

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**INTERVENÇÃO COM BASE EM PRÁTICAS DE MINDFULNESS PARA
PROFESSORES DE 1º CICLO: IMPACTO NAS EMOÇÕES E NO
BEM-ESTAR DOS ALUNOS - UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Aline Faria de Castro

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**INTERVENÇÃO COM BASE EM PRÁTICAS DE MINDFULNESS PARA
PROFESSORES DE 1º CICLO: IMPACTO NAS EMOÇÕES E NO
BEM-ESTAR DOS ALUNOS - UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Aline Faria de Castro

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto e
coorientada pela Doutora Joana Sampaio de Carvalho**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

2018

Agradecimentos

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho:

À Professora Alexandra Marques-Pinto, o meu sincero agradecimento pela sua orientação, aprendizagem, dedicação e disponibilidade constante. Pelas palavras de força e incentivo nos momentos mais difíceis, me fazendo acreditar sempre na concretização deste trabalho. A minha profunda admiração.

À Dr^a. Joana Sampaio de Carvalho, o meu muito obrigada pela sua orientação, dedicação, disponibilidade, cuidado e aprendizagem. A minha profunda admiração.

Aos docentes da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, em particular aos professores da secção de Psicologia da Educação e da Orientação, pelo seu contributo para a minha formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha eterna mãezinha (*in memoriam*), o maior amor do mundo! Dedico este trabalho à você, mulher forte, linda, guerreira, amorosa e determinada. Que sempre acreditou que eu seria capaz de chegar até aqui! Você me ensinou o valor da vida, a sorrir e ter fé mesmo nos momentos de dor. Sei que, apesar de não estar presente fisicamente, ilumina os meus passos e orienta nas minhas decisões. Te sinto todo o tempo. Obrigada pelo grande legado que nos deixou, pelas palavras e gestos de amor.

Ao meu pai, muito obrigado pelo apoio, incentivo e amor.

Aos meus queridos irmãos, Marcelo e Cacau, pelo amor incondicional, cuidado, pelas palavras de incentivo, pela cumplicidade, pelas longas conversas ao telefone, me motivando e acreditando sempre em mim. Amo muito vocês!

À Barbara, por tanto amor, carinho, paciência, cumplicidade e dedicação. Obrigada pelos momentos de reflexão, por estar sempre ao meu lado e sonhar comigo. Você é muito importante na minha vida! Sem o seu apoio, tudo seria mais difícil.

Às minhas princesas Luna Maria e Chloé Isabel, minhas fiéis companheiras neste processo solitário, da leitura e da escrita.

À minha madrinha Leila, pelo carinho, amor, apoio, preocupação constante e longas horas de reflexões.

À minha eterna e melhor amiga Anahí, por tanta cumplicidade, apoio, motivação e divã por horas. A educação sempre foi prioridade para nós duas e nossa busca constante. Obrigada por todos os incentivos.

À tia Estela, por todo incentivo e amor. Parte da minha educação e valores agradeço a você e ao eterno tio Nelson. Você é fundamental na minha vida.

Ao meu primo Rômulo, por todas as reflexões, por me fazer acreditar que sempre é possível ir além.

Às minhas amigas, companheiras de faculdade, Léa, Sara, Carla e Letícia, o meu eterno agradecimento pelo apoio, risadas e reflexões ao longo dos anos de faculdade.

À Ana Isabel Pinheiro, pela empatia, por cada palavra amiga e motivação.

Aos amigos Rita e Paulinho pelo carinho e disponibilidade incrível. Foram cruciais. Muito obrigado!

À Tânia, pelas aprendizagens e paciência nas explicações de estatística.

Índice

Resumo.....	V
Abstract	VI
Introdução	1
Enquadramento Teórico.....	2
Saúde Mental Infantil e Promoção do Bem-Estar Subjetivo das Crianças e dos Jovens	2
Mindfulness e Promoção de Competências Socioemocionais do Professor: Uma Via para o Bem-Estar dos Alunos?	7
Objetivos do estudo	10
Método.....	11
Participantes.....	12
Programa de intervenção: <i>Atentamente</i>	12
Instrumentos	13
Questionário Sociodemográfico	13
Panas (Positive and Negative Affect Scales).....	13
Mental Health Continuum - Short Form (MHC-SF).....	14
Construído por Keyes (2002), foi traduzido e adaptado para a população portuguesa por Sampaio de Carvalho, Salgado Pereira, Marques-Pinto, & Marôco (2016).	14
Procedimento de recolha de dados.....	15
Procedimento de análise de dados	15
Resultados	16
Análise Descritiva	16
Correlações entre as dimensões do PANAS e do MHC-SF.....	19
Estudo da eficácia do programa <i>Atentamente</i> em relação às emoções e ao bem-estar	21
Eficácia do programa <i>Atentamente</i> consoante o sexo.....	22
Discussão	24
Considerações finais	28
Conclusão	28
Limitações.....	30
Pistas para investigação e intervenções futura	30
Referências	31
ANEXOS.....	37

“Mindfulness is about love e loving life. When you cultivate this love, it gives you clarity and compassion for life.”

