i>A 1.ª ação que frequentei foi em Coimbra, presencial e intitulava-se: “Práticas de meditação com crianças e adolescentes”. A 2.ª ação foi em Aveiro com Daniela Marto e “Mindfulness em contexto educativo” e a 3.ª foi no Porto no curso: “Facilitadores de Meditação Mindfulness em Contexto Educativo”, também com a Daniela Marto. E3</i></p> <p><i>Retiro de meditação. Fiz vários retiros em Braga e Sintra, inicialmente ligados a movimentos cristãos. E4</i></p> <p><i>Foi em Coimbra, num workshop acerca da criatividade sob a forma de teatro e que durou dois dias, num fim de semana. E5</i></p>
	Extensão das práticas para além da ação frequentada	As práticas foram estendidas ao quotidiano, de modo unânime	<p><i>As práticas foram estendidas no dia a dia quer a nível pessoal, quer a nível profissional (com seniores e com crianças). A periodicidade das práticas a nível pessoal são diárias e as a nível profissional são uma vez por semana. E1</i></p> <p><i>Havia o convite para entre cada sessão, experimentarmos a meditar com áudios de meditação guiada. Foi sugerido criar um momento diário para estas práticas, começando com períodos curtos (5 ou 10 min). E2</i></p> <p><i>As práticas foram presenciais. As práticas foram alargadas ao domicílio e com uma periodicidade diária. E3</i></p> <p><i>Sim, passou a ser uma rotina diária como lavar os dentes. E4</i></p>

			<i>Sim. Estas práticas contemplativas faziam sentido para mim. Praticava em casa, diariamente ou na impossibilidade de dois em dois dias. Dependia das alturas, praticava muito pouco, mais ou menos meia hora e não podendo 5 a 10 minutos. E5</i>
Implicações ao nível da relação consigo próprio	Alterações ao nível intelectual	De um modo geral, os participantes notaram maior autoconsciência e autocontrolo	<p><i>Sim, comecei a estar mais presente nomeadamente a ouvir o outro com muita atenção e intenção. Passei mais a agir e menos a reagir. E1</i></p> <p><i>Durante as práticas, de início notava muita distração, muitos pensamentos e confusão. Com o progredir das práticas fui notando que a minha atenção começava a ser mais estável e a intenção era um fator importante para manter a motivação. Com o decorrer das práticas, fui sentindo que a minha capacidade de notar a totalidade da minha experiência ia aumentando. E2</i></p> <p><i>Sim, verificava que eu sempre que fazia ficava mais serena. Não quer dizer que numa situação de mais stresse mais acrescido fosse logo ficar ali zen, como se costuma dizer. Contudo verifiquei que trouxe algumas melhorias para mim. E3</i></p> <p><i>Consegui perceber mais plenitude, paciência comigo, ser menos exigente comigo, ter mais paz e mais foco. E4</i></p> <p><i>Eu diria que sim, mas é muito difícil dizer, uma vez que, entretanto, também fiz um retiro Vipassana em Faro com a duração de uma semana em que acordávamos às 6h da manhã e começávamos a meditar às 7h da manhã até às 7h da noite em meditação contínua. Fazíamos uma pequena pausa para o almoço e pouco mais (necessidades fisiológicas). Lembro-me de vir do retiro e já nessa perspectiva vir no comboio para Coimbra e mais ou menos por esta altura ocorrer a queima das fitas e sentir uma calma, tranquilidade, uma paz muito grande e do estranho que eram os ruídos, o barulho das pessoas e dos carros, a música. Havia coisas com que ia interagindo, situações ou pessoas, e claramente estava em paz. O retiro aconteceu 2 ou 3 anos depois da procura do Tai Chi e do Yoga. E5</i></p>
	Repercussões emocionais	De um modo geral, houve uma maior consciência acerca dos estados emocionais e mais emoções positivas	<p><i>Sim, comecei a sentir-me com menos receios e medos e a viver com mais alegria e otimismo. E1</i></p> <p><i>Logo desde início senti a meditação como algo apaziguador e que me trazia bem-estar. Comecei a sentir que a prática trazia um refúgio emocional. E2</i></p> <p><i>É claro que eu, apercebi-me que tinha ali algumas emoções que se calhar não digeriria e acabavam por estar ali escondidas. Se calhar ao fazer essas práticas eu acabava por ter noção delas. Não que respire e faço as práticas e tudo muda, não, mas fico mais consciente. Sim, as emoções mais difíceis de digerir tornavam-se mais claras, tinha mais noção delas. Com as práticas fiquei mais consciente. E3</i></p>

