

A concepção de Rudolf Steiner sobre autogestão, estudo experiencial e autoeducação na vida de um colegiado de professores.

Arthur Zajonc, Professor de Física, Amherst College

Diretor do Programa Acadêmico 'Centro para a Mente Contemplativa na Sociedade'

Email: agzajonc@amherst.edu

Quando o poeta alemão Goethe declarou "Em toda parte nós só aprendemos de quem amamos", estava referindo-se diretamente à profunda ligação entre cognição e afeição. Nós somos especialmente abertos e receptivos a quem amamos. Estamos mais propensos a lembrar as palavras de um querido mentor e ponderar sobre elas muito tempo depois. Os ensinamentos calam mais fundo no ser humano quando levados por uma profunda afeição; eles podem modificar-nos e até mesmo ensinar-nos a ver o mundo de forma diferente. Eu me sinto cada vez mais convencido da importância da ligação entre cognição e afeição ou, para ser mais claro, da relação crucial entre amor e conhecimento.

Em primeiro lugar, uma observação pessoal: como cientista, qualquer tentativa de relacionar o conhecimento ao amor parece uma enorme quebra de etiqueta; isso não se faz, especialmente num local público como este. Mas eu cheguei à conclusão de que o medo que eu senti ao levantar esta questão baseava-se em formas e forças institucionais particulares que, em última análise, trabalhavam contra nossos interesses humanos fundamentais. Assim sendo, convido-os a deixar de lado suas suspeitas e indecisões e explorar comigo a possível relação entre conhecimento e amor, especialmente quando estes se encontram na investigação contemplativa.

Se eu perguntasse o que deve estar no centro do nosso ensino e da aprendizagem de nossos alunos, qual seria sua resposta? Das muitas tarefas que nós assumimos, como educadores, qual é, em sua opinião, a tarefa mais importante de todas? Qual é a maior esperança que temos para os jovens a quem ensinamos? Nas cartas que escreveu para o jovem poeta Franz Kappus, Rainer Maria Rilke (1954, p. 41) respondeu equivocadamente:

"Levar o amor a sério, sustentá-lo e aprender a amar como uma tarefa, eis o que as pessoas [jovens] precisam... Pois o amor de um ser humano por outro talvez seja a mais difícil de todas as nossas tarefas, a prova suprema e derradeira, o trabalho para o qual todos os outros não são senão uma preparação. Por este motivo, os jovens, que são principiantes em todas as coisas, ainda não podem conhecer o amor — eles têm de aprendê-lo. Com todo o seu ser, com todas as suas forças, reunidas em torno de seu coração solitário e tímido que palpita alvoroçadamente, eles devem aprender a amar."

Preciso dizer? Os currículos oferecidos por nossas instituições de ensino superior têm negligenciado muito esta tarefa central, ainda que profundamente difícil, de aprender a amar, que é também a tarefa de aprender a viver em verdadeira paz e harmonia com os outros e com a natureza.

Temos muita prática em educar a mente para o raciocínio, o texto e o discurso críticos, e também para a análise científica e quantitativa. Mas isto é suficiente? Num mundo importunado por conflitos tanto internos como externos, não seria de igual — senão maior — importância equilibrar a lapidação de nossos intelectos com o cultivo sistemático de nossos corações? As questões de justiça social, meio ambiente e ensino da paz não demandam, todas elas, uma atenção maior e um lugar mais central em nossas universidades e faculdades? Certamente sim...

Embora isto seja indubitavelmente verdade, minha apresentação não irá abordar a questão de equilibrar a realização intelectual com as boas ações. O que eu gostaria de sugerir mais propriamente é que o autoconhecimento ficará parcial e distorcido se não desenvolvermos e praticarmos uma epistemologia do amor em vez de uma epistemologia da separação. O lema

de Harvard é *Veritas*, ou Verdade. Nesta visão, conhecer é o projeto central do ensino superior. Eu sustento, contudo, que a verdade em si – *veritas* em si – nos iludirá se trouxermos para o mundo e para o outro somente uma epistemologia da separação. Nossa epistemologia convencional nos entrega uma imitação perigosa no lugar da verdade, uma que pode passar pela verdade mas que, de fato, é parcial e pobre.

Numa palestra no Berea College, Parker Palmer (1993, § 4) salientou que “toda forma de conhecer se torna uma forma de viver... toda epistemologia se torna uma ética”. Ele argumentou que a epistemologia atual tem semeado uma associada ética da violência. Com certeza a ciência tem trazido progressos enormes, mas nós não podemos afastar-nos do fato central de que a atual ênfase na objetificação nos predispõe para uma forma instrumental e manipulativa de estar no mundo. Conforme Parker sugeriu em Berea, nossa forma de conhecer se desenvolve, de fato, em uma forma de viver. As implicações desta posição são grandes. Embora eu não esteja clamando enfaticamente por um retrocesso da ciência, estou clamando por ressituá-la dentro de uma visão mais ampla a respeito do que realmente significa conhecer e viver. Essa reimaginação do conhecer trará consequências profundas para o ensino, consequências que conferem um lugar proeminente às pedagogias contemplativas. Na verdade, eu espero convencê-los de que a prática contemplativa pode tornar-se uma investigação contemplativa, que é a prática de uma epistemologia do amor. Esta investigação contemplativa não só rende *insight*(*veritas*), mas também transforma o conhecedor mediante sua participação íntima (pode-se dizer afetuosa) no objeto da atenção contemplativa de alguém. O ensino contemplativo é um ensino transformativo. Embora a pesquisa fundamental de Jack Mezirow (2000) sobre ensino transformativo estivesse interessada na reflexão crítica, e não na contemplação, eu acho que o trabalho dele e de outros teóricos como Robert Kegan (1982, 1994) oferecem uma linhagem acadêmica altamente adequada para se entenderem as pedagogias contemplativas.