Jon Kabat-Zinn

Resumo

A preocupação com a saúde mental infantil vem ocupando um espaço cada vez mais importante nas escolas portuguesas, sendo este o contexto ideal para a sua promoção. A educação positiva defende hoje que o bem-estar deve ser ensinado através de programas de competências socioemocionais. A *mindfulness* vem, neste sentido, ocupar um espaço privilegiado na educação, sendo cada vez mais frequentes as intervenções com base neste tipo de práticas destinadas a crianças, jovens e professores. Os professores são dos profissionais mais afetados pelo stress e burnout profissional e sendo estes modelos fundamentais para os seus alunos, reconhece-se hoje a necessidade de os capacitar com competências socioemocionais, a fim de promover o seu bem-estar, contribuindo para um clima de sala de aula propício à aprendizagem e uma boa e profícua relação professor-aluno. O presente estudo pretende dar um contributo para este desafio, através da avaliação do impacto indireto de um programa de competências socioemocionais baseado em práticas de *mindfulness* para professores do 1^a Ciclo do Ensino Básico nos seus alunos, mas concretamente nas emoções positivas e negativas e no bem-estar subjetivo destes, considerando ainda as diferenças de género nestes resultados. Adotando um desenho de investigação experimental, compararam-se os alunos dos professores alvo da intervenção (grupo experimental; n=441) com alunos de um grupo de controlo (n=141), em medidas de autorrelato aplicadas em pré e pós-teste. Os resultados revelaram-se significativos para os alunos do grupo experimental por comparação com os do grupo controlo no que diz respeito à diminuição das emoções negativas, não se verificando impactos significativos nas emoções positivas e no bem-estar reportados pelos alunos. Quanto às diferenças de género, os resultados foram significativos para os rapazes, apresentando uma diminuição nas emoções negativas por comparação com as raparigas. Os resultados são discutidos à luz da literatura na área, tendo em vista a reflexão sobre a intervenção e a investigação futura neste âmbito.

Palavras-chave: Competências socioemocionais, Mindfulness, Bem-estar, Emoções, Mindfulness, Professores, Aluno

Abstract

Concern about children's mental health is steadily increasing in Portuguese schools, making this the right time for its promotion. Positive education sustains that well-being should be taught through programs of social-emotional skills. Thus, mindfulness will take a privileged spot in education, with an increasing number of interventions based on this type of practice being directed at children, youth and teachers. Teachers are one of professionals most affected by stress and professional burnout, and since they are fundamental models for their pupils, there is a current need to provide them with social-emotional skills, that will promote their well-being, thus contributing to a positive classroom environment that will increase learning and improve the teacher-student relationship. This study aims to contribute towards this challenge, through the evaluation of the indirect impact that a program of social-emotional skills based on mindfulness practices for First Grade school teachers has on their students, namely on their positive and negative emotions and on their subjective well-being, while also considering gender differences. Adopting an experimental investigation model, students of the intervention group teachers (experimental group; N=441) were compared to students of a control group (N=141), using self-reports applied before and after the investigation. Significant differences were found between the experimental group students and those in the control group, regarding the decrease of negative emotions, while no significant difference were found for positive emotions or well-being, as reported by the students. Regarding gender differences, the results were significant for the male students, who showed a decrease in their negative emotions, when compared to the female students. Results are discussed in light of the contemporary literature on this subject, aiming to reflect on future investigation and intervention in this matter.

Key-words: Social-emotional Skill, Mindfulness, Emotions, Well-being, Teachers, Students

Introdução

A presente investigação insere-se no projeto “*Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teachers and student outcomes*” desenvolvido com a finalidade de avaliar os efeitos do programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness, dirigido a professores de 1º ciclo do Ensino Básico, e tem como objetivo próprio avaliar o impacto indireto deste programa nas emoções positivas e negativas e no bem-estar subjetivo dos alunos, bem como avaliar as diferenças de género.

