

# MEDITAÇÃO NA ESCOLA



**Um guia para o incentivo da prática de Meditação *Mindfulness*  
para adolescentes do Ensino Médio**

***INCLUSO:***  
*Passo-a-passo para professores e educadores  
guiarem breves práticas de Meditação*

*MESTRADO PROFISSIONAL  
EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA*

---

Faculdade de Educação  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Débora Nogueira Caetano de Resende**

*“Entre estímulo e resposta, existe um espaço.  
Nesse espaço, encontra-se o poder de escolher nossa resposta.  
Em nossas respostas, residem nosso crescimento e nossa felicidade”.*  
~ Viktor Frankl

Esta cartilha foi construída com base em nossa pesquisa de Mestrado na Faculdade de Educação da UFMG, intitulada: *Cuidado de si na Escola - Uma proposta para a redução do estresse e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Escola Pública através de um programa de Meditação Mindfulness com adolescentes*, onde tivemos como fundamentação estudos que propõem uma compreensão do estresse na interface entre Psicologia, Neurociência e Educação, que destacam a dinâmica biopsicossocial do estresse na vida do adolescente, e como este surge concomitante a dificuldades no relacionamento familiar e entre pares, excesso de tempo diante de telas, falta de supervisão e acompanhamento com suporte, pressão ou fracasso escolar, exclusão social, violência, bullying, estigmatização, entre outros.

Tendo como base uma vasta bibliografia que já tem evidenciado os benefícios da meditação para adolescentes, além do renomado protocolo norte-americano “Aprendendo a Respirar” da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Patrícia Broderick, realizamos um projeto piloto de 6 semanas em uma Escola Pública de Belo Horizonte para alunos cursando o 1<sup>o</sup> ano do ensino médio. Os resultados foram muito animadores, ao final do programa os alunos conseguiram colher do próprio processo de aprendizagem mais saúde mental. Nosso objetivo foi adaptar e articular esta prática laica ao contexto escolar brasileiro e verificar como ela pode contribuir para o manejo do estresse e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, facilitando ao aluno um cuidado maior consigo e com seus relacionamentos, além de propiciar um ambiente melhor para a aprendizagem, reduzir a reatividade, agitação e dispersão, e favorecer a concentração, abertura à experiência, autocompaixão e empatia. Este breve guia é o resultado prático de toda esta experiência de pesquisa e o acompanhamento de um processo complexo de interações e aprendizados na escola, cheio de desafios, mas que foi muito enriquecedor para os estudantes e para a própria pesquisadora.





# SUMÁRIO

1. Introdução
2. O que é a meditação *mindfulness*?
3. O *mindfulness* na educação
4. As evidências científicas por trás da prática
5. *Mindfulness* e as habilidades socioemocionais
6. O estresse do adolescente
7. Porque levar o *mindfulness* para a sua escola
8. Meditações guiadas



# 1. INTRODUÇÃO

Diante da pertinente demanda de ferramentas de equilíbrio emocional para que adolescentes possam lidar com o estresse da vida escolar e do período de drásticas mudanças físicas, psíquicas e sociais típicas desta fase, a prática secular da meditação *mindfulness* se constitui como um recurso notável, que tem apresentado evidências efetivas na melhora da saúde mental de jovens de todo o mundo.

Na sala de aula podemos ver refletidos os grandes desafios que marcam nossa vida coletiva atualmente, desde o ápice da problemática das paixões, materializada na violência contra o outro ou a si mesmo, até a aridez da apatia, do isolamento, da exclusão e da ausência. Também encontramos o outro lado da moeda neste fractal de nossa sociedade, podemos ver toda a brilhante potencialidade do aprender, do descobrir sentidos e nexos nesta introdução ao mundo que é a educação e que pode acontecer em um bom encontro de pessoa a pessoa, potencialmente libertador e formador do sujeito em sua integralidade.

Jeffrey Arnett (2012) denomina a fase da adolescência como “período da instabilidade” pela natureza complexa deste desenvolvimento e sua característica fragilidade ao estresse. Estressores neste período são múltiplos e podem surgir de diversos modos: Dificuldades no relacionamento familiar e entre pares, excesso de tempo diante de telas, falta de supervisão e acompanhamento com suporte, pressão ou fracasso escolar, exclusão social, violência, *bullying*, estigmatização, entre outros.

As consequências negativas do estresse em adolescentes incluem dificuldade de aprendizagem pelo impacto negativo na atenção, concentração e qualidade do sono, redução da habilidade de tomada de decisão responsável, aumento da vulnerabilidade à ansiedade e depressão, além de impactos no desenvolvimento neuronal e relacional do jovem.

A Meditação pode auxiliar muito neste processo de reequilíbrio emocional dos adolescentes, há um mundo de possibilidades que têm sido aplicadas e podem trazer benefícios para as escolas públicas do Brasil. Programas desenhados para o adolescente com o ensino da meditação *mindfulness* podem promover o cuidado de si na escola e podem representar uma importante forma de fortalecimento dos fatores de proteção e prevenção de acometimentos na saúde mental deste grupo.

Através deste guia pretendemos incentivar a prática da meditação *mindfulness* em escolas, de forma que professores, coordenadores e todos os envolvidos no processo educativo possam conhecer os fundamentos destas técnicas e, a partir disso, organizar encontros ou programas de meditação com instrutores certificados. Pretende-se aqui também incitar os próprios professores a aplicar algumas breves meditações guiadas em sala de aula, descritas em detalhes ao final desta cartilha.

Desta forma, este presente guia não almeja capacitar os professores do Ensino Médio como instrutores de meditação *mindfulness*, mas sim propiciar um passo-a-passo seguro e simples para que alguns exercícios introdutórios possam ser experimentados juntamente com os alunos, despertando neles o interesse em aprofundar nessas ferramentas. Além do passo-a-passo com orientações didáticas objetivas, através do qual pode-se guiar os alunos, forneceremos áudios guiados de meditação que o professor poderá utilizar também.

Estarei à disposição dos professores e escolas para estudarmos formas de levar o **Programa Meditação na Escola** para cada instituição. Em nosso foco inicial encontram-se as escolas públicas

brasileiras e seus professores, mas este guia e os programas de meditação podem ser igualmente aplicados em instituições particulares e grupos de adolescentes interessados.



## 2. O QUE É A MEDITAÇÃO *MINDFULNESS*?

De acordo com Daniel Goleman (1988), a meditação é um elemento essencial em todas as maiores tradições contemplativas e filosóficas do mundo. Recentemente a meditação vem sendo pensada de forma secular e estudada cientificamente.

A meditação é um termo guarda-chuva e inclui um número enorme de práticas, como a meditação *Zen* do Japão, o *Vipassana* budista, a meditação do *Yoga*, entre outras. Mas todas estas tradições têm em comum o objetivo de treinar a atenção para a consciência estar mais sintonizada com o momento presente. De acordo com Dahl, Lutz e Davidson (2015), podemos organizar diversas práticas meditativas em três grandes grupos. O primeiro grupo, “atencional”, tem como objetivo o foco atencional e o trabalho com a reorientação da atenção através de práticas com o foco fechado ou o monitoramento aberto. O segundo grande grupo organiza técnicas com o enfoque de construção ou cultivo de afetos positivos e de bem-estar, denominado “construtiva”, neste grupo se encontra as técnicas da compaixão. O terceiro grande grupo denomina-se “desconstrutiva”, trata-se de um conjunto de técnicas que facilitam o *insight* sobre o processo e o funcionamento cognitivo e emocional, assim como sobre o processo do “eu”.

Nem todas as práticas meditativas têm como objetivo treinar a capacidade de *mindfulness*, também denominada Atenção Plena. A meditação *mindfulness*, em específico, se delineia como uma prática secular, embora se fundamente no Budismo e suas técnicas meditativas, ela também tem seu arcabouço teórico na filosofia ocidental e na ciência da psicologia (WALSH, 2006).

De uma forma sintetizada, Jon Kabat-Zinn em seu célebre livro “Aonde quer que você vá, é você que está lá” (1994), define a prática da meditação *mindfulness* como a busca intencional por trazer a atenção ao momento presente, com uma atitude de curiosidade, equanimidade e gentileza, sem uma identificação automática com os pensamentos, reconhecendo-os sem rechaça-los ou abraçá-los, com abertura à experiência tal como ela se apresenta momento a momento. Acrescenta que “é a simples prática de estar mais em contato com a inteireza de seu ser através de um processo sistemático de auto-observação, auto inquirição e ação consciente, não de modo frio e analítico, mas gentil, curioso e afetuoso” (KABAT-ZINN, 1994, p.16, tradução nossa).



### 3. O *MINDFULNESS* NA EDUCAÇÃO

A aplicação da meditação *mindfulness* no contexto escolar busca facilitar o equilíbrio emocional e a consciência mais ampla de si e da realidade, favorecendo ao aluno um cuidado maior consigo e com seus relacionamentos. Além de criar um clima propício para a aprendizagem, reduzir o estresse, ansiedade, reatividade, agitação e dispersão. Como também facilitar a orientação da atenção, concentração, criatividade, fluência, abertura à experiência, autocompaixão e empatia.

Quando propomos a meditação *mindfulness* no contexto educacional não a colocamos como uma panaceia ou como uma metodologia inovadora que descarta diversas práticas pedagógicas reconhecidas e promete uma solução eficaz para todos os problemas presentes nas escolas e em nosso sistema educacional, historicamente instituídos. Ainda que a meditação possua uma extensa validação científica no contexto da saúde, é importante estabelecermos aqui uma visão crítica sobre as consequências da ampla difusão da prática do *mindfulness* na modernidade capitalista ocidental, onde busca-se a docilização do sujeito, ou seja, que todos se acalmem e continuem a produzir e trabalhar sem questionamentos.

A meditação *mindfulness* pode ser uma ferramenta que promove mais tomada de consciência da comunidade escolar em relação às próprias necessidades, individuais e coletivas, sejam da ordem da saúde física, mental, emocional, relacional e política, favorecendo o empoderamento dos agentes sociais na escola.

Ao colocarmos em perspectiva as propostas educacionais do patrono da Educação Brasileira, o filósofo e educador Paulo Freire, e os componentes que a meditação *mindfulness* propõe desenvolver a partir da prática encontramos igualmente uma consonância relevante de apontamentos em direção à tomada de consciência e à ação-reflexão, que podem promover a diminuição do sofrimento mental, emocional, físico e social (TERZI, A.M. *et al* 2020). Se a meditação *mindfulness* propõe uma cuidadosa abertura à experiência sem julgamentos, ela nos ajuda a termos mais curiosidade e consciência de nosso contexto, podemos estar mais aptos a uma curiosidade com criticidade, conceito importante na obra de Paulo Freire. No artigo “*Mindfulness* na Educação e Paulo Freire: uma abordagem reflexiva” (2020) do prof. Dr. Alex Terzi e colegas, vemos como pode ser intrincado o diálogo entre as práticas de *mindfulness* e a proposta pedagógica de Freire. A atitude de abertura e não reatividade propostas pela perspectiva de *mindfulness* nos ajuda a responder ao invés de apenas reagir. A reatividade é da ordem da não-criticidade, da alienação, imitação e ingenuidade. Esta reatividade reitera padrões sociais de preconceito, por exemplo, ou violência.

Ao realizarmos as práticas de *mindfulness* não como mero exercício intelectual ou prescritivo, mas prático, experiencial, estamos exercitando habilidades importantes como a metacognição, que desenvolve o reconhecimento de padrões emocionais, e o descentramento, ou capacidade de observar os pensamentos e emoções de modo desapegado, sem a identificação imediata com hábitos mentais, emocionais ou comportamentais, o que facilita a tomada de consciência e a resposta responsável.

Uma das grandes contribuições da meditação *mindfulness* na escola para o desenvolvimento de respostas mais conscientes e alinhadas aos valores éticos é o componente experiencial em uma prática orientada pertinente, que se distingue em muito de uma mera prescrição de regras para a convivência.

No processo da prática de *mindfulness*, compreende-se, com Kabat-Zinn (2005), que “podemos aprender a trabalhar com as grandes forças de nossas vidas, a percebê-las, “fazer escolhas críticas” e crescer em sabedoria e compaixão” (grifo nosso). (p.47) Nessa perspectiva, abandona-se o mero reagir frente aos acontecimentos, passando-se a dar respostas, conscientes, refletidas, atentas. Talvez aí possa haver uma aproximação com o ideário freiriano de que é possível uma educação em que se permita ao indivíduo o indispensável reconhecimento de seus pensamentos e decisões (FREIRE, 1996 p. 12), diante das demandas da profissão, com as consequentes intervenções necessárias no processo educativo. (TERZI, A.M. *et al* 2020 p.5)

Nas duas perspectivas percebemos como se aproximam os apontamentos para uma tomada de consciência e superação de uma visão ingênua do próprio contexto, para um posicionamento crítico e emancipador. Um ponto importante de diálogo com o pensamento freireano ressaltado por Terzi é que a prática do *mindfulness* promove “o florescimento de um profundo senso de cuidado: do indivíduo consigo mesmo e também com as pessoas à sua volta” (TERZI, A.M. *et al* 2020 p.72), o que Demarzo e Campayo (2015, p. 212) denominam “interser”, ou seja, o fato de que estamos conectados em uma teia social e a responsabilidade e compaixão que podem nascer deste reconhecimento.