			<p><i>Emocionalmente tenho menos irritação e observo isso no ato de conduzir. Carrego no botão e sinto uma espiral. E4</i></p> <p><i>Sim, sim principalmente no workshop da criatividade, porque havia mesmo um exercício que era esse de reconhecer as emoções. Tínhamos que incorporar várias emoções básicas: medo, raiva, tristeza... Foi engraçado ver como passávamos de um estado emocional para outro estado e como isto influencia o nosso estado interior, assim como os outros estados emocionais influenciam os nossos. Tornou-se claro como é muito fácil mudar/transitar de uma emoção para outra ou controlá-la. Ter consciência da mudança de uma emoção para outra. Não ter consciência da emoção é sempre mais difícil perceber o que se passa connosco. E a este nível proporcionou maior autoconhecimento e maior compreensão quer da parte interior quer exterior e como o exterior influencia o nosso interior. É difícil sumarizar tudo, mas foi isto o que basicamente aconteceu. E5</i></p>
	Repercussões ao nível comportamental	De um modo geral, os participantes notaram melhorias ao nível atitudinal e um aumento dos comportamentos promotores da saúde e bem-estar	<p><i>Falar de forma mais calma. E1</i></p> <p><i>Sim, fui notando como gradualmente fui abandonando uma série de comportamentos que eram nocivos para a minha saúde física e mental. Notei que me afastei de pessoas com quem não me sentia bem. E2</i></p> <p><i>Sim, notei mesmo com as crianças e ao fazermos as práticas. Comecei a aproveitar mais o momento presente. Não estar tão preocupada com o que vem a seguir. A estar mais atenta, nomeadamente ação-reação. A levar mais tempo a responder. Respirar fundo e ver qual o passo seguinte. E3</i></p> <p><i>No dia a dia sou mais resiliente, mais paciente, mais calma. Aceitar as coisas que não se podem mudar. E4</i></p> <p><i>Sim, sem dúvida até porque na altura o workshop influenciou o meu caminho enquanto estudante do ensino superior. Maior preocupação com a saúde mental. Acabou por ser fundamental na minha relação de ajuda com o outro e, também lidar melhor com os meus preconceitos que é difícil, mas que é um trabalho diário. As práticas ajudaram-me a fazer este caminho. E5</i></p>
Implicações ao nível da relação com o outro	Alterações atitudinais e comportamentais relativamente ao outro	De um modo geral, os participantes, bem como os seus conviventes, notaram maior calma,	<p><i>Tenho tido algum feedback por parte de quem convive comigo mais de perto, no sentido de que também elas percebem alguma diferença. E1</i></p> <p><i>Sim, notei que comecei a estar menos reativo, comecei a escutar mais, comecei a alargar a consciência no sentido de perceber que muitas vezes o que os outros dizem/fazem e a forma como me afeta não é pessoal nem é um ataque, e muitas vezes resulta das suas próprias dinâmicas e feridas internas. Comecei a trazer uma atitude mais positiva à minha vida. E2</i></p> <p><i>Sim, verifiquei, particularmente com os meus filhos, eles são crianças. Eles estão em constante desafio e apercebi-me que se eu tivesse um maior poder de autocontrolo e nessas situações de</i></p>

		tolerância e compaixão para com o outro	<p><i>desafio que a ação não se despoletava tanto e mesmo com as crianças, por vezes elas desafiam-nos e facto de parar e ok ver o que é que isto quer dizer, o que é que eu estou a sentir, acabava por alterar a minha atitude. E3</i></p> <p><i>Na relação com os outros remete-nos para sermos mais pacientes, mais compreensivos com o outro, apesar de não concordarmos. Mais clareza na separação das atitudes e comportamentos. E4</i></p> <p><i>Sim, comecei a ver as ações dos outros não como necessariamente dirigidas a mim como alvo principal e também, como eu próprio as minhas ações podiam influenciar os outros. Comportamo-nos com as experiências que ao longo dos anos foram úteis para nós. Tentar compreender o outro, no fundo é empatia, calçar os sapatos do outro, no fundo é colocarmo-nos no lugar dos outros e estas atividades ajudaram nesse processo de compreensão e aceitação do outro. E5</i></p>