No restante de meu tempo, proponho primeiro delinear os contornos de uma epistemologia da intimidade e participação, isto é, uma epistemologia do amor, que estende a investigação científica e erudita para caminhos que não precisam ser vistos como problemáticos para o ensino acadêmico ou para nossas disciplinas de pesquisa. Eu gostaria então de descrever alguns dos principais elementos de um curso que ministro com o historiador da arte Joel Upton, no Amherst College. Com o título de ‘*Eros and Insight*’ (Eros e o Insight), o curso é uma tentativa de incorporar algo desta forma de conhecer e de assumir o desafio que Rilke nos apresenta: o desafio de aprender a amar.

Uma epistemologia do amor

Ironicamente, eu acredito que nós precisamos, em primeiro lugar, reconhecer e aceitar como parte de nossa realidade existencial a separação ou a solidão que vivenciamos. Nós realmente nos sentimos desligados um do outro e também do mundo natural à nossa volta. O filósofo espiritual Rudolf Steiner (1995, p. 94) achava que *Einsamkeit* ou solidão era a “principal característica de nosso tempo”. Seu contemporâneo Rilke (1954, p. 50) formulou isso de maneira mais vigorosa:

“Falando novamente em solidão, torna-se sempre cada vez mais evidente que ela não é basicamente algo que se possa tomar ou deixar. Nós somos solitários. Podemos iludir-nos e agir como se não fosse assim. Nada mais. Mas é muito melhor entendermos que somos assim, e até começarmos a assumi-lo.”

Eu vejo a posição científica como um sintoma desse mal-estar psicológico e espiritual mais generalizado. Solidão é o lado do espelho ou o correlativo inevitável de um desenvolvimento cada vez mais intenso de si mesmo e da identidade pessoal. À medida que os indivíduos se separam dos grupos étnicos e as mulheres gradativamente se tornam autênticos indivíduos, do mesmo modo a força e o conforto do coletivo diminuem. Nossa procura pela identidade individual tem um lado negativo em paralelo: nós nos desidentificamos com outras pessoas, com grupos e com a natureza.

Embora muito tenha sido ganho por meio desse processo de individuação — realizações que não devemos perder —, se esse processo continuar indefinidamente nós chegaremos,

logicamente, a uma sociedade de mônadas egoístas. Estou convencido de que a força compensatória para essa fragmentação não é o interesse próprio mútuo ou a ação econômica racional que maximiza a utilidade (como diriam os economistas); ao invés disso, eu acredito que relacionamentos empáticos genuínos podem ser e são estabelecidos entre duas pessoas ou mais. Cada vez mais esses vínculos não são estabelecidos entre tribos ou grupos étnicos e religiosos; eles se estabelecem entre indivíduos. Relacionamentos humanos saudáveis não acontecem automaticamente; cada um de nós deve cultivá-los intencionalmente. Nada neste mundo é de graça.

A mesma lógica é válida para nosso relacionamento com o meio ambiente. Nós não crescemos mais na fazenda, tendo intimidade com o jeito do tempo, das plantas e dos animais. Nossa relação com a natureza deve, da mesma forma, ser intencional. A prática da contemplação é uma parte importante dessa postura intencional, uma parte que pode levar a relacionamentos empáticos sustentados.

Mudando intencionalmente do isolamento para o vínculo empático, estamos preparados para uma forma contemplativa de conhecer, uma forma cujo relacionamento com o amor irá, acredito, tornar-se cada vez mais óbvio. Quais são as características ou estágios da investigação contemplativa?

Respeito. Ao nos aproximarmos do objeto de nossa atenção contemplativa, nós o fazemos com respeito e contenção. A respeito do relacionamento com a pessoa amada, Rilke (1975, p. 28) sustentava que “uma união entre duas pessoas é uma impossibilidade”. Em lugar de uma fusão fácil com a pessoa amada, Rilke (1954, p. 45) insistia que “o amor consiste no fato de que duas solidões se protegem, são limítrofes e se saúdam”. Da mesma forma, sinto que o primeiro estágio da investigação contemplativa é respeitar a integridade do outro, cuidando de sua natureza e de sua solidão, seja o outro um poema, um romance, um fenômeno da natureza ou a pessoa sentada à nossa frente. Precisamos permitir que o outro diga sua verdade sem nossa projeção ou correção.

Suavidade. A investigação contemplativa é suave ou delicada. Em suas próprias investigações científicas, Goethe (1988^a, p. 307) procurava praticar o que ele chamava de “empirismo sutil [*zarte Empirie*]”. Caso desejemos aproximar-nos do objeto de nossa atenção sem distorcê-lo, devemos então ser sutis. Em contraste, o empirismo de Francis Bacon falava em extrair os segredos da natureza sob condições extremas, submetendo-a à tortura.

Intimidade. A ciência convencional se distancia da natureza e, para usar os termos de Erwin Schrödinger (1967), objetifica a natureza. De forma ideal, a ciência se desliga dos fenômenos em benefício da objetividade. Em contraste, a investigação contemplativa se aproxima do fenômeno, delicada e respeitosa, mas ainda assim procura uma intimidade com aquilo a que se dedica. Poderemos ainda manter um *close-up* de clareza e julgamento equilibrado se lembrarmos de exercer a contenção e a suavidade.

Vulnerabilidade. A fim de conhecer, devemos abrir-nos ao outro. A fim de avançar juntos e ser influenciados, devemos estar suficientemente confiantes para ser vulneráveis, suficientemente seguros para submeter-nos ao curso das coisas. Uma arrogância dominante não terá lugar. Devemos aprender a ficarmos confortáveis com o não conhecer, com a ambiguidade e com a incerteza. O novo e o desconhecido só podem surgir daquilo que parece ser fraqueza e ignorância.

Participação. A intimidade suave e vulnerável leva à participação do investigador contemplativo no fenômeno que se revela diante dele. As características externas nos convidam a ir mais fundo. Nós nos movemos e sentimos com o fenômeno natural, o texto, a pintura ou a pessoa diante de nós; vivendo fora de nós mesmos e para dentro do outro. Respeitosa e delicadamente, nós nos juntamos ao outro em meditação, enquanto mantemos total consciência e clareza da mente. Em outras palavras, a investigação contemplativa está experiencialmente centralizada no outro, não em nós mesmos. Nossas preocupações, medos e desejos habituais trabalham contra a autêntica participação.