As contribuições da meditação *mindfulness* no contexto educacional são inúmeras e se alinham com os aspectos da Educação Integral, tradição que tem suas raízes filosóficas em Rousseau e Pestalozzi, além de outros românticos do século XVIII, assim como pedagogos influentes do início do século XX, como Maria Montessori e John Dewey. Mais recentemente a Educação Integral adquire um corpo teórico e prático mais unificado e vem sendo construída como um novo paradigma pedagógico através de educadores de todo o mundo (YUS, R. 2002; MILLER, J. P. 1997). Esta concepção integral da pessoa faz resistência a um ponto de vista fragmentado do sujeito e do mundo.

O educador Dr. John P. Miller (1996) sustenta que a partir das revoluções industriais e o desenvolvimento do capitalismo, ocorreu uma compartimentalização e padronização cultural, cujo resultado foi a fragmentação da vida. Esta fragmentação afetou diversas áreas, como a economia e sua consequente fragmentação da natureza, abrangendo também a fragmentação da vida social e cultural, em que as pessoas se sentem desconectadas umas das outras, inseguras e solitárias. A própria vida pessoal se encontra fragmentada, John Miller aponta que uma das principais razões da falta de unidade no mundo é a falta de unidade na pessoa. Como consequência, na sociedade capitalista e industrializada “vivemos autocentrados em nossas próprias cabeças” e interesses particulares, o que gera mais adoecimento e autocentramento (MILLER, J. P. 1996).

Tal fragmentação também está presente nas escolas em diversos modos, como na organização do tempo e espaço, no progressismo em unidades e séries com o conhecimento compartimentado e hierarquizado em disciplinas e conteúdos sem clara exposição de sua articulação com a realidade em que os estudantes vivem. Tudo isso educa para a fragmentação e promove o adoecimento da comunidade escolar. As propostas da Educação Integral têm feito resistência a tal conhecimento disciplinar que fragmenta a dinâmica de aprendizagem e privilegia majoritariamente o desenvolvimento intelectual e a racionalidade lógico-formal, em detrimento das funções sensório-motoras, do pensamento contemplativo (próprio da meditação), do pensamento complexo, da criatividade, da intuição, do desenvolvimento moral e das competências socioemocionais como a capacidade empática e compassiva, entre outros.

É necessário abriremos o olhar para não só vislumbrarmos a pessoa em sua integralidade, mas também percebermos a fragmentação como artificial e o processo de integração pessoal e social como tendências próprias da dinâmica humana e, portanto, espontâneas, quando são oferecidas as condições necessárias para o seu florescimento.

Na atual dinâmica fragmentada de nossa sociedade é muito importante que tenhamos espaços de diálogo que nos ajudem a “tecer” experiência, ou seja, a reconhecer as pontes de sentido e pertença em nossa cultura, reconhecer os nexos de sentido de modo crítico e particular, mas também na experiência sentida afetivamente e corporalmente no momento presente (senso de si existencial facilitado pela meditação), espaços que ajudam a reconhecer a conexão com o outro em um laço de encontro de pessoa a pessoa. Tal nexo de sentido pode ser um solo fértil para nascer uma tomada de posição livre da pessoa frente à própria vida, capaz de tirá-la da própria reatividade.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (BONDÍA, J. 2002, p. 20).

A educação orientada a partir da pessoa, portanto, não é aquela que somente instrumentaliza, mas a que cria condições para o aprendizado de “tornar-se pessoa”. Nasce de uma aposta no sujeito e em seu processo de construção de conhecimento que cada vez mais o capacita em sua busca por compreender o mundo e a si próprio e descobrir cada vez mais quem ele é. “A pessoa quer aprender a ‘ser’ muito mais do que aprender a dominar técnicas e habilidades” (ARROYO, 2000, p.40).

Faz-se necessário pensar práticas pedagógicas que retomem a formação integral dos alunos para que tais potencialidades exemplificadas acima possam se atualizar e desenvolver. Encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, orientações que apontam para a promoção de uma prática educacional sensível à complexidade humana:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2013, p.18)

Esta concepção de educação que evidencia o cuidar do humano integrado na teia do mundo se apoia na visão do sujeito integral. Este se reconhece pertencente a um mundo interligado histórica, cultural e socialmente, concebendo saberes populares e tradições filosóficas, além de uma concepção científica, racional e crítica do mundo. Mas, antes, é essencial conhecer a si próprio:

Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica. (DELORS *et al.* 1999, p.16)

Podemos observar a importância oferecida ao processo de conhecer a si próprio, embasado no conhecimento, nos valores, na meditação e no pensamento crítico, para a construção de uma educação adequada aos novos desafios do século XXI, ênfase essa dada pelo Relatório Delors elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Este relatório reuniu grandes pensadores do campo da Educação e apontou a necessidade de mudanças na Educação em resposta aos desafios contemporâneos, principalmente os advindos das novas tecnologias da informação e comunicação. Trata-se de um relatório importante e emitido pelo principal organismo internacional voltado para a educação, a Unesco, e trouxe mais visibilidade para a necessidade de ampliação do escopo de atuação da educação formal, antes mais centrado no desenvolvimento de habilidades cognitivas, integrando as habilidades emocionais e relacionais. O relatório sugeriu um sistema fundamentado em quatro pilares para a educação:

1. Aprender a conhecer (pensamento crítico, raciocínio, atenção focada etc.);
2. Aprender a fazer (controle motor, interocepção, monitoramento, comunicação etc.);
3. Aprender a conviver (desenvolvimento moral, habilidades socioemocionais etc.) e
4. Aprender a ser (consciência de si, autonomia, autorrealização, subjetivação etc.).

Acreditamos que este paradigma calcado em uma visão que busca ser mais ampla e complexa ao pensar o ser humano, que aposta na dinâmica própria da pessoa e busca tecer pontes de sentido com criticidade e consciência, embasa o processo de incorporação de práticas meditativas nas escolas no intuito de colaborar na construção de uma educação integral e voltada para a pessoa e para o desenvolvimento moral de valores universais, com espaço na escola para o cultivo do cuidado de si e para o ensino das habilidades socioemocionais e o manejo do estresse.



## 4. AS EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS POR TRÁS DA PRÁTICA

A partir dos primeiros estudos em *mindfulness* e dos promissores resultados do MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*), o primeiro protocolo de *mindfulness*, elaborado pelo médico

norte-americano Jon Kabat-Zinn ao final da década de 70, diversos pesquisadores se interessaram em estudar o tema e compreender suas bases, aplicabilidades, benefícios, mecanismos etc. Atualmente há milhares de artigos baseados em evidências que sustentam as práticas de *mindfulness* como promotoras da saúde física e mental. Uma importante aplicação de *mindfulness* é no contexto educacional, contribuindo para o manejo do estresse de aprendizagem, a melhora do convívio na escola e performance acadêmica, para citar alguns (BLUTH, K. *et al*, 2016).

Os mecanismos de ação que explicam como a prática da meditação *mindfulness* tem um efeito positivo sobre a saúde se embasam no exercício de três componentes ou axiomas (Shapiro, 2006): Intenção, Atenção e Atitude, além de um meta-mecanismo de ação, a “Repercepção”. A “Intenção” é o que lança luz no horizonte de propósitos que uma pessoa tem ao realizar a prática da meditação, seja equilibrar as próprias emoções ou trabalhar a capacidade de foco e perseverança, é um componente importante pois incide sobre a motivação e o cultivo da prática a médio e longo prazo. O segundo componente fundamental é a “Atenção” e envolve a observação da própria experiência interna e externa, momento a momento, voltando para “as coisas como elas mesmas”, suspendendo julgamentos e explicações sobre a experiência. O terceiro e último componente é a “Atitude” ou qualidades que trazemos para a prática, tais como curiosidade, abertura, aceitação e gentileza, essenciais para a prática efetiva de *mindfulness*. Por fim, o meta-mecanismo da “Repercepção” lança luz no mais fundamental da meditação, a mudança de perspectiva que a prática facilita no movimento de descentramento, em que podemos deslocar da tendência de estarmos imersos em hábitos mentais focados em narrativas da própria história e então tomarmos uma perspectiva de simples observação destas narrativas mentais, contemplando-as. Nas palavras de Daniel Goleman (1980), “a primeira descoberta na meditação é que a experiência contemplada é distinta da mente que contempla” (p.146, tradução nossa).

Partindo da visão da Neurociência, o modo “*mindful*” de estar com a experiência faz contraste com o *modus operandi* do sistema nervoso autônomo, mais especificamente no eixo HPA, envolvido com respostas automáticas de estresse orientadas para a sobrevivência que são a luta, a fuga ou o congelamento ao nos encontrarmos em uma situação percebida como ameaçadora, ativando os sistemas corticais ligados à raiva, à ansiedade, ao medo e ao pânico.

Estudos indicam que, com a prática regular da meditação *mindfulness*, quando estamos diante de uma situação estressante, temos maior tendência a ativar o sistema nervoso autônomo juntamente com o córtex pré-frontal, região cerebral responsável por nossa tomada de decisão, então podemos responder de forma mais hábil e menos automática ou reativa, mais alinhada com nosso desenvolvimento moral e nosso repertório de habilidades de autorregulação e competências socioemocionais. Este ponto é de suma importância para facilitarmos o desenvolvimento da pessoa, uma frase sábia atribuída ao psicólogo sobrevivente do holocausto Viktor Frankl pode explicar melhor: “Entre estímulo e resposta, existe um espaço. Nesse espaço, encontra-se o poder de escolher nossa resposta. Em nossas respostas, residem nosso crescimento e nossa felicidade”.

A meditação comprovadamente atua também em nossa autorregulação, que é a habilidade de monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento, de forma a alinhá-los às demandas cognitivas e sociais para situações específicas e a atingir objetivos (COSENZA, R. M., 2021). Esta habilidade é correlacionada às funções executivas em nosso cérebro, cuja base é localizada no córtex pré-frontal. As funções executivas englobam vários processos, como a atenção executiva que, quando opera, atingimos a atenção focada, identificamos metas, elaboramos estratégias e planejamos a execução dessas metas; além disso, monitoramos se nós estamos avançando na execução dos

objetivos e podemos inibir comportamentos que nos atrapalham no processo ou mudamos as estratégias caso se mostre necessário.

Quando nossa capacidade de autorregulação está saudável, nós conseguimos realizar escolhas alinhadas com nossos valores e colocá-las em prática sem maiores impedimentos cognitivos. Por exemplo, estudantes com habilidades de autorregulação saudáveis têm a tendência a permanecerem na escola por mais tempo, se dedicarem ao estudo com atenção focada e escolherem melhor suas metas, com isso têm mais sucesso acadêmico (MOFFITT *et al.* 2011).

A capacidade de autorregulação pode ser ensinada, treinada e desenvolvida. Vários estudos indicam que a meditação *mindfulness* é um dos recursos para este fim, pois atua principalmente modulando e fortalecendo as funções executivas do cérebro, que colocam em movimento processos de regulação da atenção (aumento da concentração), regulação emocional (diminuição do estresse), regulação da motivação (perseverança e engajamento) e alteração da autopercepção (aumento do autoconhecimento e resiliência) (COSENZA, R. M., 2021).

Durante décadas pesquisas tem indicado evidências criteriosas e significativas que sustentam diversos benefícios advindos da prática da meditação *mindfulness*. Na meta-análise de Shauna Shapiro, Kirk Brown e John Astin (2008), intitulada "Toward the integration of meditation into higher education: a review of research", foram analisadas dezenas de artigos revisados por pares que relacionam a prática da meditação com a melhora de habilidades importantes para o desenvolvimento educacional de estudantes escolares e universitários com diversas idades. Estas pesquisas foram organizadas em três categorias: Performance cognitiva; Saúde mental e emocional e Desenvolvimento da pessoa como um todo. Os estudos relacionam a prática da meditação *mindfulness* com a melhora de habilidades como a orientação da atenção e processamento de informações, e na performance acadêmica geral (e.g., JAH *et al.* 2007; SLAGTER *et al.*, 2007; HALL, 1999, *apud* SHAPIRO *et al.* 2008). Além de reduzir estresse, ansiedade, reatividade e depressão (e.g., BAER, 2003; BROWN, RYAN, & CRESWELL, 2007; MURPHY, 1997 *apud* SHAPIRO *et al.* 2008) e potencializar o desenvolvimento de habilidades como criatividade, fluência, abertura à experiência e flexibilidade emocional (CSIKSZENTMIHALYI, 1996 *apud* SHAPIRO *et al.* 2008), a prática da meditação *mindfulness* favorece desenvolvimentos necessários à relação interpessoal saudável (como proximidade, empatia, pertencimento e autocompaixão), o que cria um bom clima para a aprendizagem (e.g. KABAT-ZINN, 1996; RYAN & DECI, 2000; GOLEMAN 2006 *apud* SHAPIRO *et al.* 2008).