De acordo com estudos realizados em Portugal, o número de crianças e jovens com sintomas de ansiedade e depressão vem crescendo consideravelmente e a escola constitui o local ideal para a prevenção deste cenário, urgindo assim a necessidade de capacitar os professores com competências socioemocionais, tendo em vista a promoção do seu bem-estar e consequentes efeitos indiretos na qualidade das interações professor-alunos e no bem-estar destes últimos. Muitas lacunas estão ainda por ser respondidas no que diz respeito aos efeitos indiretos nos alunos da promoção de competências socioemocionais com base em práticas de mindfulness dirigida aos professores. Este estudo pretende dar o seu contributo no que diz respeito a este desafio através da avaliação do impacto indireto de um programa de competências socioemocionais baseado em práticas de mindfulness para professores do 1ª Ciclo do Ensino Básico nas emoções positivas e negativas e no bem-estar subjetivo dos seus alunos, e ainda da análise das diferenças de género nestes resultados.

A presente dissertação está dividida por capítulos, iniciando-se com o enquadramento teórico, com a revisão de literatura e fundamentos que justificam e orientam este estudo, e finalizando com os objetivos, hipótese e questões de investigação deste estudo. Em seguida, é apresentado o método, juntamente com a caracterização da amostra, uma breve explicação do programa *Atentamente*, a caracterização dos instrumentos de medida e logo a seguir, os procedimentos utilizados para recolha e análise de dados sobre as variáveis a estudar. Por fim, serão apresentados os resultados, e feita a discussão dos mesmos, terminando com a

¹ Foi tomada a decisão de manter alguns termos técnicos em inglês, os quais surgem em itálico na primeira vez em que são utilizados.

conclusão geral do que foi encontrada na presente investigação, suas limitações e pistas para investigações futuras.

Enquadramento Teórico

Saúde Mental Infantil e Promoção do Bem-Estar Subjetivo das Crianças e dos Jovens

Estudos recentes mostram que um número crescente de crianças e jovens nas escolas sofre de problemas emocionais, comportamentais e de saúde mental. De acordo com o estudo epidemiológico nacional da saúde mental, Portugal tem uma das mais elevadas taxas de prevalência de doenças psiquiátricas da Europa (22.9%) e os grupos dos mais jovens apresentam maior risco de desenvolvimento de perturbações depressivas e de ansiedade, em especial as raparigas, bem como de perturbações de controlo dos impulsos e de abusos de substâncias, em especial os rapazes (Caldas de Almeida & Xavier, 2013). Também os dados relativos a Portugal do mais recente *Health Behavior in School-aged Children* (Gaspar de Matos, et al., 2015) apontam para elevadas percentagens de sintomas físicos e psicológicos nestas faixas etárias, que afetam uma ampla gama de resultados, incluindo comportamentos de risco e desempenho académico. Neste cenário, o *Conselho para o Pacto Europeu de Saúde Mental* (2011) definiu como umas das áreas fundamentais de decisão política a saúde mental nos jovens e a educação, identificando a escola como o contexto privilegiado para a prevenção e a promoção da saúde mental dos mais jovens.

Paralelamente tem-se verificado recentemente uma reconceptualização da saúde mental humana, durante muito tempo definida como a ausência de transtornos mentais e estudada na perspetiva da psicopatologia. Hoje, a compreensão da saúde mental como um estado positivo ganhou mais atenção, indo ao encontro da definição de saúde da WHO (1948) como um estado de bem-estar físico, mental e social completo e não somente a ausência de doença ou incapacidade. Nesta linha, a Educação Positiva vem hoje defender que, idealmente, o bem-estar deveria ser ensinado na escola com três finalidades: como um antídoto contra a depressão, como um veículo para aumentar a satisfação de vida e como uma ajuda para uma melhor aprendizagem e um pensamento mais criativo (Seligman, Ernst, Gillham, Revich, & Lindkins, 2009).