Transformação. As últimas duas características, participação e vulnerabilidade, levam a uma moldagem de nós mesmos no outro. O que estava fora de nós é agora internalizado. Interiormente nós assumimos a forma, a dinâmica e o significado do objeto contemplativo. Numa palavra, somos transformados pela experiência contemplativa de acordo com o objeto da contemplação.

Bildung. A educação como formação. O indivíduo se desenvolve ou, poderíamos dizer, é esculpido por meio da prática contemplativa. No alemão, educação é tanto *Erziehung* quanto *Bildung*. A última deriva da raiz que significa 'formar'. A linhagem da educação como formação remonta pelo menos à época dos Gregos. Em seu livro 'O que é a Filosofia Antiga?', o filósofo francês Pierre Hadot (2002, p. 274) escreve sobre o filósofo antigo: "O objetivo era desenvolver um *habitus*, ou uma nova capacidade para julgar ou criticar, e transformar – isto é, mudar o modo de as pessoas viverem e verem o mundo." Simplicio perguntava: "Que lugar o filósofo deve ocupar na cidade? O lugar de um escultor de homens" (p. xiii). Ou, como formula Merleau-Ponty (1962, p. 39), nós precisamos reaprender a ver o mundo. Num ensaio sobre ciência, Goethe (1988b, p. 39) declarou que "todo objeto bem contemplado cria um órgão de percepção em nós". O importante trabalho de Parker Palmer também está centralizado na educação como formação.

Insight. O resultado final do envolvimento contemplativo aqui descrito é a formação de órgãos, que leva ao *insight* oriundo de uma participação íntima no curso das coisas. Na epistemologia budista, isto era denominado 'percepção direta'; entre os Gregos era chamado de *epistême*, e contrastava com o raciocínio dedutível ou *dianoia*. Este tipo de conhecimento é vivenciado como uma espécie de visão, observação ou apreensão direta, e não como um raciocínio intelectual para um resultado (Sloan, 1993; Sternberg & Davidson, 1995).

Por uma questão de tempo, preciso deixar de lado a importante questão da confirmação do *insight* por vários meios: experimental, consistência lógica ou outros métodos. Na filosofia da ciência, isto é denominado algumas vezes como diferença entre o contexto da descoberta e o contexto da prova.

Finalmente, a investigação contemplativa não é uma análise imparcial e nem um ascetismo desencarnado. Através de todos os seus estágios move-se uma excitação clara, cheia de vida, um Eros tranquilo que estimula nosso interesse e nos mantém atentos e envolvidos.

Para nos ajudar a entender as características da investigação contemplativa, eu gostaria de usar duas citações, uma de Goethe (1988^a, p. 307) e uma segunda, de Emerson. Goethe escreveu: "Existe um empirismo delicado que faz de si mesmo absolutamente idêntico ao objeto, tornando-se assim verdadeira teoria. Mas essa valorização dos nossos poderes mentais pertence a uma idade altamente evoluída." Nesta passagem Goethe destaca diversas características da aprendizagem contemplativa. Primeiro, é uma aprendizagem experiencial. O que Goethe chama de um "empirismo delicado" é também profundamente participativo, fazendo "de si mesmo absolutamente idêntico ao objeto" (ibidem). Teoria (da raiz grega que significa 'contemplar') não é entendida aqui como raciocínio, como lógica dedutiva, mas, conforme já mencionei, como uma forma elevada de ver, o que Goethe em outro trecho chama de "*aperçu*".² Nós conhecemos algo em virtude da conexão, e não desconexão, porque somos idênticos ao objeto de nossa atenção. Goethe reconhece amplamente que essa consciência não dual está muito distante de onde começamos, mas a preocupação do ensino é precisamente com a valorização de nossas forças mentais nesta direção, com a jornada da cegueira para a visão.

A segunda citação vem do ensaio de Emerson (1926, pp. 278-279) 'O Poeta', onde ele escreve: "*Este insight*, que se expressa mediante o que se chama Imaginação, é uma forma muito elevada de ver, a qual não se alcança com o estudo, mas com o intelecto situado onde vê e sendo o que vê, ao compartilhar o caminho ou circuito das coisas por meio das formas, tornando-as assim translúcidas para os outros. O caminho das coisas é silencioso. Poderiam elas suportar a companhia de alguém que fala? Elas não suportariam um espião; somente aceitarão um amante ou um poeta, pois são eles que transcendem sua própria natureza. A

condição para o poeta dar nomes às coisas é submeter-se à aura divina que irradia através das formas, e acompanhá-la.”

No universo de Emerson, o poeta é um amante capaz de ‘submeter-se’ àquilo que irradia através das formas da natureza. Ele possui o que eu chamo de capacidade para a vulnerabilidade, que leva ao *insight* como uma elevada maneira de ver chamada Imaginação. Desta forma o poeta se distingue do espião, e conseqüentemente a natureza permite que o poeta dê voz à sua natureza, dando nome às coisas.

Os *insights* contemplativos fazem parte da ciência na mesma medida que as artes. A repentina descoberta dos quatérnios (que estão um passo além dos números imaginários e complexos) pelo matemático irlandês William Rowan Hamilton, enquanto atravessava a Ponte Brougham em Dublin, foi fruto de uma longa e contemplativa incerteza.³ O *insight* atravessou-o como uma corrente elétrica, para usar sua própria metáfora. Foi um momento eletrizante que fez com que ele se virasse rapidamente e gravasse as identidades matemáticas chaves na grade da ponte. O mesmo aconteceu com o jovem Werner Heisenberg em relação à descoberta da relação de incerteza quântica em 1927, enquanto estava doente na Dinamarca. Seu envolvimento apaixonado com o tema da complementaridade se intensificou enquanto ele visitava seu pai espiritual Niels Bohr, mas finalmente culminou quando Bohr estava de férias esquiando e Heisenberg estava só e febril. O ‘contexto da descoberta’ é um contexto contemplativo cheio de paixão e incerteza sustentada. As condições necessárias para o *insight* intuitivo são bem diferentes de sua comprovação posterior, que é imparcial e lógica. O ‘contexto da prova’ realmente demanda uma avaliação cuidadosa dos *insights* contra os dados dos experimentos e a lógica da matemática. Mas os novos *insights* da ciência entram como fruto da gestação contemplativa, e não da análise dedutiva. Conforme Emerson nos lembra (apud Obuchowski Jr., 1969, p. 47), “tudo se torna poesia quando olhamos de dentro... porque poesia é ciência, é o sopro do mesmo espírito pelo qual a natureza vive. E nunca nenhuma ciência se originou a não ser de uma percepção poética”.