Diversos pesquisadores também apontam como práticas meditativas de compaixão influenciam de modo importante o desenvolvimento moral, a formação do apego saudável, a cooperação em um grupo e a promoção da saúde. No aspecto moral, a compaixão pode motivar o posicionamento e ação moral diante de um dano não justificado, que é uma categoria moral reconhecida em quase todas as culturas estudadas (Haidt, 2003; Vasquez, Keltner, Ebenbach, & Banaszynski, 2001 *apud* GOETZ, J. L. *at al* 2010). A compaixão é uma experiência afetiva distinta de amorosidade, empatia, pena, culpa, simpatia ou tristeza e ocorre em regiões corticais específicas. A compaixão voltada para si, ou autocompaixão, reduz sintomas de ansiedade, estresse e depressão, e eleva a resiliência, empatia e assertividade, o que desenvolve relacionamentos saudáveis, e também eleva a motivação para o exercício de hábitos saudáveis e práticas de autocuidado (NEFF, 2012; DEMARZO, M. M. P, 2015).

Evidências científicas colhidas de experimentos em ambientes educacionais têm em sua maior parte sido originadas de países desenvolvidos, no entanto, podemos já encontrar no Brasil esforços que buscam analisar a aplicação do *mindfulness* em escolas como neste artigo baseado em uma experiência de ensino da meditação *mindfulness* para adolescentes, durante 1h por semana em

um período de 4 semanas, intitulado “A prática da meditação *mindfulness* no ensino médio: uma ferramenta para a promoção de saúde e complementação acadêmico-formativa dos adolescentes.” (RIBEIRO, A. *et al.* 2019).

Podemos destacar outras iniciativas brasileiras como o programa SENTE, que une *mindfulness* e a aprendizagem socioemocional e foi oferecido desde 2007 pelo Instituto da família de Porto Alegre e iniciado pelo psiquiatra José Ovidio C. Waldemar. Atualmente o projeto se ampliou e desde 2011 ele é desenvolvido no Departamento de Psiquiatria de Crianças e Adolescentes da UFRGS juntamente com a Unidade Básica de Saúde do Hospital das Clínicas de Porto Alegre com o nome Viver Melhor na Escola. Foi descrito recentemente por Waldemar e colegas (2016) em uma pesquisa que demonstrou resultados de uma intervenção com dois grupos de jovens com idades próximas dos 11 anos, em seus resultados observaram uma maior qualidade de vida, saúde mental e relacionamento interpessoal. A partir do programa SENTE e de mais de uma década de experiência com *mindfulness* e com aprendizagem socioemocional em escolas públicas, se somou à iniciativa do Instituto Cidade Segura (ICS), preocupado com a prevenção à violência, para a construção do programa SEJA. Este programa é composto de 180 aulas distribuídas entre os anos de todo o percurso do ensino fundamental, os encontros ocorrem semanalmente e tem a duração de 50 minutos. Sua proposta é baseada na aprendizagem socioemocional com uma influência explícita da meditação *mindfulness*, sendo este um elemento transversal no currículo que indica uma forma de viver a partir de um elemento comum que é a intenção de se estar no momento presente de coração aberto. (FREITAS, B. I. & MARIN, A. H. 2022).

Outro notável programa é o MindEduca, criado por Regina Migliori, que começou a ser implementado em 2014 em escolas do Espírito Santo para adolescentes e sua base é o ensino da meditação para a promoção da cultura da paz, a educação de valores e o desenvolvimento humano. Um dos resultados mais destacados deste programa foi a redução das taxas de falta escolar e aumento das taxas de aprovação escolar, resultados verificados a partir do indicador oficial IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica), (TERZI, A. *et al*, 2016). E podemos destacar o programa voltado para adolescentes na escola elaborado pelo grupo Assertiva *Mindfulness* e pela professora Rita Kawamata, baseado no programa MSBR e “¡Atención Funcional!” de Eline Snel. Este programa busca promover o aumento da concentração e redução do comportamento impulsivo, menos pensamentos negativos e preocupantes, maior equilíbrio emocional e relacional. (TERZI, A. *et al*, 2016).

Não podemos deixar de mencionar o programa Cultiva+, Programa de Meditação e Estados Mentais Positivos, que vem sendo desenvolvido pelo Prof. Dr. Alex Terzi e se volta para professores já atuantes e alunos de licenciatura, tem como objetivo a promoção de estados mentais positivos, promoção de saúde e de bem-estar geral para esta população (TERZI, A. *et al*, 2022). Este programa é importante para a implementação da meditação *mindfulness* nas escolas pois os professores são os agentes promotores mais importantes da saúde na escola, são eles que estão em contato direto com os alunos e, o investimento em sua saúde mental, física e emocional é essencial para uma educação integral nas escolas.

No panorama internacional temos visto uma aplicação cada vez mais crescente de programas baseados em *mindfulness* no contexto da escola para adolescentes. A partir da metanálise da Dra. Lucy B. G. Tan, que revisou estudos internacionais entre os anos de 2011 a 2014 para adolescentes com 12 a 19 anos de idade, pode-se afirmar que os adolescentes que passaram por programas baseados em *mindfulness* geralmente experimentaram benefícios positivos, como pequenas reduções em preocupações e ruminções, além de melhorias na qualidade de vida de adolescentes com depressão (AMES *et al.*, 2014 *apud* TAN, L. 2015). O *mindfulness* também foi

associado a um aumento na capacidade de autorregulação e no bem-estar geral (BARNERT et al., 2013; HUPPERT & JOHNSON, 2010 *apud* TAN, L. 2015), melhora na autoestima e redução do estresse psicológico (TAN & MARTIN, 2013, 2014 *apud* TAN, L. 2015). Houve ainda avanços no manejo dos sintomas do TDAH (HAYDICKY et al., 2015; VAN DE WEIJER-BERGSMA et al., 2012 *apud* TAN, L. 2015). Essas mudanças positivas seguem uma tendência semelhante à observada em estudos com adultos (BAER, 2003 *apud* TAN, L. 2015). No contexto de programas preventivos universais, o treinamento de *mindfulness* para adolescentes tem se tornado cada vez mais popular, com diversas escolas adotando-o em seus currículos (ZOOGMAN et al., 2014 *apud* TAN, L. 2015).

Por fim, posso destacar a minha própria experiência pessoal com o programa Meditação na Escola, que realizamos em uma escola pública de Belo Horizonte em 2024. Usamos como base para este projeto um protocolo já renomado nos EUA “Aprendendo a Respirar”. Há diversas pesquisas reconhecidas por pares demonstrando que este protocolo em particular aumenta o bem-estar e diminui o estresse do adolescente, além de desenvolver as habilidades socioemocionais e a resiliência. (BLUTH, K. *at al.*, 2016; DVOŘÁKOVÁ, K. *at al.* 2017; EVA & THAYER, 2017; FUNG J. *at al.*, 2019). Traduzimos e adaptamos esse protocolo ao contexto brasileiro, com a autorização direta da criadora, Prof. Dr<sup>a</sup> Patricia Broderick. Para trabalharmos com as cinco Habilidades Socioemocionais nos baseamos no modelo teórico organizado pelo CASEL (*Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), que se denomina Aprendizagem Socioemocional ou *Social Emotional Learning* (SEL), e que tem demonstrado resultados robustos em diversos estudos científicos e meta-análises que indicam uma melhora no sucesso acadêmico e do bem-estar dos estudantes. Na meta-análise de Durlak e colegas (2011) sobre a eficácia dos programas educacionais baseados no SEL, foram revisados 213 estudos em que participaram um total de 270.000 estudantes com as idades de 5 a 18 anos. Estes estudos revelaram a melhora tanto das habilidades socioemocionais quanto a performance acadêmica. Nas palavras de Durlak: “As emoções podem facilitar ou impedir o desempenho escolar, o comportamento ético, o comprometimento e o sucesso escolar final do jovem.” (2011, p. 406. tradução nossa).

Assim, de forma a validar cientificamente nosso programa de meditação e poder analisar os resultados desta experiência de 6 semanas, buscamos fazer uso de questionários criteriosos, através dos quais medimos cinco dimensões:

**1. Nível de Mindfulness (“Medição de Mindfulness para Adolescentes e Crianças” CAMM).** Este questionário se destina a avaliar o nível de competência de mindfulness baseado em duas facetas nucleares: “agir com consciência” e “atitude não julgadora da experiência”. *Aqui observamos um resultado promissor, com um efeito grande (0.815) e uma significância estatística boa (0.0403).*

**2. Estresse Percebido (“Escala de Percepção de Estresse-10” - EPS-10),** que indicou que *o programa foi protetivo em relação ao estresse do adolescente.*

**3. Dificuldade de Regulação Emocional (“Escala de Dificuldades de Regulação Emocional - Versão Adolescentes” - EDRE-VA,** composto de 4 subescalas: (a) Capacidade de tomar consciência e compreender as emoções; (b) aceitar as próprias emoções; (c) controle dos comportamentos impulsivos de modo a se guiar para que determinados objetivos sejam alcançados; (d) acesso a estratégias de autorregulação emocional percebidas como efetivas). *Com este questionário foi observado que eles conseguiram diminuir muito suas dificuldades relacionadas às próprias emoções, evidenciando o sucesso do programa de meditação e que é possível ensinar sobre manejo de emoções na escola. O tamanho de efeito foi grande (-1.89) e positivo, pois diminuiu a dificuldade e foi impactante a melhora na regulação emocional. A significância estatística das respostas foi alta (0.000468) também.*

**4. Competências Socioemocionais (“Questionário de Competências Socioemocionais” - SEC-Q,** composto de 4 subescalas: (a) Autoconsciência, (b) Autogestão, (c) Consciência Social e Habilidades Relacionais e (d) Tomada de Decisões Responsáveis). *Com este questionário percebemos que o efeito foi discreto (0,200), embora as competências socioemocionais tenham melhorado, este questionário não apresentou uma significância estatística (0,565) pelo efeito discreto e quantidade de participantes limitada.*

**5. Autocompaixão (“Escala de Autocompaixão – Versão Curta” (SCS-SF),** composto de 6 subescalas: (a) Calor/compreensão, (b) Autocrítica, (c) Condição Humana, (d) Isolamento, (e) Mindfulness e (f) Sobreidentificação). *Aqui observamos um tamanho de efeito moderado (0,586), concluindo que a autocompaixão melhorou de forma moderada.*

Observamos resultados promissores com a aplicação de nosso programa na escola, com um aumento grande da capacidade de *mindfulness* e diminuição forte da dificuldade de regulação emocional, com efeito protetivo na redução do estresse. Os resultados encontrados nesta pesquisa são semelhantes aos resultados da aplicação deste mesmo protocolo em outros estudos internacionais.

Concluimos que o programa de meditação *mindfulness* pôde ajudar este grupo que sofre estresse diariamente, pois os auxiliou na regulação emocional e na redução da reatividade relacionada ao estresse através de uma maior consciência dos pensamentos e das emoções, além da redução de um comportamento evitativo e aumento de respostas mais saudáveis, como observado e inclusive comentado pelos próprios participantes. Acreditamos ademais que os fatores de maior controle atencional e maior autoconsciência (aumento grande de acordo com os resultados do questionário CAMM), os auxiliaram no manejo das emoções e redução do estresse.

Em suma, os programas de *mindfulness* para adolescentes mostram-se seguros e promissores para integração em ambientes variados, como escolas e comunidades. A expansão desses programas ressalta seu potencial para promover o bem-estar emocional e social dos jovens.



## 5. MINDFULNESS E AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

O conceito “habilidades socioemocionais” é amplo e multifacetado e corresponde a um conjunto de aspectos sociais e emocionais que podem ser abordados por múltiplos construtos psicológicos e competências que, em conjunto, permitem a pessoa identificar e regular suas emoções, definir e alcançar objetivos positivos, se colocar no lugar do outro e compreender outras perspectivas, criar e manter relacionamentos cooperativos, tomar decisões responsáveis e baseadas em valores, responder de modo construtivo a situações pessoais e interpessoais (WEISSBERG et al. 2015) e enfrentar mais habilmente os desafios presentes no desenvolvimento da própria identidade.

A definição de habilidades socioemocionais mais citada atualmente é apresentada pelo *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL1)*, uma associação de profissionais de diversas áreas, sem fins lucrativos, que desde 1994 é referência para a incorporação e sistematização do ensino das habilidades socioemocionais nas escolas dos EUA e outros países do mundo. Seu modelo teórico organiza as habilidades socioemocionais em cinco competências inter-relacionadas: Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades Relacionais e Tomada de Decisões Responsáveis.