	Implicações ao nível das relações interpessoais	A melhoria das relações interpessoais foi unânime	<p><i>Melhoraram significativamente. E1</i></p> <p><i>Melhoraram. E2</i></p> <p><i>Sim, também desenvolvi mais a empatia e o não julgamento. Estamos sempre a julgar. Fiquei mais atenta ao outro até mesmo para calçar as botas do outro. Ver mais o lado do outro. E3</i></p> <p><i>As relações interpessoais modificaram como a frequência é alterada, a tendência é fazer novos relacionamentos. Nós somos frequência, energia. Afastam-se umas e aproximam-se outras pessoas. E4</i></p> <p><i>É muito difícil dizer. Para mim melhoraram para os outros não sei, para mim sim. Acho que passei a comportar-me de uma maneira muito mais compreensiva e aceitadora do outro e acima de tudo de mim próprio. Há o reverso da medalha uma pessoa tornando-se melhor acaba por eliminar vícios relacionais e tem os seus custos. E5</i></p>
Implicações ao nível da relação com o mundo	Alterações ao nível da relação com o mundo envolvente	De um modo geral, aumentou a conexão com a Natureza	<p><i>Eu, já antes gostava de estar a “saborear” a natureza, hoje faço-o com mais acuidade e significado, desfrutando muito mais dos momentos e dos espaços. E1</i></p> <p><i>Já tinha bastante contacto com a natureza. Não sei se esta ação alterou isso. E2</i></p> <p><i>Sim, sim, sim e lá está aquela parte da contemplação. Hoje em dia se for a algum sítio e ouvir os passarinhos eu paro para ouvir os passarinhos. Engraçado é que eu não fazia isso antes. E3</i></p> <p><i>Sim, muito mais. Muito mais conexão com a Natureza. E4</i></p> <p><i>Sim, sem dúvida. Eu já fazia acampamentos, porque os meus pais levavam-nos muitas vezes a passear e a acampar, mas passei a ter mais contacto com a natureza e a fazer caminhadas na natureza e a prestar atenção ao caminhar. Diria que sim com o retiro passei a fazer mais. E5</i></p>

	Alterações na preocupação com questões globais	De um modo geral, a preocupação com questões globais aumentou	<p><i>Sim, a minha sensibilidade aumentou assim como a minha quota parte de responsabilidade. E1</i></p> <p><i>Sim, sinto que a prática contemplativa me ajudou a reconhecer a nossa humanidade comum e a reconhecer que partilhamos as mesmas dúvidas, medos, angústias, esperanças e sonhos. Comecei a sentir maior necessidade de pensar e respeitar o coletivo. E2</i></p> <p><i>Sim, eu já tinha essa sensibilidade, mas principalmente agora focando-nos no ponto da guerra, eu acho que estas práticas são muito importantes. Nós claro que podemos ajudar o povo que está em guerra, mas se calhar a grande ajuda é quanto mais estivermos em paz connosco próprios estaremos, também com o outro. Foi uma das maiores aprendizagens que me trouxe. E3</i></p> <p><i>Completamente. Sim, sempre tive esta questão como preocupação. E4</i></p> <p><i>Não sei responder, sinceramente, porque eu até deixei de ver televisão depois de entrar nestas práticas contemplativas. Tentei desligar-me do que é o mundo, a situação global. Tento contribuir através de pequenos gestos como reciclar, colaborar em grupos de voluntariado, caminhadas a apanhar lixo na praia ou no campo. A minha consciência global do que se passa no mundo não necessariamente aumentou e não sei se poderia dizer que sim que fiquei mais alerta, mais preocupado. Não sei. Tenho dúvidas. E5</i></p>