Sendo o conceito de bem-estar concebido de acordo com diversas abordagens teóricas, neste trabalho vamos-nos centrar na perspectiva do bem-estar subjetivo, o qual corresponde às percepções e avaliações da pessoa sobre a sua própria vida em termos dos seus estados afetivos e do seu funcionamento psicológico e social (Keyes & Waterman, 2003). Segundo o modelo integrador de saúde mental de Keyes (2002), a saúde mental positiva pode ser definida como a presença de bem-estar subjetivo e mais concretamente de bem-estar emocional, psicológico e social (Keyes, 2007). De acordo com este autor (Keyes, 2002), o bem-estar emocional traduz-se em sintomas que refletem vitalidade emocional, em emoções positivas como a felicidade e em satisfação com a vida. O bem-estar psicológico traduz-se na presença de atitudes positivas em relação a si mesmo e na aceitação dos múltiplos aspetos da sua personalidade (autoaceitação); de relacionamentos seguros, íntimos e satisfatórios com outras pessoas (relações positivas com outros); de autodeterminação, independência e avaliação das experiências pessoais segundo critérios próprios (autonomia); de competência para manejar o ambiente para satisfazer necessidades e valores pessoais (domínio sobre o ambiente); de sentido de direção, propósito e objetivos na vida (propósito na vida); de busca de um contínuo desenvolvimento pessoal e abertura a novas experiências (crescimento pessoal) (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008). Por seu turno, o bem-estar social traduz-se na presença de indicadores de que a pessoa funciona bem na sua vida social, dando os seus contributos, integrando-se, aceitando e tendo um sentido de coerência social (Keyes, 1998). Deste modo, nesta perspectiva a saúde mental positiva é equacionada de acordo com a conjugação de duas conceptualizações do bem-estar subjetivo, a hedonia (bem-estar emocional, que está relacionado com a categoria das experiências) e a eudemonia (bem-estar psicológico e social, que estão relacionados com a categoria do funcionamento) e conceptualizada ao longo de um contínuo, desde um estado de *flourishing*, em que a pessoa se sente bem e sente que funciona bem ou de forma eficaz, passando pela saúde mental moderada e indo até um estado de *languishing*, de ausência de bem-estar (Keyes, 2002).

Um estudo recente realizado em Portugal (Carvalho, Pereira, Marques-Pinto & Marôco, 2016) veio confirmar a possibilidade da utilização do modelo de Keyes (2006) a partir da infância (7 anos), caracterizando o bem-estar subjetivo através desta abordagem multidimensional até à idade adulta, e chamou especial atenção para a

necessidade de apoiar o desenvolvimento social ao longo da infância e pré-adolescência, uma vez que a comparação entre três grupos de idade (7–8, 9–10 e 11–14 anos) revelou um declínio do bem-estar social nas duas faixas etárias mais velhas (Carvalho et al., 2016).

Este modelo reforça a ideia de que a saúde mental positiva pode ser melhorada e otimizada independentemente da presença de uma desordem, problema ou doença, através da promoção de bem-estar emocional, psicológico e social (Carvalho et al., 2016). Nesta linha, a promoção do bem-estar infantil vem recebendo destaque nas últimas décadas, designadamente através de programas implementados nas escolas tendo em vista a promoção de competências socioemocionais nas crianças e adolescentes, alguns dos quais recorrendo a práticas de *mindfulness* (CASEL, 2013).

Estas intervenções baseadas em práticas de *mindfulness* dirigidas aos mais novos apontam para resultados bastante satisfatórios tais como a redução de comportamentos problemáticos, da ansiedade e da depressão, o aumento da autorregulação e controle de impulsos, e de outras competências sociais e emocionais, o reforço de competências cognitivas designadamente da atenção, a autoestima e autoaceitação, o bem-estar emocional (Meiklejohn et al., 2012).

Paralelamente e dadas as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, os professores têm vindo a ser solicitados a participar cada vez mais ativamente na promoção da saúde mental e do bem-estar dos alunos, a par do seu papel no processo ensino-aprendizagem. E se por um lado a atuação do professor sai valorizada desta atribuição, por outro lado, a acumulação de exigências contribui para o *stress* profissional e pode comprometer a saúde ocupacional dos docentes, aumentando os seus sintomas de *burnout*, com impactos negativos na saúde mental e no bem-estar dos seus alunos (Jennings & Greenberg, 2009). Neste contexto, uma abordagem muito recente começa a investir na promoção de competências socioemocionais nos professores através de práticas de *mindfulness*, revelando resultados bastante satisfatórios na promoção do seu bem-estar ocupacional e no aumento da qualidade das interações em sala de aula (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013). A melhoria do bem-estar dos seus alunos é igualmente um efeito indireto esperado deste tipo de intervenção junto dos professores, mas que se encontra por investigar com rigor, lacuna esta que o presente trabalho pretende ajudar a colmatar

ao ter por objetivo geral avaliar o impacto indireto de um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness, dirigido a professores de 1º ciclo, nas emoções e no bem-estar subjetivo dos seus alunos.