As duas primeiras competências estão relacionadas principalmente com as capacidades emocionais, atencionais e motivacionais. A Autoconsciência refere-se à capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e pensamentos e seu impacto nos comportamentos. Isso inclui ter uma boa autopercepção, reconhecendo as próprias aptidões e limitações, o que auxilia o senso de confiança em si. A Autogestão é a capacidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em distintas situações. Isso inclui adiar a gratificação, manejar o estresse, controlar impulsos, motivar si mesmo e organizar o próprio projeto em prol de objetivos acadêmicos a curto, médio e longo prazo.

A Consciência Social se relaciona a conseguir tomar a perspectiva de outra pessoa através do processo empático, além da compreensão de normas sociais e éticas e a consciência de se reconhecer ligado aos demais na comunidade, escola e família. As Habilidades Relacionais são um conjunto de competências que permitem o estabelecimento de relacionamentos saudáveis com diversos tipos de pessoas e grupos, o que inclui uma comunicação clara, escuta ativa, cooperação, manejo construtivo de conflito, negociação diante de pressão social inapropriada e busca de ajuda quando necessário.

Tais habilidades sociais levam à ação solidária no mundo, podemos reconhecer a ação solidária em uma dupla atitude, primeiramente a prática de cuidado com as relações interpessoais de modo a alcançar um entendimento com os outros membros da sociedade, e a ação destinada a fortalecer os mais fracos em um esforço por igualar as oportunidades para potencializar a autonomia e a liberdade de cada um. “Num mundo de desiguais, no qual a desigualdade leva à dominação de uns pelos outros, só as políticas que favoreçam a igualação de oportunidades podem ter legitimidade” (CORTINA, A. & MARTÍNEZ, E. 2005 p.171). Inclusive é importante ultrapassar a solidariedade comunitária, que vive valores herdados e hábitos em um *ethos* comunitário, para uma consciência social a partir de princípios universais, que permite o exercício da criticidade diante até mesmo das próprias normas comunitárias (grupo religioso, partidário, familiar, identitário etc.) para se chegar a um nível de desenvolvimento moral pós-convencional, em que a pessoa é realmente capaz de se colocar no lugar de qualquer outro.

Finalmente, a competência Tomada de Decisões Responsáveis se refere a habilidade de realizar escolhas construtivas em relação às próprias tomadas de decisão considerando os valores éticos, a segurança, normas sociais, consequências e bem-estar próprio e dos demais.

O investimento na aprendizagem socioemocional parece ser especialmente importante para mudar a realidade educacional brasileira (BUENO & RICARTE, 2022, p. 23) e vem crescendo no Brasil o interesse por incorporar no currículo estratégias para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais para responder a demandas internas da escola e também por uma necessidade legal a partir da entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular<sup>2</sup> (BNCC), que demanda de todas as instituições de ensino do Brasil o cumprimento de diretrizes para o desenvolvimento de aprendizagens

---

1 [www.casel.org](http://www.casel.org)

2 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> (acessado em 20/04/2023)

essenciais ao longo das etapas da educação básica, dentre elas o ensino das competências socioemocionais. Porém, a BNCC não explicita exatamente quais são estas competências e como desenvolvê-las na escola, no currículo, na formação dos professores. A BNCC foi lançada em 2018 e é a referência nacional legal para a construção dos currículos no país pensando-se na construção de um sistema educacional alinhado em todo o território brasileiro. Se não buscarmos esclarecer quais são estas aprendizagens essenciais socioemocionais apontadas pela BNCC e quais são nossos objetivos, este documento pode ser lido a partir da mesma lógica instrumental do mercado. Em uníssono com Adela Cortina e Emilio Martinez (2005), se levamos a sério uma educação que se pretende democrática, então o que nos embasa é a aquisição de valores fundamentais e universais como a liberdade, autonomia, igualdade, solidariedade e imparcialidade.

É impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando apenas com indivíduos técnica e socialmente capacitados, porque tal sociedade precisa fundamentar-se em valores para os quais a razão instrumental é cega, valores como a autonomia e a solidariedade, que compõe de forma inevitável a consciência racional das instituições democráticas. (CORTINA, A. & MARTÍNEZ, E. 2005 p.170)

Se o que buscamos como resultado do processo educativo das habilidades socioemocionais é a formação de uma pessoa que busca o seu próprio bem-estar, então estaríamos ainda em uma racionalidade instrumental. Para alinharmos uma proposta educacional com a construção de uma sociedade autenticamente democrática, se faz necessário uma educação ética em seu sentido radical, cujo fim não é o bem-estar individual, mas sim a autonomia e a solidariedade.

É importante sempre repetir que a educação orientada para os valores não é o mesmo que doutrinação moral, pois esta última se embasa em concepções morais materiais específicas de um grupo em particular da sociedade pluralista, e tais concepções professadas não são compartilhadas por todos os membros da sociedade e não podem se impor legitimamente diante das outras. A doutrinação é contrária ao pensamento crítico, à racionalidade humana, ao diálogo e à autonomia.

Acreditamos que o movimento de incorporação de práticas baseadas em *mindfulness* nas escolas está alinhado com os objetivos da Aprendizagem Socioemocional. Os dois processos apostam na educação integral da pessoa e oferecem suporte para o desenvolvimento ético, social e emocional. Greenberg (2014), Molly Lawlor (2016) e diversos outros pesquisadores apontam que as práticas de *mindfulness* aprofundam o desenvolvimento de cada um dos cinco componentes da Aprendizagem Socioemocional, a título de exemplo exploro a seguir como o componente da Autoconsciência se alinha às práticas de *mindfulness*.

A Autoconsciência parece se associar com a prática contemplativa da meditação, em que a atenção se volta ao momento presente e para o que ocorre no campo experiencial, de modo aberto e sem julgamentos, o que cria um espaço para o reconhecimento das próprias emoções, sentimentos, pensamentos, necessidades, limites, talentos etc., em um processo que facilita a compreensão dos próprios hábitos/repetições, escolhas ou impulsos e facilita insights sobre a própria pessoa e seus relacionamentos, quais valores são congruentes e o que é realmente importante para si. Práticas contemplativas que ampliam o senso de quietude, calma e reflexão podem facilitar a auto exploração e então a autoconsciência de sentimentos e necessidades e, por consequência, pode gerar um maior cuidado consigo e maior tomada de posição congruente e alinhada com os próprios valores e com o

que é verificado como importante para si ou, dito de outra forma, de modo mais cuidadoso consigo e com os próprios relacionamentos. Em síntese, *mindfulness* pode facilitar a autoconsciência pela prática de sintonizar-se mais consigo de um modo aberto e sem julgamentos. Na sala de aula isso pode se traduzir em ensinar e oferecer a prática da respiração consciente ou o exercício da caminhada contemplativa, em que os adolescentes são convidados a perceberem o ambiente de “modo *mindful*” notando os sons ao redor, a sensação dos pés pisando no solo, as cores da árvore na janela, por exemplo, em uma prática de descoberta e curiosidade. Estas e outras práticas podem, no dia a dia da escola, desenvolver a autoconsciência, basal para o reconhecimento de si, o cuidado consigo e também para o desenvolvimento das outras competências da aprendizagem socioemocional.



## 6. O ESTRESSE DO ADOLESCENTE

O estresse é um conceito importante quando analisamos os processos de saúde e adoecimento em sua dinâmica biopsicossocial na área de interface entre Psicologia, Neurociência e Educação, pois o estresse é uma resposta básica e inespecífica do corpo humano a qualquer adversidade, independentemente de sua natureza, e pode nos ajudar a compreender como facilitar estratégias saudáveis de enfrentamento.

De acordo com a perspectiva cognitiva o estresse é uma reação neurofisiológica coordenada que ocorre quando há a percepção de uma ameaça (real ou imaginária) que tem a capacidade de afetar a integridade física e/ou mental de um sujeito e é avaliada como um evento que extrapola o nível de capacidade deste para enfrentar a situação (LAZARUS, 1993).

As respostas ao estresse são caracterizadas pelos seguintes aspectos: Comportamento de evitação ou esquiva; Aumento da vigilância e do alerta; Ativação da divisão simpática do sistema nervoso vegetativo e liberação de cortisol pelas glândulas adrenais (BEAR *at al*, 2002). A resposta humoral do estresse é mediada pelo eixo hipotálamo-hipófise-adrenal (HPA) e se inicia pela ação da amígdala, estrutura que processa informações sensoriais e, em resposta a algum estímulo exógeno ou endógeno entendido como ameaçador, ativa os neurônios do hipotálamo, que então liberam o hormônio CRH (hormônio liberador de corticotrofina), estimulando por sua vez a hipófise anterior a produzir o ACTH (hormônio adrenocorticotrófico) cuja ação incide nas glândulas adrenais, que então liberam os hormônios do estresse cortisol e adrenalina, responsáveis por mudanças fisiológicas de apoio à resposta de luta ou fuga como a aceleração dos batimentos cardíacos, dilatação da pupila, aumento da sudorese e níveis de açúcar no sangue, contração do baço e diminuição da capacidade digestiva e imunológica. O hipocampo, por sua vez, tem receptores glicocorticóides sensíveis ao cortisol circulante e retroalimenta o sistema HPA e a resposta ao estresse, suprimindo a liberação do CRH e prevenindo a liberação excessiva de cortisol. Porém, a exposição contínua ao cortisol pode levar à disfunção e à morte dos neurônios receptores hipocámpais (BEAR *at al*, 2002). Quando ocorre esta degeneração cria-se um círculo vicioso no qual a resposta ao estresse torna-se pronunciada, levando a uma maior liberação de cortisol pela falha

na retroalimentação e ainda maiores danos ao hipocampo. O hipocampo é uma região do lobo temporal que tem um papel especial na memória e no aprendizado, seja formal ou relacional, e também está associado às emoções.

O estresse é uma resposta adaptativa e esperada, é o fator que prepara o sujeito para responder a um desafio, porém, quando o sujeito é exposto ao estresse agudo ou crônico, a tendência é que se desenvolva o estresse desadaptativo, o que pode desencadear diversas consequências individuais e sociais.

Estudos indicam que o estresse crônico tem efeitos em múltiplos sistemas do corpo, não somente no hipocampo, alguns dos sinais comuns de estresse crônico são: Fadiga, ansiedade, hiper vigilância crônica, dificuldade de aprender novas informações e lembrar, depressão, insônia, quedas imunológicas, disfunções autoimunes, diabetes, problemas gastrointestinais, entre outros adoecimentos (BREMNER, 2005; GOLDSTEIN, 2006; SAPOLSKY, 2004; STERNBERG, 2001).

Sobre o estresse do adolescente, Jeffrey Arnett (2012) denomina a fase da adolescência como “período da instabilidade” pela natureza complexa deste desenvolvimento e sua característica fragilidade ao estresse. Estressores deste período são múltiplos e podem surgir de diversos modos: Dificuldades no relacionamento familiar e entre pares, excesso de tempo diante de telas, falta de supervisão e acompanhamento com suporte, pressão acadêmica, fracasso escolar e, principalmente entre adolescentes em situação de vulnerabilidade, preocupação com situação financeira da família, exclusão social, violência, *bullying*, estigmatização, entre outros. A depender da dinâmica interna psíquica, como, por exemplo, a ruminação de pensamentos relacionados a tais estressores, podemos perceber um pronunciamento ainda maior do estresse, pois a ativação da amígdala, como descrevemos, ocorre pela percepção de uma ameaça imediatamente presente ou imaginada.

As consequências negativas do estresse em adolescentes incluem dificuldade de aprendizagem pelo impacto negativo na atenção, concentração e qualidade do sono, redução da habilidade de tomada de decisão responsável, aumento da vulnerabilidade à ansiedade e depressão, além de impactos no desenvolvimento neuronal e relacional do jovem, comprometendo então a autopercepção de si e o desenvolvimento saudável como um todo.

A adolescência é um período do desenvolvimento humano caracterizado por simultâneas mudanças no corpo e cérebro, nas interações sociais, nos papéis dentro da família, dos grupos de pares, na escola e comunidade. Tantas mudanças oferecem oportunidades ótimas para um bom desenvolvimento, mas também uma fragilidade para problemas emocionais e comportamentais, dificuldades interpessoais e comportamentos impulsivos que podem ter um curso de risco como o abuso de substâncias, sexo sem proteção, comportamentos violentos contra si e contra os outros.