Eros e o insight

Por duas vezes, o historiador da arte Joel Upton e eu ministramos no Amherst College um curso que tenta explorar as relações entre amor, conhecimento e contemplação. O curso é secular, com pouca referência às técnicas de meditação tiradas da tradição religiosa. A classe é composta de 30 estudantes do primeiro ano, de origens raciais e econômicas surpreendentemente diversas.⁴ A experiência nos ensinou a começar o curso pelo polo do conhecimento. As discussões sobre o amor requerem confiança e sofisticação, e ambos levam tempo para se produzir numa classe. Nós adotamos um ritmo lento e mais reflexivo para o curso. As leituras eram curtas e poderosas; nós pedíamos aos alunos que passassem um tempo com elas e apreciassem sua força. Os trabalhos eram muito curtos (uma página, exceto pelo trabalho final, que era mais longo), e solicitávamos aos alunos que entregassem três rascunhos. Direta e indiretamente, pedimos que eles vivenciassem todos os materiais da aula: as leituras, as palestras, nossas diversas conversas, as meditações e suas redações. Passo a passo, e um a um, pedimos que eles se tornassem cada vez mais vulneráveis ao conteúdo do curso e que participassem de forma integral. Paralelamente ao material do curso, também envolvemos os alunos em uma série de exercícios contemplativos. Eu gostaria de usar o restante do meu tempo com esses exercícios.

Devo dizer que os alunos compreenderam rapidamente que ‘Eros e o *insight*’ não era como outro curso qualquer em Amherst. Muitos deles nos contaram que haviam desistido da educação, tornando-se cínicos a seu respeito na escola secundária. Eles haviam aprendido a executar o que lhes fosse solicitado, mesmo não sendo possível relacioná-lo à suas vidas, às suas questões mais profundas e aos seus desejos mais intensos. Empregos importantes, com salários altos, eram as recompensas materiais para um ótimo desempenho, e Amherst era somente um meio para alcançar esse fim. Colocada a barreira em qualquer lugar, eles a saltariam, não por um interesse sincero, mas porque eram espertos e bem treinados. Levou-se um tempo para convencê-los, para despertar novamente neles a aspiração básica que todos têm, e que não é primordialmente a educação como um instrumento para aquisição de riqueza. Pelo contrário, é a transformação, o desenvolvimento, é tornar-se tudo o que se pode ser. Em meus 25 anos de magistério, ‘Eros e o *insight*’ foi a experiência de ensino mais gratificante que

eu já tive. Sinto-me especialmente agradecido aos alunos que confiaram em nós para guiá-los para um novo território e novas experiências.

A primeira aula

Dissemos aos alunos: “Este é o primeiro dia de uma nova vida. Vocês entraram no Amherst College; não estão mais em casa; o que vocês farão com esta vida preciosa que começa hoje?” A seguir, entregamos passagens de *Walden*, de Henry David Thoreau (1966) e de ‘A gravidade e a graça’ de Simone Weil (1987).

“Eu fui para a floresta porque queria viver deliberadamente, confrontar apenas os fatos essenciais da vida, e ver se eu poderia aprender o que ela tinha a ensinar, para não descobrir, no dia da minha morte, que eu não havia vivido” (Thoreau, 1966, p. 61). Aqui um tema inicial do curso é introduzido. O que significa ir para a floresta? Thoreau procurava um lugar afastado para viver atenta e deliberadamente. Nós faremos da mesma forma, separaremos alguns momentos para ser atentos e agir deliberadamente, a fim de que possamos aprender também a discernir os fatos essenciais da vida. Na correria do dia a dia, nós também muitas vezes os ignoramos. Como parte da aula, faremos uma pausa de vez em quando para ficar em silêncio, refletir, e desta forma paciente e tranquila iremos aprender.

Na descrição que Thoreau (1966, pp. 60-61) faz da manhã, encontramos um segundo tema essencial do curso: tornar-se desperto.

“Milhões estão suficientemente despertos para o trabalho físico; mas apenas um em um milhão está suficientemente desperto para o esforço intelectual efetivo, e apenas um em uma centena de milhões, para a vida poética ou divina. Estar desperto é estar vivo. Não encontrei ainda um homem que estivesse totalmente desperto. Como eu poderia tê-lo encarado?”

Os estudantes foram aceitos em Amherst porque provaram que poderiam lidar com o esforço intelectual; e o que mais restou? Ao final da aula, muitos desejavam despertar para uma vida poética ou divina e, assim, sentir-se verdadeiramente vivos.

Simone Weil (1987, p. 55) escreve sobre o ubíquo poder da gravidade, que está em todo lugar e ordena todas as coisas – exceto a graça. A graça sozinha desafia o alcance da gravidade, mas requer condições especiais para aparecer. Weil diz: “A graça preenche espaços vazios, mas só pode entrar onde houver um vazio para recebê-la.” Simone Weil evoca a importância poderosa do silêncio, do vácuo, da abertura, do Vazio. A meditação nos ajuda a entrar no espaço do silêncio e a estimular a abertura onde a graça pode aparecer.

Muito naturalmente, nossa conversa com os estudantes moveu-se para uma série final de *slides* que mostravam um jardim *zen* e um lago com pequenas ondas: o *haiku* de Basho (1967) e o primeiro exercício de meditação dos alunos, de cinco minutos de silêncio, encerraram a aula.