Nas últimas décadas, as mudanças sociais, políticas e económicas têm ocorrido de forma rápida e acentuada, repercutindo-se nos comportamentos, estilo de vida, atitudes e valores com impacto na vida escolar e na profissão docente, a qual tem sido cada vez mais alvo de exigências na sua prática diária, provindas dos pais e de todo o sistema educativo (Esteve, 2000). É exigido que os professores ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema de massas, ainda baseado na competitividade, ao mesmo tempo que os recursos materiais e humanos são cada vez mais precários. Existe um aumento de funções e uma oferta de rendimentos baixos, entre outros fatores que têm contribuído tanto para uma contradição quanto à formação que é oferecida ao professor como para o seu stress e mal-estar (Brito & Gomes, 2014).

A docência é uma das profissões mais estudada no que diz respeito ao stress, sendo uma profissão de risco para a saúde profissional, gerando um grande mal-estar generalizado na vida dos docentes o qual, conseqüentemente, irá afetar os alunos e outros profissionais à sua volta (Marques Pinto & Alvarez, 2016; Jennings et al., 2017). Em investigações realizadas, designadamente em Portugal, os principais fatores de stress referidos pelos professores foram as dificuldades de aprendizagem, a desmotivação e a indisciplina dos alunos (Marques Pinto & Alvarez, 2016). Havendo discrepâncias relevantes entre as necessidades, expectativas e desejos do professor e as condições existentes para o exercício da sua profissão, ocorrem vivências de frustrações, conflitos e estados emocionais negativos com maior frequência e intensidade do que a vivência de experiências positivas e prazerosas, o que acaba por gerar mal-estar (Lopes, Cavalcante, & Oliveira, 2014).

O stress e o recurso a estratégias de *coping* passivo ou outras tentativas de coping ineficazes (como as estratégias de negação e evitamento) pelos docentes podem desencadear nestes sentimentos de desgaste e esgotamento dos recursos emocionais e físicos, podendo conduzir ao surgimento da síndrome de burnout profissional, a qual constitui uma reação disfuncional ao stress profissional cumulativo e prolongado (Marques Pinto, Lima, & Silva, 2005). A síndrome de burnout é considerada um fenómeno psicossocial constituído por três dimensões:

exaustão emocional, despersonalização/cinismo e baixa realização profissional. A exaustão emocional caracteriza-se por uma falta ou carência de energia e um sentimento de esgotamento emocional, sendo que para os professores a sua maior causa, além da sobrecarga de trabalho, é a gestão da sala de aula. A despersonalização ocorre quando os professores passam a tratar os seus alunos, os colegas e outros do seu local de trabalho de forma distante e impessoal, adotando atitudes negativas e cínicas. Por fim, a baixa realização profissional caracteriza-se por uma tendência do professor para se autoavaliar de forma negativa, sentindo-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional, experimentando um declínio no sentimento de competência, na sua capacidade de interagir com os alunos e conseqüentemente absentismo e/ou abandono da sua profissão (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

O professor trabalha com seres humanos em crescimento, cuidando portanto do desenvolvimento do outro, sendo o seu objetivo principal promover a aprendizagem e desenvolvimento harmonioso dos mais jovens. Os aspetos relacionais estão na base do seu trabalho, devendo estimular a curiosidade e o encantamento do aluno bem como o seu desejo de aprender. Sendo assim, a relação afetiva entre professor e aluno é fundamental para que estes objetivos sejam alcançados.

Como Explica Codo (1999), “A despersonalização acontece quando já não se percebe que estamos lidando com outro ser humano. O professor passa a desenvolver atitudes negativas, faz críticas em relação aos alunos, prevalece o cinismo ou dissimulação afetiva” (p. 242). O burnout tem efeitos negativos sobre os alunos a longo prazo, pode influenciar o seu bem-estar psicológico, social e emocional, desencadeando aversão e medo da escola, levando a baixos níveis de desempenho, envolvimento e motivação (Jennings & Greenberg, 2009).

Em parte, o comportamento dos alunos é, assim, reflexo das competências relacionais do professor, bem como da competência que este tem para os envolver na sua própria aprendizagem (Freire, 1994). Quando os professores não possuem recursos para gerir eficazmente os desafios sociais e emocionais dentro do contexto de sala de aula, as crianças estarão sujeitas a apresentar níveis mais baixos de comportamento e desempenho na tarefa (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). Contrariamente, um professor que apresenta boas competências socioemocionais, terá mais facilidade em compreender e gerir as suas próprias emoções e comportamentos,

assim como os dos seus alunos, adotando uma postura mais assertiva, empática e encorajadora, incentivando a cooperação entre estudantes e atuando como modelo para a comunicação (Jennings & Greenberg, 2009). Deste modo, os relacionamentos dos alunos com os seus professores, bem como os seus sentimentos de conexão com a escola, estão relacionados com a competência social escolar e com a saúde mental (Jennings & Greenberg, 2009).