	Alterações do quotidiano, com vista à sustentabilidade e planetária	De um modo geral, houve alterações, em menor ou maior grau, do quotidiano, para promover a sustentabilidade planetária	<p><i>Neste aspeto acho que se manteve. E1</i></p> <p><i>Sim. Comecei por deixar de comer carne e leite (apesar de, ainda ingerir alguns laticínios como o queijo). Passei a refletir mais sobre o impacto das minhas escolhas, seja quando compro algo, ou aonde passo férias e como me desloco. Espero deixar de comer peixe e ovos por completo e banir tanto quanto possível o plástico. E2</i></p> <p><i>Já era uma preocupação, mas trouxe uma maior sensibilização para. Eu já fazia, já estava sensibilizada, mas fiquei ainda mais sensibilizada. E3</i></p> <p><i>Muito maior, sem dúvida. E4</i></p> <p><i>Já era. Na parte alimentar mudei bastante, apesar de não ser vegetariano ou vegan tento fazer 2 a 3 vezes pratos vegetarianos e tento fazer uma alimentação sem grande teor proteico. A este nível sim, mas esta já era uma preocupação que tinha. Fiquei mais consciente desta preocupação. E5</i></p>
Reflexão pessoal	Identificar eventuais benefícios e inconvenientes da formação em	Atendendo a todos os aspetos abordados anteriormente e refletindo de forma integrada	<p><i>Na minha vida pessoal e profissional foi significativa a tónica na pessoa reativa que deixei de ser para me tornar numa pessoa mais ativa conscientemente. E1</i></p> <p><i>Na minha vida pessoal, a ação teve um impacto muito profundo. Sinto que estava num momento muito propício a uma mudança e a meditação foi uma descoberta preciosa. A meditação veio enriquecer a minha vida espiritualmente e ajudou-me a ganhar clareza também sobre o meu caminho, em termos de relações, atividades, gestão de tempo. Em termos profissionais, começou por</i></p>

	práticas contemplativas.	sobre todos eles, que principais alterações reconhece que a frequência da ação trouxe para a sua vida pessoal? E profissional?	<p><i>me trazer consciência de que não estava realizado com o que fazia e acabou por me colocar no caminho da busca da satisfação existencial. E2</i></p> <p><i>Sim, a partir do momento que eu fico mais atenta a ..., isso traz-me benefícios quer a nível pessoal quer a nível profissional. E estas práticas que eu aprendi, também as coloco em prática com as crianças e realmente vejo que elas têm um maior poder de concentração. Acabam por estar muito mais atentas ao que as circunda. Por exemplo o simples facto, delas sentirem o bater do coração, o simples facto de tentarem ouvir os passarinhos lá fora. Eu acho que de uma forma lúdica nós estamos a trabalhar a contemplação. E3</i></p> <p><i>Trouxe, trouxe mais foco nos objetivos a serem atingidos, nos objetivos que eu quero atingir e mais clareza. E4</i></p> <p><i>Eu diria que me ajudaram a construir como pessoa que sou hoje. Não posso precisar com algo concreto. Todos os dias pratico e não consigo desligar-me dessas práticas. Não consigo ver-me com clareza com as práticas e sem as práticas. No fundo ajudam-me a encontrar a mim próprio. Se me tornou numa melhor pessoa ou num cidadão exemplar não sei. Sinto que me conheço melhor a mim próprio, eu diria que sim. Tenho vindo a procurar-me melhor a mim próprio, continuo. E5</i></p>
	Alterações ao nível do quotidiano	De um modo geral, as práticas contemplativas desempenham um importante papel no quotidiano dos entrevistados, no sentido do bem-estar e qualidade de vida	<p><i>Incentivei as práticas meditativas e de contemplação que praticava. E1</i></p> <p><i>Atualmente consolidei uma prática regular de meditação. Organizei os meus dias de forma a começar com esta prática contemplativa. Já faz parte da minha higiene mental, emocional e espiritual. A rotina que mudou foi no sentido de me deitar e levantar um pouco mais cedo e ver menos televisão. E2</i></p> <p><i>Sim, eu depois de acabar a certificação encontro-me a fazer um curso em que trabalhamos a respiração, ao trabalharmos a respiração estamos a trabalhar a contemplação e a meditação. Então eu todos os dias faço essa prática em que estou 30 a 40 minutos a respirar, concentrada naquilo que estou a sentir, nas minhas emoções e às vezes lá está tenho, por vezes flasch, de coisas que eu tenho de trabalhar, de coisas que eu sinto e essa certificação foi o despoletar para.... E3</i></p> <p><i>Mais paz interior, paz mental. Estou mais harmonia comigo mesma. Com sentimentos de mais perdão, mais compaixão e mais aceitação. E4</i></p> <p><i>Todos os dias faço uma meditação, antes de vir para o trabalho. Aos fins de semana tento fazer um pouco de Reiki. Apesar de serem poucos minutos, acabam por ser importantes para mim. Quando trabalho despendo à volta de 10 minutos por dia e aos fins de semana à volta de meia hora. E5</i></p>