*Breaking the silence
Of an ancient pond
A frog jumped into the water —
A deep resonance.*

Quebrando o silêncio
De uma antiga lagoa
Uma rã pulou na água
Uma ressonância profunda

Os alunos deveriam continuar sozinhos o exercício com o silêncio. Nós pedimos um trabalho de uma página de pura descrição sobre os estágios e a experiência do silêncio da meditação.

Sem voos de imaginação, sem nenhuma análise científica ou filosófica sofisticada – somente uma prosa simples, atenta, deliberada e descritiva.

Atenção sustentada

O segundo exercício é sobre atenção sustentada e o cultivo da chamada ‘pós-imagem’. Qualquer objeto sensorial serve, mas vamos tomar o som de um sino. A meditação tem três fases que nós executamos e uma quarta, que é a graça.

Faça o sino soar três vezes. Ouça com atenção sua forma e o timbre.

Mesmo depois que o som do sino desaparece no silêncio externo, nós ficamos com sua memória. Interiormente, podemos fazer com que o sino soe de novo. Faça isto. Ouça sua reverberação interna repetidamente.

A terceira fase é a do silêncio. Deixe que a memória do som do sino desapareça, liberando todo o som e abrindo amplamente a atenção. O estado de espírito apropriado para esta fase é caracterizado maravilhosamente em *Tao Te Ching*, de Lao-tsu (1988, p. 15):

*The Master doesn't seek fulfillment.
Not seeking, not expecting.
She is present, and can welcome all things.*

A Mestre não procura realização
Não procura, não espera.
Ela está presente e pode saudar todas as coisas.

A quarta fase não é executada por nós, mas pode apresentar-se no espaço silencioso que foi assim preparado e sustentado. Na descrição de Buddhaghosa (1975) das chamadas dez *kasinas* ou objetos visuais (terra, água, ar, fogo, quatro cores...), ela é denominada fase da ‘pós-imagem’. Durante esta fase, o aspecto interior do som do sino, ou de outras experiências sensoriais utilizadas da mesma forma, surge no silêncio ou vazio.

Mantendo a abertura

A verdadeira atenção concentrada é, por definição, cega a tudo o que está fora do campo imediato da atenção. A investigação contemplativa muda da atenção sustentada e focada para uma atenção aberta. Ao liberarmos o som do sino, já estamos-nos aproximando deste estágio da prática. Contudo, ele pode tornar-se a principal característica do exercício, utilizando-se o relacionamento como o foco de atenção. Qualquer comparação irá servir, mas uma que nós utilizamos é o mais simples exercício de escala de valores, comum ao treinamento artístico. Dando aos estudantes papel, pincel e tintas acrílicas preta e branca, pedimos a eles que façam uma sequência graduada de quadrados cinzas que passam uniformemente de branco para preto.

Nós usamos este e outros exercícios de comparação para cultivar um senso de relação e o discernimento interior da diferença, que vemos como a primeira característica do conhecimento contemplativo. Move-se de simples estados de consciência para a percepção direta de diferenças e semelhanças. Este é um momento vital. Se pretendermos vincular a contemplação ao conhecimento, à *veritas*, então precisamos articular uma compreensão da prática contemplativa que passe dos benefícios psicológicos e salutarés da meditação (que são grandes) às suas dimensões cognitivas.

Sustentando a contradição

O quarto estágio da investigação contemplativa provou ser especialmente desafiador para nossos brilhantes alunos de Amherst. Sempre que um problema lhes é apresentado, eles

querem resolvê-lo. Encontrando uma contradição, eles a solucionam. Muitas vezes a realidade oferece resistência a esta abordagem, e por bons motivos. Eu dei uma aula sobre a dualidade onda-partícula em Física, e Joel falou sobre a tensão artística produzida por elementos antagônicos nas grandes obras de arte. Nós os enviamos ao museu de arte em pares a fim de olhar determinados retratos que tinham o estranho hábito de olhar para trás. Colocamos um estudante num lado da galeria e outro no lado oposto. A pintura olhava para cada um; olhava simultaneamente em duas direções. Impossível. O cardeal do século XV Nicolau de Cusa (1960), que recomendava este exercício aos seus monges, chamava este e outros fenômenos semelhantes de coincidência de opostos. Pense nisto, mantenha a contradição e, ao invés de resolvê-la, sustente-a – pratique a sustentação da contradição!

Mas o significado profundo de cultivar uma consciência capaz de sustentar a contradição só foi avaliado quando se tornou claro para nossos alunos durante uma de nossas conversas informais à noite. Vários deles, de raças e etnias diferentes, começaram a falar sobre a complexidade irreconciliável de suas próprias vidas, que lhes havia trazido grande incerteza e sofrimento pessoal durante anos. Fossem eles chineses ou americanos, como o lar haitiano que tinham acabado de deixar (tão cheio de vida, com o idioma crioulo e uma profunda religiosidade) se relacionava com a vida da mente primitiva e com a turbulenta vida universitária que eles estavam levando aqui em Amherst? Será que eles estavam traindo a própria linhagem? Será que precisavam escolher entre suas identidades contraditórias? Como poderiam? A própria vida exigia que eles sustentassem uma grande contradição. Como o escritor franco-libanês Amin Maalouf (2003) formulou, é exatamente por meio das complexidades irreconciliáveis de nossas vidas que surge nossa identidade. Quando negamos essa complexidade, nós, como sociedade, rapidamente nos decomparamos em facções étnicas e religiosas, competindo pelo domínio.

Desenvolvendo a autoestima

Somente ao atingir este momento decisivo estávamos prontos, nós e os alunos, para falar de amor explicitamente, porque a arquitetura e a vida do amor são animadas por contradições impossíveis. Desejamos ser unos com a pessoa amada, sem prejudicá-la ou alterá-la de maneira alguma.

Nós estudamos os trovadores e suas canções que falam repetidamente da natureza contraditória do amor, como mostram estas linhas de Arnaut Daniel (s.d.) do século XIII:

*I never held but it holds me
all the time in its bail Love
and makes me glad in anger, fool in wisdom
as one that never can fight back,
because a man that loves well,
cannot defend himself.*

Eu nunca a tive, mas ela me tem
todo o tempo sob sua fiança, Amor
e me faz alegre na ira, tolo na sabedoria
como alguém que nunca pode revidar
porque um homem que ama profundamente
não pode se defender.