Mindfulness e Promoção de Competências Socioemocionais do Professor: Uma Via para o Bem-Estar dos Alunos?

Para a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2013), a saúde mental e o bem-estar são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e interpessoal do ser humano, devendo a sua promoção, proteção e recuperação constituir preocupações vitais dos indivíduos, comunidades e sociedade. Sendo assim, torna-se necessário capacitar os professores com programas e treinos para a promoção e prevenção da sua saúde e bem-estar, contribuindo também para que estes sejam um modelo positivo para o aluno no que se refere às competências socioemocionais, de forma progressiva, à resolução de situações complexas do dia-a-dia, desenvolvendo relações solidárias, encorajadoras, incentivando a cooperação entre estudantes, e à sua motivação intrínseca (Jennings & Greenberg, 2009; Picado, 2009). Contudo, pouco se tem investido na promoção de competências socioemocionais nos professores (Jennings & Greenberg, 2009). O professor também precisa de ser apoiado, uma vez que estas competências envolvem gestão emocional, reconhecimento e resposta às necessidades pessoais e dos outros, assim como o desenvolvimento de relações interpessoais mais significativas (Jennings, 2011). Como disse Abed (2014) são os professores que precisam de lidar, no dia-a-dia da sala de aula, com situações sociais carregadas emocionalmente, que muitas vezes são bastante difíceis de serem geridas. Por outro lado, o professor passa muito tempo em sala de aula e, sendo assim, irá transmitir as suas competências socioemocionais, de forma direta ou indireta, aos seus alunos, o que reforça a necessidade de intervenções que lhe sejam dirigidas.

O reconhecimento desta necessidade tem conduzido à expansão das pesquisas na área do stress e do burnout profissional de há alguns anos para cá, com a ajuda de teóricos e investigadores na área, contribuindo com propostas de prevenção e intervenção junto dos docentes (Marques Pinto & Alvarez, 2016; Marlach & Leiter,

1999). Os programas mais tradicionais visavam a prevenção e gestão do stress e do burnout, auxiliando estes profissionais a gerir de maneira mais adaptativa as situações de maior stress. A perspetiva cognitiva-comportamental foi a mais frequentemente adotada em função dos bons resultados que permite alcançar, mas ainda assim denotou algumas limitações documentadas por exemplo num estudo realizado por Zolnierczyk-Zreda (2005) com professores. Efetivamente esta abordagem contribui principalmente para reduzir sintomas de exaustão emocional, mas tem pouco efeito na despersonalização e na realização pessoal (Marques Pinto & Alvarez, 2016; Zolnierczyk-Zreda, 2005), adoção de outros tipos de abordagem que trabalham não só a gestão do stress, mas também a mudança de atitudes e a aquisição de outras competências.

Neste sentido, a CASEL (2013) define os programas de aprendizagem de competências socioemocionais (SEL - Social and Emotional Learning) como fundamentais e, associando-as ao termo “aprendizagem”, elege a Escola como um lugar privilegiado onde o processo de aprendizagem destas competências deve ter lugar. Recentemente, tem-se verificado um interesse crescente por uma nova abordagem educacional de promoção das competências socioemocionais e do bem-estar dos professores e alunos, a Educação Contemplativa (e.g., Carvalho, Marques-Pinto, & Marôco, 2016; Jennings, 2016; Roeser & Peck, 2009). Esta nova abordagem promove o autoconhecimento, a regulação emocional e o comportamento social e possui várias influências cognitivas, emocionais e físicas. Uma das práticas contemplativas mais estudada e que vem sendo utilizada em vários contextos, designadamente no contexto educativo, é a mindfulness.

Mindfulness é uma prática contemplativa milenar que teve origem no Budismo e, de acordo com os seus ensinamentos, consiste em prestar atenção, intencionalmente, ao momento presente e sem julgamento (Kabat-Zinn, 1982). Consiste em estar desperto, consciente e constantemente atento às sensações, pensamentos e emoções (Schonert-Reicht et al., 2015). A investigação tem revelado que o importante não é o conteúdo dos pensamentos no momento das práticas de mindfulness, mas sim a forma como a pessoa se relaciona com eles e que as práticas sejam realizadas com disciplina e persistência para obter resultados satisfatórios (Ekman, Davidson, Ricard, & Wallace, 2005). Estas práticas podem ser formais, focadas nos pensamentos,

sensações corporais e sentimentos, e incluem meditação, *body scan*, exercícios de respiração, movimentos corporais, sendo realizadas em períodos regulares de tempo. A prática informal, por seu lado, visa cultivar uma continuidade de consciência plena em todas as atividades da vida diária (Gaspar, 2018).