Uma das vulnerabilidades da adolescência está associada ao característico desenvolvimento neuronal deste período e a exposição ao estresse é um fator particularmente importante na contribuição desta vulnerabilidade (TURNER & LOYD, 2004). Nesta fase do desenvolvimento, regiões subcorticais responsáveis pela função emocional, pela impulsividade e instinto de sobrevivência, como o sistema límbico, já estão maturadas e aumentam de volume durante a adolescência, como demonstrado em exames de neuroimagem (GIEDD, 2008), enquanto a região pré-frontal ainda não está completamente desenvolvida, sede das funções executivas responsáveis pelo refreamento de impulsividades, pela resiliência, manejo do estresse, autorregulação emocional e outros processos que influenciam tomadas de posição. Além disso, os circuitos neuronais que conectam as regiões subcorticais com o córtex ainda não estão totalmente desenvolvidos e só serão alinhadas com a maturação do córtex pré-frontal, isso explica a tendência do jovem a tomar decisões

inconsequentes, principalmente em situações que envolvem muito estresse, carga emocional e pressão social. Consequentemente, comportamentos de risco são prováveis na adolescência, como Ronald Dahl (2004) metaforiza bem sobre o cérebro adolescente: “um carro com motores superpotentes pertencente a um motorista inexperiente”.

Tal dinâmica do desenvolvimento neuronal é normal e esperada na adolescência, mas a recorrente exposição ao estresse e o consequente aumento dos glicocorticoides perturba tal maturação. Estudos indicam que a “exposição a estressores durante a adolescência pode perturbar a trajetória normal de desenvolvimento dos circuitos neurais importantes da modulação de processos cognitivos e emocionais” (ROMEO, R. & KARATSOREOS, 2011 p.260, tradução nossa) cujas consequências podem se fazer presentes em curto e longo prazo.

Como resultante final desta fase de vulnerabilidade, podemos resumir que a sensibilidade para estresse na adolescência é maior e a tolerância ao estresse é menor. Estudos indicam que a baixa tolerância ao estresse na adolescência está relacionada a comportamentos de risco, depressão e ansiedade, comportamento impulsivo, abuso de substâncias, lesões autoprovocadas e baixa performance escolar (FELTON, J. *et al*, 2017).

Além do exposto, pesquisas demonstram que, se o estresse na adolescência evolui para um transtorno do humor como a depressão, há muitas chances de que outro episódio venha a ocorrer na vida da pessoa, porém, se não houver evolução do estresse para a depressão nesta fase, as chances de a pessoa não desenvolver depressão ao longo da vida são muito maiores. (ZISOOK, S. *et al*. 2007). Além disso, transtornos de ansiedade são altamente influenciados pelas experiências de estresse e a ansiedade é o distúrbio de saúde mental mais comum entre adolescentes.

O adoecimento do adolescente na escola não pode ser pensado de modo reducionista e higienista, que seria explicar a situação e o destino dos estudantes e grupos através de seus sintomas individuais, invisibilizando assim determinantes políticos e pedagógicos no estresse do adolescente e no fracasso escolar, isentando a responsabilidade do sistema social vigente e a instituição escolar. As razões para o fracasso escolar são múltiplas, mas não podemos subestimar a dinâmica cerebral da aprendizagem que está profundamente entrelaçada com as emoções e com o estresse.

Por anos vivíamos em um paradigma que separava artificialmente as emoções da razão, mas a neurociência tem demonstrado repetidamente que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro e tem tornado evidente que as emoções são importantes para o aprendizado, memorização, foco atencional e regulação motivacional. (COSENZA & GUERRA, 2011; DAMASIO, A. 1994). Como salienta Sarah Blakemore (2008) o cérebro adolescente está, de diversos modos, reorganizando conexões neuronais dependendo do que é aprendido e experienciado, este período de reorganização é particularmente sensível a experiência internas e externas relacionadas a emoção e relações sociais. Tamanha sensibilidade pode ter consequências positivas ou negativas no desenvolvimento do adolescente, no caso da aprendizagem, um estresse leve pode melhorar a capacidade de concentração e memorização, mas o estresse crônico ou excessivo pode resultar em danos nas regiões do cérebro que são críticas para a efetiva consolidação de novos aprendizados e memória (SAPOLSKY, 2004), tal dinâmica pode nos ajudar a compreender que o fracasso escolar está profundamente relacionado aos afetos, e não só a cognição, e tal fracasso é mais provável naqueles grupos sociais mais vulneráveis a estresses, como adolescentes que moram longe da escola, que são pertencentes a grupos minoritários, que sentem preocupação com relação ao futuro econômico de sua família, entre outros. Podemos concluir que a pouca ênfase na promoção da saúde emocional e do manejo do estresse dos adolescentes nas escolas tem

consequências importantes no processo de aprendizagem e no sucesso escolar e estas recaem principalmente nos grupos vulneráveis.

A adolescência também é chamada de “janela de oportunidade” pois é um período potencialmente receptivo para novos aprendizados. O cérebro do adolescente após a puberdade inicia um processo de muita plasticidade neural nomeado também como “janela de máxima plasticidade neural”. Por exemplo, a capacidade de autorreflexão e perspectiva social aumentam, assim como a preocupação com avaliações e o interesse em compreender a si próprio e ao outro. O cérebro é inerentemente adaptativo e evoluiu para aprender e mudar em resposta a experiência e, nesta janela desenvolvimental, este movimento está particularmente proeminente.

Estudos sobre a neuroplasticidade já indicam que tudo aquilo que você pratica, se fortalece, seja gentileza e não-julgamento ou autocrítica e dispersão. A prática da meditação *mindfulness* gera menos reatividade e mais tomada de posição, há mais espaço para compreender a experiência de forma profunda e intrincada, mais empática e compassiva com os outros e consigo. *Mindfulness* envolve o esforço de atentar-se aos estímulos que entram em nosso campo de consciência sem engajar em um discurso mental sobre eles, exercitando a contemplação equânime. A meditação *mindfulness* é o treinamento atencional para desenvolver estas capacidades, ou seja, não tem como fim direto corrigir, modificar ou “lutar contra” a experiência que estamos tendo no momento presente, mas sim atuar no modo como ficamos com a experiência em curso. Esta é a atitude não julgadora da experiência, um outro modo de se relacionar com pensamentos, sentimentos ou quaisquer outros eventos, reconhecendo-os sem se engajar ou se identificar imediatamente com eles, observando-os como eventos da experiência. Na perspectiva dos estudos em *mindfulness*, aceitar e estar com a experiência como ela se apresenta é o primeiro passo para a mudança. Este modo “aberto” de experienciar leva a uma compreensão maior de si, da realidade e dos outros, e potencializa a mudança individual e coletiva.

Diante de tamanha mudança e abertura nesta fase, podemos pensar a adolescência como um período de mudanças potencialmente criativas. Partindo de um ponto de vista psicossocial, o proeminente psicólogo desenvolvimental Erik Erikson (1976) postulou que a fase da adolescência é marcada por uma crise e a principal tarefa da adolescência é enfrentar o que ele denominou como “crise de identidade *versus* confusão de identidade”, a fim de se tornar uma pessoa com um senso de si majoritariamente coerente, com uma noção de quem se está sendo, para onde está indo e como se localiza na sociedade. O desenvolvimento da identidade anda de mãos dadas com o desenvolvimento moral. Por isso, é de suma importância compreendermos o momento atual que vivemos e como ele impacta o desenvolvimento desta fase de vulnerabilidade da adolescência. Lawrence Kohlberg (1984), que refinou e estendeu a teoria de Piaget a respeito do desenvolvimento moral, trouxe uma grande mudança para o modo como vemos esse desenvolvimento. De acordo com Kohlberg, a maioria dos adolescentes parecem agir alinhados com as dinâmicas características do que ele chamou de Moralidade Convencional, ou seja, uma moralidade de conformidade ao papel convencional, um momento da vida onde as pessoas internalizam os padrões de figuras de autoridade, se preocupam em ser “boas”, agradar aos outros e manter o status quo. Uma importante influência neste desenvolvimento moral atualmente é o atravessamento social dos meios de comunicação em massa, tais como a televisão, as mídias sociais e os fóruns de jogos. Tal atravessamento influencia muito o estilo de vida dos adolescentes brasileiros e os processos de construção de si. (OLIVEIRA, A. M. & MACHADO, M., 2015). Nessa etapa de Moralidade Convencional, os jovens internalizam os padrões da figura de autoridade, atualmente estas figuras são os ricos e famosos, tais como os influencers, tiktokers, atores, esportistas, personagens de telenovelas, participantes do “Big Brother Brasil - BBB”

e ícones das modas musicais do momento. Os discursos elaborados por esses famosos que conquistaram sucesso social hoje têm uma centralidade no conjunto de modelos identificatórios que a sociedade oferece aos jovens. Em síntese, tais discursos tem privilegiado a fruição sensorial do presente com diversão e entretenimento, a fama tecida pela imagem, o sucesso instantâneo (como os famosos do BBB e influencers, sem nenhuma trajetória de vida que justifique a admiração social recebida) e a hipervalorização do consumo como sinônimo de sucesso e felicidade. Tudo isso é uma fonte de ansiedade e estresse para os adolescentes, que se encontram cada vez mais reféns de aplicativos e celulares.

Através do discurso midiático é reiterado diariamente valores hegemônicos que aos poucos vão construindo os critérios de sociabilidade, os fundamentos morais e éticos para a vida de milhares de jovens, porém tais critérios são fundamentados no lucro e outros interesses particulares dos grandes canais de televisão e mídias sociais, e seus parceiros de negócios. Os processos de construção de si, incluindo o desenvolvimento moral, já não estão sendo majoritariamente intermediados por relações concretas entre pares, pela experiência e o saber da experiência, mas por representações midiáticas elaboradas basicamente por publicitários e roteiristas (OLIVEIRA, A. M. & MACHADO, M., 2015).

Um dos fatores importantes para tal dinâmica é a presença da solidão afetiva e do desamparo. “As crianças e os jovens são muito mais deixados à deriva do que outrora no campo da família, pelo grande número de horas que ficam sem a presença dos pais, que saem para o trabalho” (BIRMAN, 2006 p. 15). A fragilidade dos laços afetivos com os pais é apontada por Joel Birman como um elemento importante para compreendermos a relação dos jovens com a cultura midiática. A solidão passa a ser preenchida pela televisão e pela internet (principalmente através de jogos e mídias sociais) pois nestes espaços virtuais elas encontram personagens, celebridades preferidas e amigos virtuais, o que perturba ainda mais sua precária experiência de encontro com a alteridade, troca afetiva e construção de si. Com a ausência dos pais os jovens ficam sem um contraponto seguro e saudável para ajudá-las a compreender o conteúdo consumido, que muitas vezes estão além do que elas conseguem elaborar e criticar, como por exemplo: violência, drogas, sexualidade, padrões de beleza restritos, para citar alguns. Neste contexto os jovens ficam entregues à cultura da mídia, que frequentemente tem mais efeitos sobre eles do que os discursos escolar e parental (BIRMAN, 2006), provocando modalidades novas de se relacionar, de sexuação e engendramento da agressividade, por exemplo. “Configura-se, por tudo isso, a produção de uma adolescência contemporânea cada vez mais isolada das possibilidades de construção de uma cultura própria, através da qual pudessem mostrar suas demandas sociais e anseios existenciais.” (OLIVEIRA, A. M. & MACHADO, M., 2015, p 534). A precarização das relações se torna então familiar e habitual, os próprios vínculos entre os pares se encontram fragilizados (BAUMAN, 2011), restando o lugar social de consumidores cuja liberdade se faz entre a escolha dos objetos do mercado e os estilos de vida em voga, sem tanto espaço para engendramos uma autonomia e desenvolverem a moralidade autônoma.

Cada vez mais os adolescentes estão acessando e consumindo os conteúdos da internet. De acordo com o relatório do IBGE e do Comitê Gestor da Internet no Brasil, a proporção de usuários de Internet de 9 a 17 anos passou de 79%, em 2015, para 89%, em 2019. Dados coletados pela TIC Domicílios evidenciam que o uso da rede foi ainda maior em 2020: 94% dos indivíduos de 10 a 17 anos eram usuários de Internet no Brasil, com a proporção um pouco menor para indivíduos da classe D e E (82%). O relatório informa que a adoção de atividades de ensino remoto, imposta pelas medidas de distanciamento social na pandemia de 2020, intensificou o uso da rede para atividades de educação e busca de informações.

Diante do exposto destacamos a importância do investimento no desenvolvimento do sujeito na adolescência, fase essa marcada por vontade de pertencer e se organizar existencialmente, mas que pode carecer de vínculos saudáveis, expressividade, acompanhamento e orientação apropriada, tanto para lidar com as próprias emoções e estresse, como citado anteriormente, quanto para lidar com questões de ordem identitária e moral.