O amor é ao mesmo tempo alegria e dor, uma 'doce tristeza'. O amor pode começar para nós quando aceitamos e até mesmo nos encantamos com os elementos contraditórios de que somos compostos. Sou um cientista, um poeta ou um filósofo? A resposta é sim para tudo. As estruturas de nossas instituições de educação superior escondem essa complexidade. Na melhor das hipóteses, elas lutam para apreendê-la por meio de conversas interdisciplinares entre representantes de diferentes disciplinas. Frequentemente, essas conversas terminam como negociações entre nações ou grupos étnicos nas Nações Unidas. É necessário mais, muito mais, se quisermos integrar estes elementos diversos sem dissolvê-los, a começar pela

potencialização das contradições em nós mesmos. Isto só poderá acontecer se amarmos as contradições e, assim, amarmos a nós mesmos.

Desenvolvendo o amor por outros

A meditação budista do amor-bondade, muito conhecida, permite à pessoa ampliar gradualmente seu círculo de atenção baseada na compaixão e no afeto. Começando por nós mesmos, continuamos então com alguém próximo (um amigo, um parente, o cônjuge). Desejamos-lhe paz, alegria, bem-estar. Continuamos a ampliar mais ainda o círculo de nossa atenção afetuosa, incluindo aqueles que não conhecemos bem, desejando-lhes também paz, alegria e bem-estar. E, finalmente, escolhemos alguém que seja preocupante e difícil em nossa vida. Até para ele desejamos paz, alegria e bem-estar.

Agora estamos lendo 'O Simpósio', de Platão, um grande diálogo sobre o amor. O amor, conforme Diotima ensinou a Sócrates, não é apenas praticado em relação a outras pessoas, mas também em relação à beleza na natureza e em relação às grandes instituições que incorporam nossos ideais mais elevados. Em última análise, nós amamos as formas ideais que estão refletidas em todos os lugares por meio do belo nas criações da natureza e do ser humano. A 'escada do amor', contudo, não somente nos leva para cima, para o mundo das formas puras, mas também desce para o mundano. As páginas finais do diálogo, em que o bêbado Alcebiades descreve seu amor por Sócrates e ousa falar sobre a vida nobre de Sócrates, são testemunhos de uma vida vivida com amor pelos alunos e pelos conterrâneos atenienses, e também pelos ideais eternos de verdade, beleza e bondade, um amor que foi recompensado com um copo de cicuta.

O amor pela ação

Neste ponto, uma figura importante em nosso curso é a beguina Marguerite Porete, que viveu e morreu por volta de 1310. Em seu livro 'Espelho das almas simples', Porete (1993) utilizou a nova linguagem *dofin amor* (amor cortês), conforme cantada pelos trovadores na Antiga Provença, para descrever seu *amor de loing*, seu 'amor de longe'. Em seu caso, o amor distante não era por uma companhia terrena, mas por Deus. Mediante a intensidade de seu amor pelo amado, ela compreendeu que a verdadeira ação moral não era guiada pelas regras do que ela chamava de 'igreja dos pequenos', mas pela grande igreja do amor. No lugar das Virtudes teológicas, das quais se declarava livre, ela defendia a ação guiada somente pelo amor, citando Santo Agostinho (2004): "Ame, ame e faça o que quiser." O amor tornou-se para ela uma força que lhe outorgava conhecimento moral ou *insight*. Sua defesa do amor como o verdadeiro guia da ação fez com que ela entrasse em conflito com certos bispos da Igreja Católica da França. Como resultado, foi detida, aprisionada e julgada diante da Inquisição em Paris. Recusou-se a renunciar ao seu amor e às suas opiniões, e foi então condenada a morrer na fogueira pela 'Heresia do espírito livre'. Todos choraram durante a execução ao ver com que nobreza tranquila ela foi ao encontro da morte.

Os estudantes ficam profundamente emocionados com a vida corajosa, embora trágica, de Porete. Pedimos a eles que meditassem sobre as palavras de Agostinho "Ame, ame e faça o que quiser", encontradas no coração da vida de Porete, e que escrevessem sobre como Eros e o *insight* são aqui elevados a uma forma de conhecimento contemplativo no mundo da ética. Afinal de contas, Marguerite Porete conhecia algo com tanta certeza que pôde enfrentar, silenciosa e confiantemente, os maiores eruditos da Inquisição de Paris sem vacilar. O amor afetuoso lhe havia concedido um *insight* ou *aperçu* pelo qual ela estava disposta a morrer. Agir de outra maneira seria trair não apenas o que ela conhecia, mas também seu amado.

Reimagine sua educação

A tarefa final para nossos alunos foi a de reimaginar a educação que eles recebem no Amherst College, considerando Eros e o *insight*. Eles haviam estudado Kepler e Rembrandt; tinham lido Oliver Sacks, Niels Bohr, Barbara McClintock, Albert Einstein e Werner Heisenberg. Tinham lido os trovadores, Merton, Rilke, T.S. Eliot e Platão sobre o amor. Além disso, tinham meditado sobre o silêncio, a atenção, a abertura, a contradição, a autoestima, o amor por outros e o amor pela ação. Perguntamos: como deve ser a educação – sua educação –, levando em

consideração tudo isto? Este seria o trabalho final deles: redefina a educação que você tem em Amherst, considerando Eros e o *insight*, considerando a relação entre amor e conhecimento.

Upton e eu terminamos 'Eros e o *insight*' com uma imagem que nos foi sugerida por dois estudantes em nossa fala inicial do curso. Em sua forma mais simples, a metáfora visual é um portal ou entrada composta de duas colunas com um lintel que se estende no espaço entre elas. As duas colunas são uma metáfora visual para as duas partes do curso: Eros e o *insight*. Conforme nossos alunos reconheceram incisivamente, Eros pode ser rapidamente rebaixado para luxúria, mas o *insight* também pode ser reduzido para apenas um raciocínio instrumental. Mas Eros também pode ser valorizado para tornar-se o lintel do amor, o que parece implicar que a valorização do *insight* também se torna amor, um conhecer que também é amar, uma epistemologia do amor.