As práticas de mindfulness têm vindo a ser estudadas cientificamente desde o fim da década de 1970. As evidências dos seus benefícios para as mais variadas condições têm sido confirmadas ano após ano através de estudos em diversos contextos (Lantieri, Nambiar, Harnett, & Kyse, 2016). O primeiro modelo, criado em 1979 por Kabat-Zinn, foi o *Mindfulness-Based Stress Reduction*, que é talvez a abordagem mais conhecida e estudada mundialmente, sendo aplicada em diversos contextos (e.g. clínico, nas organizações). É principalmente focado na gestão do stress e na dor crónica (Kabat-Zinn, 2003), e constitui uma referência para muitos outros modelos que hoje existem e para diversos tipos de intervenção. No contexto educativo, surge como exemplo deste tipo de abordagem o programa de intervenção com base em práticas de mindfulness para professores, *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE), o qual tem revelado resultados bastante satisfatórios na promoção de bem-estar, perceção de autoeficácia, diminuição do burnout nos professores e aumento da qualidade das interações em sala de aula (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013).

De um modo mais abrangente, diversas pesquisas revelam que as práticas de mindfulness ajudam o professor a trabalhar as suas próprias frustrações do dia-a-dia, a cultivar a (auto)compaixão, possibilitando uma série de benefícios pessoais como a redução dos sintomas de stress, depressão e ansiedade (Meiklejohn et al., 2012; Neff, 2012; Roeser & Peck, 2009). Do ponto de vista biológico, as pesquisas sugerem que ocorre a liberação de ocitocina no corpo, responsável pelo prazer e pelas emoções prazerosas, favorecendo a diminuição da autocrítica e da sensação de isolamento (Neff, 2003). As pesquisas indicam também que as práticas de mindfulness aumentam na pessoa a consciência das suas experiências internas e promovem a reflexão e a autorregulação com benefícios para a relação e o cuidado com os outros (Jenning & Greenberg, 2009). Efetivamente, a autoconsciência irá possibilitar uma maior abertura a novas experiências, no momento presente e prolongando-se ao longo do tempo, a nível físico, emocional e social, ampliando e potencializando o suporte emocional do

professor e a organização da sala de aula de forma mais coesa e eficaz (Meiklejohn et al., 2012). A *mindfulness* potencializa a generosidade e a empatia, cultiva valores de crescimento pessoal e ético, através de exercícios específicos de disciplina e práticas repetidas de atenção e concentração (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser & Peck, 2009). Ao conectar-se eficazmente com o aluno, o professor estará mais apto para compreender os seus desejos e sentimentos e conseqüentemente mais aberto a demonstrar empatia de forma verbal e não-verbal (Jennings et al., 2017). Professores mais abertos e presentes tendem a aumentar a tolerância nas relações interpessoais, a reduzir a reatividade, o padrão automático do pensamento e ação e a utilizar medidas mais positivas, como por exemplo o reforço. Estas medidas positivas poderão contribuir para que aumente o desempenho acadêmico dos alunos, diminuam os seus maus comportamentos e problemas de disciplina em sala de aula (Singh, Lancioni, Winton, Karazsia & Singh, 2013).

Contudo, apesar das evidências colhidas sobre os benefícios da prática de *mindfulness* para os professores, ainda há muito poucos estudos cientificamente robustos que comprovem os efeitos das mudanças verificadas no professor e nos seus alunos (Singh et al., 2013).

Objetivos do estudo

O presente estudo insere-se num projeto de investigação mais amplo que visou justamente avaliar os efeitos do programa *Atentamente*, um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de *mindfulness*, dirigido a professores de 1º ciclo do Ensino Básico (*Efeitos de uma intervenção baseada em Mindfulness para professores: Um estudo sobre os resultados dos professores e dos alunos*) e tem por objetivo próprio avaliar o impacto indireto deste programa nas emoções positivas e negativas e no bem-estar subjetivo dos seus alunos.

Perante o supracitado, estabelecem-se duas hipóteses de investigação. Em primeiro lugar, é esperado que os alunos dos professores do grupo de intervenção tenham mais emoções positivas e menos emoções negativas do que os alunos dos professores do grupo de controlo (H1). Em segundo lugar, espera-se que os alunos do grupo de intervenção tenham maior bem-estar subjetivo do que os do grupo de controlo (H2).