## 7. PORQUE LEVAR O MINDFULNESS PARA A SUA ESCOLA

A escola pensada como um espaço transformador e promotor de saúde envolve um esforço coletivo na mudança dos fatores determinantes da saúde e do adoecimento, em que todos os membros da escola são atores ativos nesta promoção. A meditação *mindfulness* pode contribuir para que a escola seja, de fato, um espaço de transformação e formação da pessoa em integralidade. Com esta proposta não estamos buscando oferecer ingenuamente uma solução para todos esses problemas levantados, mas sim possibilidades de plantarmos algumas sementes e abrirmos espaço para o diálogo na escola sobre o que sentimos e como podemos cuidar disso.

Partindo de tudo o que foi exposto anteriormente, em resumo, podemos elencar que a meditação *mindfulness* pode trazer diversos benefícios para o ambiente escolar e para o adolescente, tais como:

- O manejo dos efeitos do estresse no corpo e na mente
- O desenvolvimento das habilidades socioemocionais em cinco competências inter-relacionadas: Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades Relacionais e Tomada de Decisões Responsáveis
- Um cuidado maior consigo e com os próprios relacionamentos
- Um clima propício para a aprendizagem, ao reduzir reatividade, agitação e dispersão, propiciando a melhora do convívio
- Facilita a orientação da atenção, gerando mais concentração, criatividade e fluência
- O treinamento da atenção para a consciência estar mais sintonizada com o momento presente
- Melhora no processamento de informações e na performance acadêmica geral
- Facilita o equilíbrio emocional e a consciência mais ampla de si e da realidade, favorecendo ao aluno um cuidado maior consigo e com seus relacionamentos

- Tomada de consciência da comunidade escolar em relação às próprias necessidades, individuais e coletivas, sejam da ordem da saúde física, mental, emocional, relacional e política, favorecendo o empoderamento dos agentes sociais na escola.
- Uma cuidadosa abertura à experiência sem julgamentos, que nos ajuda a termos mais curiosidade e consciência de nosso contexto, estando mais aptos a uma curiosidade com criticidade
- O exercício de habilidades importantes como a metacognição, que desenvolve o reconhecimento de padrões emocionais, e o descentramento, ou capacidade de observar os pensamentos e emoções de modo desapegado, sem a identificação imediata com hábitos mentais, emocionais ou comportamentais, o que facilita a tomada de consciência e a resposta responsável.
- O florescimento da compaixão e da autocompaixão, ou seja, de um profundo senso de cuidado do indivíduo consigo mesmo e também com as pessoas à sua volta
- Alinhamento com as propostas da Educação Integral e humanista
- O fortalecimento do senso de si existencial, ao reconhecer os nexos de sentido de modo crítico e particular, mas também na experiência sentida afetivamente e corporalmente no momento presente
- A autorregulação, que é a habilidade de monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento, de forma a alinhá-los às demandas cognitivas e sociais para situações específicas e a atingir objetivos
- A regulação da motivação, trabalhando a perseverança e o engajamento
- Melhora na autopercepção, com o aumento do autoconhecimento e da resiliência
- Flexibilidade emocional
- Desenvolvimento de virtudes como equanimidade e gentileza
- Redução nos sintomas de ansiedade
- Maior permanência na escola e maior dedicação ao estudo, com a redução das taxas de falta escolar e aumento das taxas de aprovação escolar
- Favorece desenvolvimentos necessários à relação interpessoal saudável (como proximidade, empatia e pertencimento)
- Pequenas reduções em preocupações e ruminatórias, além de melhorias na qualidade de vida de adolescentes com depressão
- Melhora na autoestima e avanços no manejo dos sintomas do TDAH
- Maior Autoconsciência, que se refere à capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e pensamentos e seu impacto nos comportamentos. Isso inclui ter uma boa autopercepção, reconhecendo as próprias aptidões e limitações, o que auxilia o senso de confiança em si.
- Desenvolvimento da Autogestão, que é a capacidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em distintas situações. Isso inclui adiar a gratificação,

manejar o estresse, controlar impulsos, motivar si mesmo e organizar o próprio projeto em prol de objetivos acadêmicos a curto, médio e longo prazo.

- Maior Consciência Social, que se relaciona a conseguir tomar a perspectiva de outra pessoa através do processo empático, além da compreensão de normas sociais e éticas e a consciência de se reconhecer ligado aos demais na comunidade, escola e família.
- O aprendizado da comunicação clara, escuta ativa, cooperação, manejo construtivo de conflito, negociação diante de pressão social inapropriada e busca de ajuda quando necessário.
- Desenvolvimento do o meta-mecanismo da “Repercepção” lança luz no mais fundamental da meditação, a mudança de perspectiva que a prática facilita no movimento de descentramento, em que podemos deslocar da tendência de estarmos imersos em hábitos mentais focados em narrativas da própria história e então tomarmos uma perspectiva de simples observação destas narrativas mentais, contemplando-as.

Que esta cartilha seja um incentivo para que você a levem um programa de meditação *mindfulness* para a sua escola. O mais importante no momento de escolher um instrutor ou instituto é saber se este possui uma formação sólida em *mindfulness*, se possível com especialidade no ensino para adolescentes. Mas antes de realizar um programa formal incitamos vocês a experimentarem junto com os alunos algumas breves práticas de meditação, que iremos sugerir a seguir.



## 8. MEDITAÇÕES GUIADAS

Uma das grandes contribuições do *mindfulness* ao ser integrado nas práticas pedagógicas é o trabalho com o corpo em sala de aula, a fim de facilitar o processo dos adolescentes estarem mais presentes e conscientes, menos reativos e desconectados.

Todas as práticas meditativas que descreveremos a seguir buscam trabalhar duas importantes atitudes meditativas, são elas:

- **Abertura:** buscar estar aberto para a experiência, sem expectativas, em uma postura de aceitação do que acontece nesse momento.

- **Curiosidade:** que consiste em se esforçar em observar o que acontece externamente e internamente com uma postura contemplativa. Seja ao observar sons ou sensações corporais deve-se buscar contemplá-los como se fosse pela primeira vez.
- **Não julgamento:** que se trata de observar tudo o que acontece ao redor e em nosso interior sem buscar classificar, por exemplo, os pensamentos como certos ou errados, os sons como oportunos ou inoportunos, ou as sensações como agradáveis ou desagradáveis.
- **Gentileza:** ser gentil consigo mesmo caso se distraia e não consiga se concentrar, não reagir negativamente aos sons que podem vir do exterior, como o barulho de outras pessoas.

Nestas práticas iniciais vamos plantar a semente de uma abertura para uma maior consciência emocional e o reconhecimento dos hábitos da mente, mas deve levar em consideração que para aprofundar, de fato, nesta dimensão emocional e mental deve-se buscar o acompanhamento de instrutores capacitados. Além disso, ressaltamos que a meditação pode gerar desconforto em algumas pessoas, que podem trazer a mente traumas ou memórias incômodas. Caso este desconforto se mostre em algum momento é fundamental que o professor/educador possa fazer um encaminhamento adequado para um atendimento psicológico por exemplo.

Sobre os cuidados envolvidos no momento do exercício, é importante esclarecer para os alunos que este é um exercício voluntário, ou seja, que eles podem optar por realizá-lo ou não. Nenhuma postura específica é necessária, basta estarem sentados em suas cadeiras com as mãos descansadas sobre o colo. Além disso, você pode instruir que eles fechem os olhos suavemente, mas que, se preferirem eles também podem ficar com os olhos abertos levemente, como que semicerrados, observando um ponto fixo no solo. Você deve explicitar inicialmente também que a meditação é uma prática laica, comprovada cientificamente e que pode ser praticada por pessoas de todas as culturas e religiões, e que se trata de um exercício simples que os ajudará a ficar mais atentos e tranquilos, presentes e relaxados.

Assim, nossa proposta para você, professor e educador, é que você possa guiar os alunos em breves meditações guiadas através dos guias de leitura que iremos providenciar em seguida. Você também pode optar por tocar o áudio que forneceremos mais abaixo.

Para esta sugestão de prática guiada inicial sugerimos três práticas que irão trabalhar alguns aspectos centrais da experiência meditativa. A primeira foca na respiração e nas sensações corporais, a segunda trabalha a observação dos pensamentos e a terceira tem como objetivo cultivar a compaixão e a autocompaixão. Abaixo vamos expor um texto guiado sobre cada uma, você pode lê-lo em seu próprio ritmo e se desejar pode usar as suas próprias palavras após uma leitura atenta prévia, os áudios guiados podem ser úteis se você preferir tocá-los em sala.

Após a prática você pode conversar com os alunos sobre a experiência deles, no entanto, é de suma importância compreender que este presente guia não capacita o educador como instrutor de meditação, mas apenas dispõe a possibilidade de uma experimentação em conjunto com os estudantes. Dito isto, não se espera do educador que ele possa responder perguntas complexas, históricas ou teóricas sobre o processo meditativo. Assim, diante de indagações deve-se apenas comentar sobre o quão interessante é perceber o interesse por parte dos alunos e que se esta for a busca de alguns estudantes a coordenação poderá buscar providenciar um Programa de *Mindfulness* a ser realizado na escola. Este Programa pode ocorrer em um formato voluntário, onde apenas os alunos interessados participem em algum momento da rotina escolar. Além de um programa, outras possibilidades podem ser vislumbradas como uma Palestra/Oficina de um dia só, com duração de 50 minutos, por exemplo.

As meditações guiadas a seguir podem ser realizadas na frequência desejada pelo professor/educador, seja diariamente no início das aulas, uma vez na semana, ou ainda apenas uma vez como um experimento para avaliar o interesse dos estudantes em aprender a meditar:

## PRÁTICA DO ESCANEAMENTO COM *MINDFULNESS* DA RESPIRAÇÃO

Uma das grandes contribuições do *mindfulness* ao ser integrado nas práticas pedagógicas é o trabalho com o corpo em sala de aula, a fim de facilitar o processo de estarmos mais presentes e conscientes, menos reativos e desconectados. O processo de facilitar ao aluno corporificar sua experiência sentida é muito complexo e atravessa diversas questões tais como o desmascaramento do corpo, a presentificação subjetiva cheia de memórias experienciais, uma insurgência contra a dicotomia mente-corpo e também envolve como o professor está presente em sala de aula com o próprio corpo. Buscamos explicar cada um destes quatro pontos a seguir. Acredito ser importante, ao realizarmos uma proposta tão integradora, sabermos o que estamos enfrentando e como podemos facilitar esse processo importante.

Quando busca-se conduzir uma aula de modo corporificado trazemos toda a nossa subjetividade, toda a nossa inscrição que está na pele, no gênero e na classe social. A autora bell hooks trabalha esta temática do corpo em sala de aula com a profundidade necessária, “Quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular” (HOOKS, bell 2013 p. 183). bell hooks em sua obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, entrelaça as relações de poder institucionalizadas com as dinâmicas em sala de aula, buscando desmascarar a construção do professor neutro, onisciente e detentor da razão sem ser atravessado por paixões. A autora aponta para o modo como é transmitido o conhecimento: “O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos.” (idem p.186). Esta dinâmica se dá a partir do paradigma da cisão entre mente e corpo. Trazer o corpo para a sala de aula é insurgir contra relações de poder institucionalizadas e o paradigma da dualidade entre mente-corpo, que inclusive gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na experiência de abertura aos sentimentos, que sentir profundamente é marca de inferioridade.