	Benefícios das práticas	De um modo geral, os	<p><i>Respirar com consciência e lidar melhor com os desafios da vida. E1</i></p>

	contemplativas	entrevistados enumeraram vários benefícios relacionados com as práticas	<p><i>Regulação emocional, foco, atitude positiva. Capacidade de empatia e compaixão. Capacidade de me cuidar emocionalmente e ser gentil comigo. E2</i></p> <p><i>Foi o simples facto de parar. Parar, porque eu sempre andei a 350/h. Eu acho que o facto de eu parar, sentir e ver o que é que aquilo me está a trazer naquele momento, acho que essa foi a grande prioridade e o grande objetivo. E3</i></p> <p><i>Benefícios: Paz comigo e com o outro. Maior compreensão do outro e maior aceitação. Proporciona bem-estar e qualidade de vida. E4</i></p> <p><i>Ajudaram-me a perceber melhor aquilo que sou e aquilo que eu quero, aquilo que preciso, as minhas necessidades e os meus desejos e nesse sentido é trabalhar para conseguir encontrar e alcançar aquilo que é útil para mim. No fundo acaba por ser ver a melhor maneira de estar no mundo. Lá está depende muito do quanto eu me permito estar consciente disso e trabalhar isso. E quanto mais eu trabalhar nisto mais fácil se torna ver o que necessito no momento. E5</i></p>
	Inconvenientes das práticas contemplativas	De um modo geral, não houve inconvenientes a enumerar	<p><i>Não, de todo, penso que todas as pessoas deveriam ter a oportunidade de praticar nem que fosse por breves instantes para poder decidir em consciência. E1</i></p> <p><i>Não. E2</i></p> <p><i>Reconheço, porque eu ao estar atenta ao que me circunda. Como eu neste momento, tenho um maior conhecimento da teoria e da prática, isso requer que eu tenha muito mais calma, mais paciência relativamente ao outro. Eu como percebo que se parar, respirar, a viver o presente, acho que isso acaba por nos trazer um inconveniente. Não é bem um inconveniente, isso acaba por nos trazer mais consciência e essa consciência acaba por nos trazer maior capacidade de lidar com as adversidades, ou seja, uma responsabilidade acrescida. E3</i></p> <p><i>Nenhum. Recomendo a todos incondicionalmente e sem reservas. Faz bem. Acrescenta. Se não fosse isto não teria conseguido ultrapassar a pandemia e outras crises, a guerra. E4</i></p> <p><i>Não sei se posso falar em inconveniente, mas diria que talvez um dos grandes obstáculos ou desafios a pessoa ter de estar, eu pelo menos senti isso, estar 100% disponível para o que vai acontecer, porque se não houver essa abertura de mente, porque se não houver essa disponibilidade física, mental, espiritual é muito difícil o processo fluir. É um bocado duro, porque a pessoa acaba por se expor. Há outras práticas meditativas até relacionadas com a religião católica que acabam por fazer um processo diferente que é tão válido como outro qualquer. Eu senti que precisava dessa disponibilidade para desconstruir e construir perante situações que se colocavam. A pessoa reconhece as algemas que possui e o quanto é difícil libertar-se delas. A pessoa tem de ter disponibilidade para se pôr em causa. E5</i></p>

Perspetivas futuras	Recomendações das práticas contemplativas a outras pessoas	A recomendação das práticas contemplativas foi unânime	<p><i>Sim, e é o que tenho feito por onde passo. E1</i></p> <p><i>Sim, sem dúvida, salvo muito raras exceções (pessoas com psicose, depressões muito profundas, transtorno stress pós-traumático, pessoas que tenham sofrido perdas de familiares recentes). E2</i></p> <p><i>Sim, sem dúvida alguma. É primordial, porque todas estas práticas, para já porque permite melhorar o nosso conhecimento acerca de nós mesmos. E conhecendo-nos a nós próprios estamos mais despertos para conhecermos os outros e isso é fundamental. E3</i></p> <p><i>Recomendaria, incondicionalmente. Sem reservas. E4</i></p> <p><i>Sim, sem dúvida, desde que faça sentido para a pessoa e que a pessoa saiba minimamente do que está à procura e que faça sentido. Experimentar é sempre uma opção positiva. E5</i></p>