Desta forma, como se confirma, a tarefa que Rilke nos propôs primeiro – aprender a amar – é também a tarefa de conhecer, em seu sentido mais amplo. Karl Jaspers (1974, p. 51) cita Nicolau de Cusa com relação à forma mais elevada do conhecimento humano, dizendo: "O conhecimento aqui é idêntico ao amor, e o amor idêntico ao conhecimento." Uma epistemologia do amor não é um voo da razão para o sentimento. A academia não tem nada a temer da investigação contemplativa; na verdade, essa investigação já é, de certa forma, parte de um currículo oculto que educa para a descoberta, a criatividade e a consciência social.

Como verdadeiros educadores, acredito que estamos todos envolvidos em um importante projeto, um projeto com uma longa tradição. O projeto da filosofia antiga era viver uma vida correta, personificar a virtude e não apenas legisla-la, gerar a criatividade e as habilidades para o *insight*, não apenas memorizar fórmulas e obras de arte. Como formula Hadot (2002, p. 90), a educação dos antigos era "um curso de treinamento que os tornaria ao mesmo tempo contemplativos e homens de ação uma vez que conhecimento e virtude implicam um no outro".

No trabalho final para 'Eros e o *insight*', Ryan (não é seu nome verdadeiro) confessou que agora estava inseguro em relação ao que dizer a seus pais sobre planos de carreira. A mãe era formada em física nuclear e o pai era um neurocirurgião. Eles esperavam que o filho ganhasse um salário de seis dígitos imediatamente após a formatura, e, antes do curso, Ryan tinha a mesma opinião. No trabalho final, ele escreveu: "Como vou contar a eles que agora a única coisa que eu quero ser na vida é uma pessoa que ama?" Devido aos talentos formidáveis que tem, estou confiante em que Ryan terá sucesso externamente, mas espero que ele se lembre de viver deliberadamente, de cultivar o silêncio, a atenção e a consciência relacional, e até de sustentar as contradições. Desta forma, ele ficará vulnerável e participará dos mistérios que estão em todos os lugares à sua volta. De espião ele passará a ser uma pessoa que ama, uma pessoa que a natureza aceitará. No processo, irá reformar-se, modelando os órgãos para o conhecimento, para uma elevada forma de ver que pode constituir-se na verdadeira teoria. Ele poderá viver de acordo com a ética associada a esta epistemologia. Contudo, uma vez que neste nível mais elevado, que é o nível da profunda contemplação, conhecer e amar são unos, suas ações serão virtuosas, e suas palavras, verdadeiras. De certa forma, ele terá realizado a maior e mais difícil tarefa de todas, aquela para a qual tudo o mais é apenas uma preparação; ele terá aprendido a amar...

Arthur Zajonc é professor de Física no Amherst College, onde vem lecionando desde 1978. Recebeu seus títulos de B.S. e Ph.D. em Física pela Universidade de Michigan, e tem atuado como professor convidado e cientista pesquisador na École Normale Supérieure em Paris, no Instituto Max Planck para Óptica Quântica e nas universidades de Rochester e Hannover. Tem atuado também como professor *Fulbright* na Universidade de Innsbruck, na Áustria. Em 1997 trabalhou como coordenador científico para o diálogo 'Mente e vida' com o Dalai Lama, publicado como *The New Physics and Cosmology: Dialogues with the Dalai Lama* (Oxford, 2004). Organizou novamente o diálogo de 2002 com o Dalai Lama, intitulado 'A natureza da matéria, a natureza da vida', e atuou como moderador no MIT para o diálogo 'Investigando a mente', em 2003 (www.mindandlife.org). Dirige o Programa Acadêmico do Centro para a Mente Contemplativa na Sociedade.

NOTAS

¹ O Dr. Zajonc apresentou este trabalho como a palestra de abertura da conferência '*Scholarship of teaching and learning: The cognitive-affective connection*' (A sabedoria do ensino e da aprendizagem: o vínculo cognitivo-

afetivo), realizada em 24 de março de 2006 no Oxford College of Emory University. Este trabalho foi publicado, com algumas revisões, na edição de setembro de 2006 do Teachers College Record como:

Zajonc, A. (2006). *Love and knowledge: Recovering the heart of learning through contemplation* (Amor e conhecimento: Recuperando o coração da aprendizagem por meio da contemplação). Teachers College Record, 108(9), 1742-1759. Extraído em 28 de setembro de 2006 de <http://www.tcrecord.org>. Número de identificação: 12678.

A permissão para a reimpressão deste documento foi concedida pelo autor e pelos editores do Teachers College Record.