Passemos ao passo-a-passo desta meditação tão importante para trazermos a consciência corpórea para a sala de aula:

*Sente-se com as costas retas, mas não rígidas, com ambos os pés no chão e suas mãos confortavelmente em seu colo.*

*Feche os olhos, se isso for confortável para você, ou deixe seu olhar cair suavemente no espaço à sua frente... Deixe sua testa e seus olhos relaxarem... Deixe os músculos faciais amolecerem.*

*Vamos começar prestando atenção à respiração.*

*Às vezes, respiramos do peito. Coloque suas mãos no alto do peito, bem perto do topo da caixa torácica, e respire para dentro e para fora dali...*

*Pare de falar, faça uma pausa por algumas respirações e então continue:*

*O que você notou sobre este tipo de respiração?... Alguma tensão ou aperto?... Alguma falta de ar?*

*Isso é frequentemente chamado de respiração superficial, e às vezes respiramos assim quando estamos nos sentindo ansiosos.*

*Agora, coloque suas mãos em seu abdômen e deixe a respiração entrar ali.*

*Note como o abdômen se expande na inspiração e como ele se contrai na expiração.*

*Apenas sinta as sensações enquanto a respiração entra pelo seu nariz e sai pelo seu nariz, tudo por si só.*

*Sinta o movimento da respiração no corpo sem tentar mudar nada.*

*Apenas prestando atenção plenamente em qualquer que seja a experiência para você agora, prestando atenção próxima e curiosa à respiração.*

*Agora, vamos mover nossa atenção plenamente para o corpo enquanto deitamos [ou sentamos] aqui.*

*Esta varredura corporal é projetada para ajudá-lo a relaxar e prestar atenção em como seu corpo se sente e no que ele pode estar dizendo a você.*

*É um momento para ouvir o seu corpo e estar em seu corpo o mais completamente possível... Ouça e siga minhas instruções da melhor forma que puder... Tente permanecer acordado e alerta.*

*Lembre-se de respirar completamente e deixar a respiração fluir livremente para dentro e para fora do corpo.*

*Quando você perceber que sua mente está vagando, como acontecerá, gentilmente traga-a de volta para se concentrar nas instruções.*

*Agora, torne-se consciente novamente do seu abdômen subindo enquanto a respiração entra em seu corpo e caindo enquanto a respiração sai do seu corpo... sem controlar a respiração de forma alguma, apenas deixando-a encontrar seu próprio ritmo... sentindo seu corpo afundar mais profundamente no colchonete ou na sua cadeira a cada expiração.*

*E agora, na próxima inspiração, direcione sua atenção até os pés... tornando-se consciente de seus dedos dos pés... dos arcos dos seus pés... do lugar onde os calcanhares encontram o chão... notando quaisquer sensações nos seus pés... qualquer calor ou frieza... pressão... formigamento... ou aperto.*

*E agora, direcione sua respiração para seus pés, imaginando que você pode respirar diretamente neles: primeiro no seu pé direito... e agora respirando no seu pé esquerdo... e deixando ir qualquer tensão enquanto você respira para fora.*

*Agora, reunindo sua atenção, movendo-a para longe dos pés e focando-a em suas pernas... observe quaisquer sensações em suas pernas... esteja ciente da pele... dos ossos... dos músculos... talvez da pulsação da circulação... talvez calor ou frescor.*

*Agora, note o contato que suas pernas fazem com o colchonete ou a cadeira... permitindo que sua atenção explore quaisquer sensações nesta parte do seu corpo.*

*Sentindo a respiração enquanto ela desce pela perna esquerda... e em seguida, movendo a respiração pela perna direita.*

*Direcionando a respiração por ambas as pernas... respirando relaxamento e expirando qualquer cansaço, qualquer tensão.*

*Lembre-se de que sempre que perceber sua mente vagando, apenas deixe os pensamentos irem embora o mais gentilmente possível... e volte a focar sua atenção mais uma vez em seu corpo.*

*Agora, movendo sua atenção completa para a parte inferior das costas... apenas observando quaisquer sensações nesta parte do corpo... talvez aperto... talvez formigamento... dor... qualquer sensação.*

*E permitindo que sua atenção se mova lentamente para cima das costas... até a sua coluna... para que você esteja ciente de cada vértebra... ciente dos músculos... ciente da pele das suas costas... ciente do contato que suas costas fazem com a cadeira ou o colchonete.*

*E na próxima respiração, respirando para toda a área das costas... permitindo que os músculos relaxem e se soltem a cada respiração... deixando ir qualquer cansaço ou fadiga... e respirando abertura e relaxamento para toda a região das costas.*

*Movendo sua atenção agora para o abdômen... sentindo o movimento do abdômen enquanto ele se eleva e cai a cada respiração... e permitindo que o abdômen se expanda na inspiração... então expirando... e percebendo o abdômen desinflando.*

*Movendo sua atenção para a área do peito... consciente do movimento do peito... talvez consciente do coração batendo.*

*Agora, reunindo sua atenção novamente e focando-a em ambos os braços e mãos... deixando sua atenção repousar nas pontas dos dedos das duas mãos... ciente das sensações de formigamento... do ar tocando as pontas dos dedos... possivelmente sentindo umidade ou secura... ciente dos lados dos dedos... dos nós dos dedos... das palmas das mãos... do dorso das mãos.*

*Agora, movendo sua atenção para cima dos braços... permitindo que ela se estabeleça nos seus ombros.*

*Note os músculos... sinta sensações nos ombros... talvez queimação... aperto... tensão... peso... ou leveza.*

*Apenas respirando profundamente nos ombros, liberando quaisquer preocupações e permitindo que seus ombros amoleçam completamente.*

*Em seguida, direcione sua atenção para a área da cabeça. Note quaisquer sensações no topo da sua cabeça... sua testa... seus olhos... seu nariz... suas bochechas e boca... sua mandíbula... seu pescoço.*

*Da melhor forma possível, note todas e quaisquer sensações nesta área do seu rosto e cabeça.*

*Então, deixando a próxima respiração encher toda essa região do seu corpo... respirando nova energia e relaxamento... expirando qualquer aperto... qualquer tensão... qualquer fadiga.*

*Agora, abrindo sua consciência... sentindo sua respiração fluir facilmente por todo o seu corpo enquanto você deita (ou senta) aqui... notando o movimento da respiração da sua cabeça até seus pés.*

*E ao concluirmos essa prática, esteja completamente consciente do seu corpo como um todo... completo, forte, tranquilo.*

LINK PARA O ÁUDIO GUIADO:

<https://soundcloud.com/user-945591500/meditacao-na-escola-escaneamento-corporal-e-respiracao-consciente>



Acesse pelo QR Code



## ATENÇÃO PLENA NOS PENSAMENTOS

A meditação *mindfulness* não tem como fim direto corrigir, modificar ou “lutar contra” a experiência que estamos tendo no momento presente, mas sim atuar no modo como ficamos com a experiência em curso. Esta é a atitude não julgadora da experiência, um outro modo de se relacionar com pensamentos, sentimentos ou quaisquer outros eventos, reconhecendo-os sem se engajar ou se identificar imediatamente com eles, observando-os como eventos da experiência.

Passemos agora ao guia desta meditação que busca propiciar aos participantes uma nova visão sobre esse mundo interior e a percepção de que os pensamentos são apenas pensamentos:

*Estaremos prestando atenção à nossa respiração, como fizemos na "Escaneamento Corporal". Também estaremos praticando notar e deixar ir os pensamentos enquanto trazemos repetidamente nossa atenção de volta para a respiração. Lembre-se de não ser muito duro consigo mesmo se sua atenção vagar. Lembre-se de que a prática simplesmente envolve prestar atenção à respiração. Cultivar sua atenção exigirá prática.*

*Quando perceber que sua atenção se desviou da respiração, gentil mas firmemente, traga-a de volta para a respiração, não importa quantas vezes isso aconteça. Estamos praticando firmeza e equilíbrio.*

*Então, coloque tudo o que você possa estar segurando, incluindo quaisquer pensamentos, preocupações, planos ou imagens que estejam em sua mente agora, e recostese na cadeira... com a cabeça, as costas e o pescoço retos, mas não muito rígidos... com os ombros relaxados e as mãos confortavelmente posicionadas no colo... feche suavemente os olhos se isso for confortável para você.*

*Deixe sua testa e a área ao redor dos olhos relaxarem... deixe seus músculos faciais amolecerem.*

*Agora, torne-se consciente da respiração entrando e saindo do seu corpo enquanto você respira pelo nariz.*

*Apenas note-a, onde quer que você possa senti-la em seu corpo... talvez as sensações da respiração passando pelas narinas... talvez o movimento ascendente e descendente do peito... talvez a sensação de seu abdômen se expandindo suavemente a cada inspiração e se contraindo a cada expiração.*

*Apenas sinta a respiração enquanto ela entra e sai, sem tentar controlá-la de nenhuma forma... apenas deixando a respiração ser como é... tentando manter a consciência da respiração completa desde o início da inspiração até o final da expiração... estando completamente presente e consciente de cada nova respiração.*

*Enquanto você está sentado aqui observando sua respiração... você pode se pegar pensando em algo que fez ou algo que precisa fazer... algo que aconteceu com você... ou algo que vai acontecer.*

*Esses são os tipos de pensamentos que ocorrem espontaneamente em nossas mentes o tempo todo. Veja se consegue notar quando um pensamento surgir no espaço da sua mente.*

*Apenas tornando-se ciente de que está pensando.*

*Note o pensamento sem tentar afastá-lo. Apenas deixe-o ir gentilmente por si só... e então direcione sua atenção de volta para a respiração.*

*Concentre sua atenção nas sensações em seu abdômen ou nas narinas ou no peito... apenas prestando atenção às sensações reais da respiração.*

*Sua mente é como uma porta giratória... com pensamentos entrando e pensamentos saindo enquanto você apenas sente observando-os conforme vêm e vão...*

*Enquanto você está sentado aqui sentindo sua respiração e observando os pensamentos que surgem em sua mente, você pode fazer uma nota mental muito suave sobre o que percebe.*

*Quando perceber um pensamento, diga interiormente para si mesmo: "Apenas pensando... apenas lembrando... apenas planejando..."*

*E então, sem dar mais atenção ao pensamento, deixe-o ir e volte às sensações da respiração... lembrando a si mesmo que, por este período de tempo, sua intenção é estar completamente presente, totalmente desperto... simplesmente observando a respiração enquanto ela entra e sai do corpo... permanecendo desperto e alerta a cada momento até o som do sino.*

LINK PARA O ÁUDIO GUIADO:

<https://soundcloud.com/user-945591500/meditacao-na-escola-atencao-plena-nos-pensamentos>



Acesse pelo QR Code



## MEDITAÇÃO DA BONDADE AMOROSA

Um fator importante que define a meditação *mindfulness* é o cultivo de um olhar compassivo. A compaixão também é um termo polissêmico, mas o utilizamos aqui a partir de uma visão relacional horizontal, na definição de Jennifer Goetz e colegas (2010) trata-se de “sentimento que surge ao se presenciar o sofrimento (do outro e o meu próprio) e que traz um desejo/motivação (ou, efetivamente, uma ação) de ajudar ou aliviar”. Como elementos-chave envolve uma sensibilidade ao sofrimento e conseqüentemente uma motivação para aliviar o sofrimento. A compaixão evoluiu como uma experiência afetiva específica com funções evolutivas sociais: Facilitar a cooperação no grupo e proteger membros em vulnerabilidade e/ou sofrimento; sinaliza e motiva comportamentos de cuidado como abraço, postura, vocalização etc. e orienta os indivíduos à socialização (GOETZ, J. L. *et al* 2010).

Na dinâmica autocrítica e na ruminação mental disfuncional, por exemplo, pertinentemente presentes em quadros de ansiedade e depressão, a compaixão voltada para si pode ser um exercício de promoção da saúde pois oferece uma ampliação da perspectiva e novos modos de estar com a própria experiência.

Abaixo, segue-se o passo-a-passo de uma meditação que trabalha a compaixão, facilitando o processo de promoção da saúde e qualidade de vida em seu sentido integral:

*Agora, por este curto período de tempo, vamos fazer uma prática que nos ajudará a cultivar sentimentos de bondade amorosa em relação a nós mesmos e aos outros.*

*A prática da bondade amorosa é simplesmente o desejo de que desfrutemos de paz, felicidade e bem-estar.*

*O importante é reconhecer que podemos cultivar essas atitudes se praticarmos.*

*De tantas maneiras, praticamos a crueldade conosco mesmos. Então, por que não praticar um pouco de bondade?*

*Isso pode ajudar nossa mente e nosso corpo a serem mais saudáveis e tranquilos.*

*Lembre-se de que a bondade amorosa não tem nada a ver com egoísmo e tem tudo a ver com autoaceitação saudável e autocompaixão. Ao nos ajudarmos dessa maneira, podemos nos tornar mais fortes e capazes de estender bondade aos outros.*

*Durante o curso desta prática, você será convidado a imaginar alguém e depois repetir mentalmente certas frases ou desejos. Depois de se acostumar com isso, você pode usar uma ou duas das frases - ou até mudar as frases conforme desejar - quando praticar.*

*Você pode usar a imagem de alguém que você conhece bem ou de alguém que mal conhece. O ponto é praticar o cultivo de bons desejos e estendê-los a si mesmo e aos outros.*

*É útil não tentar sentir algo especial demais no começo. Pode até parecer um pouco incomum praticar assim. Apenas experimente se estiver disposto a experimentar.*

*Dê o seu melhor, plantando as sementes da autocompaixão que apoiarão sua força interior - às vezes, quando você se sentir muito perturbado, esta prática pode ser útil para acalmar-se.*

*Também é uma boa ideia ser paciente, pois frequentemente levará várias semanas ou talvez meses de prática diária para fazer isso com mais facilidade.*

*Então, agora, sentando-se tranquilamente ou deitando-se em um tapete, comece simplesmenteintonizando-se com a respiração.*

*Perceba que você está respirando.*

*Dê uma pausa enquanto os alunos seintonizam em sua respiração. Espere cerca de cinco a dez respirações antes de continuar:*

*Agora, traga à mente a imagem de um momento em que você sentiu que foi tratado com bondade.*

*Essa bondade pode ter sido demonstrada por uma pessoa, como um pai, um parente, um amigo, um professor, um treinador ou um estranho - ou até por um animal de estimação favorito.*

*Aceite qualquer memória que venha.*

*Lembre-se de um momento em que você se sentiu especialmente próximo dessa pessoa (ou animal de estimação) porque foi tratado com bondade. Talvez eles tenham ajudado você, dito algo gentil a você ou agido de maneira que mostrasse bondade e amor para com você.*