	Sugestões para integração das práticas contemplativas ao nível da educação	A recomendação para as práticas contemplativas serem implementadas na educação foi unânime	<p><i>Sim, deveriam ser práticas, como o são as piscinas ou outra atividade física. Pois um corpo são requer uma mente sã e estas práticas promovem isto mesmo. E1</i></p> <p><i>Sim. Começando no ensino primário com pequenas sessões de mindfulness adaptadas às crianças com jogos e brincadeiras que trouxessem consciência das emoções, pensamentos e forma de aprender a regular a atenção e intenção. Depois dando continuidade ao longo de todos os níveis de ensino e universidade. Incluindo no calendário semanal escolar períodos curtos dedicados ao mindfulness, por exemplo 20 minutos 3 vezes por semana. As práticas poderiam ser dadas preferencialmente por instrutores credenciados, mas também poderia ser ensinada esta competência aos próprios professores para ter uma maior abrangência. Gostava muito de ver estas práticas acessíveis a todos desde crianças a adultos. E2</i></p> <p><i>Eu não acho, eu tenho a certeza. Tenho esperança que venham a ser implementadas. Aliás, acho que já há um projeto ou estudo do Ministério da Educação sobre o impacto que isto tem nas crianças e é muito, muito importante. Já há nalgumas escolas, projetos em formato extracurricular, mas deveria fazer parte do plano curricular, se tal como aprendemos na formação as crianças praticassem a respiração consciente, a meditação, o ouvir do bater do coração, atenção às emoções. Isto faz com que seja meio caminho andado para termos um mundo melhor. Se fizermos isto em crianças isso faz com que tenhamos adultos mais atentos e conscientes. E3</i></p> <p><i>Não vejo porque não e até ser uma disciplina, sem carácter avaliativo e a começar no 1.º ciclo com 5/10 minutos diários. Ter este hábito. No ensino superior, a exigência já é outra, uma vez por semana com a duração de uma hora e de vez em quando uma tarde dedicada a práticas contemplativas. E4</i></p> <p><i>Sim. Acho que sim, seja em qualquer área, saúde, recursos humanos, economia.... nomeadamente em áreas de interação com o outro. Quer em unidades curriculares ou opcionais, qualquer modalidade é válida. Fazem todo o sentido, sem dúvida. E5</i></p>

	Sugestões futuras na área	A recomendação para estender o âmbito das práticas contemplativas e estudar os seus efeitos foi unânime	<p><i>Muita coisa precisa de ser feito a começar por dar formação a professores e docentes para poderem aplicar em sala de aula. E1</i></p> <p><i>Parece-me que a forma mais eficaz de tornar este treino de competências disponível a todos seria através do sistema de ensino. Seria importante também levar estas práticas cada vez mais ao sistema de saúde e ao contexto empresarial e político. E2</i></p> <p><i>Eu acho que já se está a fazer um caminho. O facto de se implementar estas práticas no ensino, e atenção quando falo destas práticas no ensino, dirijo-me às escolas, mas também aos adultos. Eu sou formadora e acho que todos os formandos, também deviam ter uma unidade curricular de práticas meditativas, porque ao praticarmos isto, também faz com que a nossa postura enquanto pessoa, trabalhador e familiar seja completamente diferente. E3</i></p> <p><i>O mundo desacelerar. Por decreto não. Na escola, desde pequenos. A associação de pais com sessões para pais e sessões com pais e filhos. E4</i></p> <p><i>Claro que sim. Fazia sentido estudos de neuro-imagem, para ver a nível cerebral a partir de pessoas com recurso a práticas meditativas e como prática reiteradas ver como o cérebro funciona nesse tipo de pessoas, mas até de práticas alimentares e de exercício físico. Como é que tudo isto pode ser transformador a um nível profundo como vivemos a nossa vida. De como a ciência e as investigações podem contribuir nesta área. E neste sentido há muita coisa que pode ser feita nesta área. E5</i></p>
--	---------------------------	---	---