- ² Goethe, numa carta a Soret de 30 de dezembro de 1823, apud Rike Wankmüller, *Goethes Schriften*, Hamburger Ausgabe, Munich: Verlag C.H. Beck. vol. 13, p. 616. “Na ciência, contudo, o tratamento é nulo, e toda eficácia está noaperçu.”
- ³ “Toda manhã, no começo do mês acima citado [outubro], quando eu descia para o café, seu (então) irmãozinho William Edwin, e você mesmo, costumavam me perguntar: “E então, papai, você consegue multiplicar temas?” A isso eu sempre me via obrigado a responder, com um triste balanço de cabeça: “Não, eu apenas posso somá-las e subtraí-las.” Mas no dia 16 do mesmo mês – que calhou de ser uma segunda-feira e dia de reunião do Conselho da Real Academia Irlandesa – eu ia andando para participar e presidir, e sua mãe andava comigo ao longo do Royal Canal, para onde ela talvez nos tivesse levado; e embora ela falasse comigo ocasionalmente, uma corrente subjacente de pensamento passava pela minha mente, que finalmente teve um resultado cuja importância eu senti imediatamente, se não for demais dizer. Parecia que um circuito elétrico se fechava; e uma centelha se lançou, mensageira (como previ imediatamente) de muitos anos vindouros de pensamento e trabalho definitivamente direcionados – por minha conta, se poupado, e em todo caso por parte de outros, se me permitissem ainda viver o suficiente para comunicar a descoberta claramente. Nem pude resistir ao impulso – não filosófico, como poderia ter sido – de gravar com um canivete numa pedra da ponte de Brougham, quando a cruzamos, a fórmula fundamental com os símbolos i, j, k ; a saber, $i^2 = j^2 = k^2 = ijk = -1$, que contém a solução do problema.”
Carta de Hamilton: <http://www.maths.tcd.ie/pub/HistMath/People/Hamilton/Letters/BroomeBridge.html>
- ⁴ Para maiores detalhes sobre o curso, veja o artigo ‘Eros and insight’ na *Amherst Magazine* e nos links de rede associados, em www.amherst.edu/magazine/issues/04spring/. Vide também, na *Liberal Education*, meu artigo ‘Spirituality in higher education: overcoming the divide’ (Espiritualidade no ensino superior: superando a barreira) (Inverno, 2003), pp. 50-58.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agostinho de Hipo. Santo Agostinho, nas homílias sobre o Evangelho de João, homílias sobre a primeira epístola de João e solilóquios. Whitefish, MT: Kessinger Publishing, 2004. [Obra original escrita em 416 A.D.]

Basho, M. *The narrow road to the deep north and other travel sketches* (A estreita estrada para o longínquo norte e outros esboços de viagem). (N. Yuasa, trad.). Londres: Penguin, 1967. [Obra original publicada em 1686.]

Buddhaghosa. *Path of purity* (O caminho da pureza). Uma tradução de Visuddhimagga de Buddhaghosa (P.M. Tin, trad.). Londres: Pali Text Society, 1975. [Obra original escrita em 350 A.D.]

Daniel, A. *I never held but it holds me* (Eu nunca a tive, mas ela me tem). Em ‘Obras Completas’. Extraído em 28.9.2006 de http://www.cam.org/~malcova/troubadours/arnaut_daniel/arnaut_daniel_02.php

Emerson, R. W. *Emerson's essays* (Ensaio de Emerson). NY: Thomas Y. Crowell, 1926. [Obra original publicada em 1844.]

Goethe, J. W. *Scientific studies* (Estudos científicos) (Douglas Miller, ed./trad.). New York: Suhrkamp, 1988(a). [Obra original publicada em 1810.]

Goethe, J. W. *Scientific studies* (Estudos científicos) (D. Miller, ed./trad.). New York: Suhrkamp, 1988(b). [Obra original publicada em 1823.]

Hadot, P. *What is ancient philosophy?* (O que é a filosofia antiga?) (M. Chase, trad.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2002. [Obra original publicada em 1995.]

Jaspers, K. *Anselm and Nicholas of Cusa* (Anselmo e Nicolau de Cusa) (H. Arendt, ed. e R. Manheim, trad.). New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1974. [Obra original publicada em 1957.]

Kegan, R. *The evolving self* (O eu em evolução). Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

Kegan, R. *In over our heads* (Demais para a cabeça). Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1994.

Lao-tsu. *Tao te ching* (S. Mitchell, trad.). New York: Harper Collins, 1988. [Obra original escrita por volta de 500 A.C.]

Maalouf, A. *In the name of identity: Violence and the need to belong* (Em nome da identidade: Violência e a necessidade de fazer parte). Londres: Penguin, 2003.

- Merleau-Ponty, M. *Phenomenology of perception* (Fenomenologia da percepção) (C. Smith, trad.). London: Routledge, 1962. Preface. [Obra original publicada em 1945.]
- Mezirow, J. *Learning as transformation* (Aprendizagem como transformação). San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Montessori, M. *Education and peace* (Educação e Paz) (H. R. Lane, trad.). Chicago: Regnery, 1962.
- Nicolau de Cusa. *The vision of God* (A visão de Deus) (E. G. Salter, trad.). New York: Frederick Ungar, 1960. [Obra original publicada em 1453.]
- Obuchowski, P. A., Jr. *The relationship of Emerson's interest in science to his thought* (A relação entre o interesse de Emerson em ciência e seu pensamento) (Dissertação de doutorado, Universidade de Michigan, 1969). *Dissertation Abstracts International*, 30 (09), 3915.
- Palmer, P. *The violence of our knowledge: Toward a spirituality of higher education* (A violência de nosso conhecimento: rumo a uma espiritualidade do ensino superior) (1993). Extraído em 29.9.2006 de http://www.21learn.org/arch/articles/palmer_spirituality.html
- (Vide também P. Palmer, *To know as we are known* (Saber como somos conhecidos). Capítulos 1 e 2. San Francisco: Harper, 1983.)
- Porete, M. *The mirror of simple souls* (O espelho das almas simples) (E. L. Babinsky, trad.). New York: Paulist Press, 1993. [Obra original escrita em 1290.]
- Rilke, R. M. *Letters to a young poet* (Cartas a um jovem poeta) (M. D. Herder Norton, trad.). Ed. rev. New York: W. W. Norton, 1954. [Obra original escrita em 1904.]
- Rilke, R. M. *Rilke on love and other difficulties* (Rilke sobre amor e outras dificuldades) (J. J. L. Mood, trad.). New York: W. W. Norton, 1975. [Obra original publicada em 1904-1925.]
- Schrödinger, E. *Mind and matter* (Mente e matéria). Cambridge: Cambridge University Press, 1967. [Obra original publicada em 1956.]
- Sloan, D. *Insight-imagination* (Imaginação por *insight*). Westport, CT: Greenwood Press, 1993.
- Steiner, R. *Die Verbindung zwischen Lebenden und Toten*, GA 168. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag, 1995. [Originalmente, uma palestra de 1916.]
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. *The nature of insight* (A natureza do *insight*). Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- Thoreau, H. D. *Walden and civil disobedience* (Walden e a desobediência civil). New York: W. W. Norton, 1966. [Obra original publicada em 1854.]