*Torne a memória o mais vívida possível.*

*Visualize o evento e veja se consegue experimentar os sentimentos de ser tratado com bondade, de se sentir amado e cuidado.*

*Note como isso se sente em seu corpo agora, talvez sentindo uma abertura ou uma leveza na área do peito ao redor do coração.*

*Sintonize-se realmente com a experiência de ser tratado com bondade.*

*Agora, pegue o sentimento de ser amado e cuidado, e direcione esse sentimento para si mesmo, oferecendo o presente da bondade amorosa a si mesmo enquanto repete interiormente as frases:*

*Que eu seja forte,*

*Que eu seja equilibrado,*

*Que eu seja feliz,*

*Que eu seja pacífico,*

*... repetindo interiormente as frases enquanto pratica, dirigindo os sentimentos de bondade e cuidado para si mesmo.*

*Que eu seja forte,*

*Que eu seja equilibrado,*

*Que eu seja feliz,*

*Que eu seja pacífico.*

*Agora, lembrando-se da pessoa, como um parente, amigo, professor, treinador, estranho ou o animal de estimação que você lembrou antes, e trazendo à mente as qualidades especiais dessa pessoa ou animal de estimação favorito.*

*... com essa pessoa ou animal de estimação em mente... direcione os sentimentos de bondade para eles:*

*Assim como desejo ser forte, que você também seja forte.*

*Assim como desejo ser equilibrado, que você também seja equilibrado.*

*Assim como desejo ser feliz, que você também seja feliz.*

*Assim como desejo ser pacífico, que você também seja pacífico.*

*Pelo resto deste tempo de prática, escolha continuar a estender a bondade amorosa para si mesmo ou para a pessoa com quem você se sente próximo, ou se preferir, traga à mente alguém em sua vida que tenha lhe causado dificuldades. Assim como com o amigo ou ente querido, você pode praticar estender bondade amorosa com a mesma intenção para com a pessoa difícil.*

*Lembrando que é melhor não tentar muito para sentir algo.*

*Estamos praticando para sermos fortes, equilibrados, pacíficos e felizes, e desfazendo a crueldade que às vezes praticamos contra nós mesmos.*

*Dê o seu melhor, plantando as sementes da autocompaixão que apoiam sua força interior.*

LINK PARA O ÁUDIO GUIADO:

<https://soundcloud.com/user-945591500/meditacao-na-escola-escaneamento-corporal-e-respiracao-consciente>



Acesse pelo QR Code



Se você professor/educador desejar ir aprofundando em temas sobre Meditação e Autoconhecimento dê uma olhada no Blog EntreSer: [www.institutoentreser.com.br/blog/](http://www.institutoentreser.com.br/blog/). Em nosso canal do Youtube você encontrará alguns vídeos também sobre Meditação e outras práticas guiadas para você praticar.

---

#### **BIBLIOGRAFIA:**

- ARNETT, J. J. *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2012
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000
- BAUMAN, Z. (2011). [Entrevista com Zygmunt Bauman]. Equipe Fronteiras do Pensamento. Acesso em 17 de março, 2024, em <https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A>
- BEAR, M. F., CONNORS, B. W., PARADISO, M. A. *Neurociências: Desvendando o sistema nervoso*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BIRMAN, J. (2006). Tatuando o desamparo – a juventude na atualidade. In M. R. Cardoso (Org.), *Adolescentes*. São Paulo: Editora Escuta, 2006
- BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Volume 19. Rio de Janeiro, RJ. p. 20-169. 2002
- BLUTH, K., CAMPO, R. A., PRUTEANU-MALINICI, S., REAMS, A., MULLARKEY, M., & BRODERICK, P. C. A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents. *Mindfulness*, 7(1), 90-104. 2016
- BREMNER, J. D. *Does stress damage the brain? Understanding trauma disorders from a mind-body perspective*. New York: W. W. Norton and Company, 2005
- BRODERICK, P. C. *Learning to Breathe: A Mindfulness Curriculum for Adolescents to Cultivate Emotion Regulation, Attention, and Performance*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, 2013
- BUENO, J. M. H. & RICARTE, M. D. (Orgs.) *O que são habilidades socioemocionais? Habilidades socioemocionais: Abordagens e contextos*. 2ª ed. São Paulo: Hogrefe, 2022
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. Pesquisa TIC kids on line Brasil 2020: resumo executivo. São Paulo: CGI.br, 2021a. 8 p. Edição COVID-19, metodologia adaptada. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124195342/resumo\\_executivo\\_tic\\_kids\\_online\\_2020.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124195342/resumo_executivo_tic_kids_online_2020.pdf). Acesso em: Agosto de 2024
- CORTINA, A. & MARTÍNEZ, E. *Ética*. Tradução Silvana C. Leite. São Paulo: Edições Loyola, 2005
- COSENZA, Ramon M. *Neurociência e Mindfulness. Meditação, equilíbrio emocional e redução do estresse*. Porto Alegre: Artmed, 2021
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: Como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011

DAHL, R. E., & SPEAR, L. P. (Eds.). Adolescent brain development: Vulnerabilities and opportunities. New York Academy of Sciences. 2004

DAMASIO, A. R. Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain. New York: Putnam. 1994

DELORS, Jacques *et al.* Os quatro pilares da educação. *Educação: um tesouro a descobrir*, v. 4, 1999

DEMARZO, M.; CAMPAYO, J. G. Manual prático – *mindfulness*: curiosidade e aceitação. São Paulo: Palas Athena, 2015

DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNIKI, A. B., TAYLOR, R. D., & SCHELLINGER, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis. *Child Development*, 82, pg. 474–501. 2011

DVOŘÁKOVÁ, K., KISHIDA, M., LI, J., ELAVSKY, S., BRODERICK, P. C., AGRUSTI, M. R., & GREENBERG, M. T. Promoting healthy transition to college through mindfulness training with first-year college students: Pilot randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 65(4), 259-267. 2017

EVA, A. L., & THAYER, N. M. Learning to BREATHE: A pilot study of a mindfulness-based intervention to support marginalized youth. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 22(4), 580-591. 2017

FELTON, J., BANDUCCI, A., SHADUR, J., STADNIK, R., MACPHERSON, L., & LEJUEZ, C. The developmental trajectory of perceived stress mediates the relations between distress tolerance and internalizing symptoms among youth. *Development and Psychopathology*, 29(4), 1391-1401. 2017

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968-1974

FREITAS, B. I. & MARIN, A. H. (Orgs.) Experiências e reflexões sobre intervenções baseadas em aprendizagem socioemocional e atenção plena no Brasil, *Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro*. Porto Alegre/RS: Gênese Editora. 2022

FUNG, J., KIM, J. J., JIN, J., CHEN, G., BEAR, L., & LAU, A. S. A randomized trial evaluating school-based mindfulness intervention for ethnic minority youth: Exploring mediators and moderators of intervention effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(1), 1-19. 2019

GIEDD, J. N. The teen brain: insights from neuroimaging. *Journal of Adolescent Health*, 42,

GOETZ, J. L.; KELTNER, E.; SIMON-THOMAS, E. Compassion: An Evolutionary Analysis and Empirical Review *Psychological Bulletin* Vol. 136, No. 3, 351–374, 2010

GOLDSTEIN, D. S. Adrenaline and the inner world: An introduction to scientific integrative medicine. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press. 2006

GOLEMAN, D. A map for inner space. In R.N. Walsh & F. Vaughan (Eds.), *Beyond ego* (p. 141–150). Los Angeles: J.P. Tarcher. 1980

GOLEMAN, D. A Mente Meditativa: As diferentes experiências meditativas no oriente e no ocidente. Trad: Marcos Bagno. São Paulo: Ática, 1988

GREENBERG, M. T. *Cultivating compassion*. Apresentação no Dalai Lama Center for Peace and Education's Heart-Mind Conference, Vancouver, British Columbia, Canada. 2014  
(<https://www.youtube.com/watch?v=BOY8VReJzk4> Acessado em 10/04/2023)

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KABAT-ZINN J. Aonde quer que você vá, é você que está lá. Tradução de Ivanir Calado. Rio de Janeiro: Editora Sextante; 1ª edição (2020) 1994

KOHLBERG, L. Essays on moral development: Vol.2 The Psychology o moral development. San Francisco: Harper and Row, 1984

LAWLOR, M. S. Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework, *Handbook of Mindfulness in Education*, Mindfulness in Behavioral Health, Springer-Verlag: New York. Pg. 65-80. 2016

LAZARUS, R.S. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21. 1993

MACHADO, J. P. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 3. ed. Lisboa: Horizonte, 1977

MILLER, J. P. The Holistic Curriculum. OISE Press, Toronto, Canadá.1996

MILLER, J. P. What Are Schools For? Holistic Education Press, Brandon, US. 1997

MOFFITT, T. E. at al. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences* v. 108, National Academy of Science. p. 2693-2698, 2011

NEFF, K. D. The Science of Self-Compassion. In C. Germer, & R. Siegel (Eds.), *Compassion and Wisdom in Psychotherapy* (pp. 79-92). New York, NY: Guilford Press. 2012

OLIVEIRA, A. M. & MACHADO, M., (2015) A adolescência e a espetacularização da vida. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 529-536. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p529>. 2015

RESENDE, Débora N. C. Cuidado De Si Na Escola: Uma proposta para a redução do estresse e o

desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Escola Pública através de um programa de Meditação Mindfulness com adolescentes. Dissertação (Mestrado) UFMG, 2024.

RIBEIRO, A.; FERNANDES, C.; CARVALHAL, M. A prática da meditação mindfulness no ensino médio: uma ferramenta para a promoção de saúde e complementação acadêmico-formativa dos adolescentes. *Revista Prática Docente*. v. 4, n. 2, p. 524-545, jul/dez 2019

ROMEO, R. D. & KARATSOREOS I. N., Adolescence and Stress: From Hypothalamic – Pituitary –Adrenal Function to Brain Development. *The Handbook of Stress: Neuropsychological Effects on the Brain*, First Edition. Edited by Cheryl D. Conrad. Blackwell Publishing Ltd. 2011

SANTOS, Oder J. Determinantes Econômicos, Sociais e Políticos da Educação. (2004) Material da disciplina "Profissão Docente: bases histórico-sociológicas" do Professor Dr. Oder J. Santos. Fonte: <https://pt.scribd.com/document/603614275/DETERMINANTES-ECONOMICOS-SOCIAIS-POLITICOS-EDUCACAO> (acessado em 21/02/24) 2004

SANTOS, Oder J. Reestruturação capitalista: educação e escola. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, Revista do NETE Vol. 13 n° 1 Jan/Jul – 2004

SAPOLSKY, R. M. Why Zebra's don't get ulcers (3ª ed.). NY: Henry Holt Cia. 2004

SHAPIRO, S. L. CARLSON, L. E., ASTIN, J. A., FREEDMAN, B. Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, Vol. 62(3), 373–386. 2006

SHAPIRO, S.; BROWN, K.; ASTIN, J.; Toward the integration of meditation into higher education: a review of research. Center for Contemplative Mind and Society. 2008

STERNBERG, E. M. The balance within: The Science connecting health and emotions. New York: W. H. Freeman. 2001

TAN, L. B. G.A critical review of adolescente mindfulness-based programmes. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 1–15. 2015

TERZI, A. M. *et. al.* Mindfulness en Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil. *Revista de Formación del Profesorado* (Zaragoza - España). ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791. 87 (30.3). 2016

TERZI A.M., MATOS D.P., RODRIGUES M.L., DEMARZO M. *Mindfulness* na Educação e Paulo Freire: uma abordagem reflexiva. *Interface* 24 (Botucatu). 2020

TERZI, A., SANTOS, L., ANDRADE, M., SANTOS, T., ONTEIRO, A., SOUZA, J. Atenção plena e Estados mentais Positivos: O programa Cultiva+ *Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro*. Porto Alegre/RS: Gênese Editora. 2022

TURNER, R. J., & LLOYD, D. A. Stress burden and the lifetime incidence of psychiatric disorder in young adults. *Archives of General Psychiatry*, 61, pgs. 481 – 488. 2004

WALSH, R., & SHAPIRO, S. L. The meeting of meditative disciplines and western psychology: A mutually enriching dialogue. *American Psychologist*, 2006

WEISSBERG, R. P., DURLAK; DOMITROVICH; GULLOTTA. Social as emotional learning: Past, present, and future. In *Handbook for social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford. 2015

YUS, R. Educação integral: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002

ZISOOK, S., LESSER, I., STEWART, J. W., WISNIEWSKI, S. R., BALASUBRAMANI, G. K., FAVA, M., RUSH, A. J. Effect of age at onset on the course of major depressive disorder. *American Journal of Psychiatry*, 164(10), 1539-1546. 2007