Adicionalmente, este trabalho pretende também responder à questão da existência de diferenças de género no que refere ao impacto do programa nas emoções positivas e negativas e no bem-estar subjetivo dos alunos. Efetivamente, apesar das diferenças apontadas entre rapazes e raparigas no que refere à incidência de diferentes perturbações mentais (Caldas de Almeida & Xavier, 2013), as diferenças de género no bem-estar subjetivo não estão completamente clarificadas na literatura, havendo pesquisas que indicam por exemplo ausência de diferenças significativas de género no bem-estar subjetivo na infância (abaixo dos 12 anos), ao passo que nas idades mais avançadas da adolescência sugerem haver evidências de valores mais baixos nas adolescentes do sexo feminino (e.g., Matos et al., 2007; Silva, Matos, & Diniz, 2010).

Do mesmo modo, pouco ou nada se sabe quanto às diferenças de género nos efeitos das abordagens de mindfulness sobre o bem-estar das crianças, sendo que um estudo realizado em Portugal, com uma amostra relativamente pequena de alunos, não encontrou diferenças significativas de género (Carvalho, Marques-Pinto, & Marôco, 2016).

Método

O presente estudo inseriu-se no Projeto “*Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and student outcomes*”, submetido e autorizado pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, e financiado pela Fundação BIAL. O principal objetivo deste projeto consistiu na avaliação dos efeitos de um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness destinado a professores do 1º ciclo do Ensino Básico, no bem-estar destes e dos seus alunos, tendo por base um *design* experimental (recolha de dados em pré-teste, pós-teste e follow up, junto de participantes inseridos nos grupos experimental e de controlo de forma randomizada).

O presente estudo foca-se nos efeitos do programa nos alunos tendo em conta os resultados de pré e pós-teste.

Participantes

Neste estudo participaram 582 alunos dos 2º, 3º e 4º anos do ensino básico (n= 247, n= 243 e n= 92, respetivamente), de escolas da zona da grande Lisboa, sendo 53% do sexo feminino e 47% do sexo masculino, com idades entre os 6 e os 11 anos (M = 7.87). O grupo experimental, integrou 441 alunos, 51% do sexo feminino e 49% do sexo masculino. Sendo 195 do 2º ano, 155 do 3º ano e 91 do 4º ano. O grupo de controlo incluiu 141 alunos, 62% do sexo feminino e 38% do sexo masculino, sendo 52 do 2º ano, 88 do 3º ano e 1 do 4º ano.

Programa de intervenção: *Atentamente*

O programa *Atentamente* teve como principais objetivos a promoção das competências de autoregulação e de gestão de sala de aula e a redução dos níveis de stress dos professores através do treino de atenção plena (*mindfulness*), para que pudessem ocorrer melhorias no desenvolvimento profissional dos mesmos e uma boa relação com seus alunos; o aumento do conhecimento acerca da importância da autoregulação emocional no ensino e na aprendizagem. O programa *Atentamente* foi dinamizado pela Dra. Joana Sampaio de Carvalho e teve uma duração total de cerca de 30h, distribuídas por 11 sessões, sendo a última uma sessão de reforço (5h), realizada três meses após a décima sessão. Este programa trabalha três grandes componentes – a autorregulação emocional (9h), a *mindfulness* (15h) e a (auto)compaixão (6h). Na componente que diz respeito à autoregulação emocional, foram abordados temas sobre o reconhecimento e a regulação das emoções. Foram também abordados a importância do papel das emoções positivas, do bem-estar e da resiliência. Nesta componente, trabalhou-se com exercícios práticos e reflexões sobre o tema.

As sessões dedicadas à *mindfulness* tiveram como objetivo a promoção do aumento da consciência sem julgamento, realizando atividades de atenção plena dirigidas ao que ocorre na sala de aula, contribuindo para uma melhoria tanto da relação professor-aluno como da implementação das metas curriculares, melhorando, desta forma, as competências de gestão de sala de aula.

Nas sessões que trabalharam a (auto)compaixão, foram utilizados exercícios para desenvolver a capacidade de escutar o outro, diminuir a reatividade nas respostas e atitudes em sala de aula e noutros contextos sociais.

Instrumentos

Como o objetivo da presente dissertação consistiu em compreender os efeitos do programa *Atentamente* nas emoções e no bem-estar dos alunos do 1º Ciclo cujos professores pertenceram ao grupo de intervenção por comparação com os alunos dos professores do grupo controlo, foram utilizados os questionários de autorrelato que em seguida se descrevem e que se encontram apresentados em Anexo 2.

Questionário Sociodemográfico.

O questionário sociodemográfico incidu sobre dados dos participantes que pudessem ser relevantes para este estudo, tais como a idade, o ano de escolaridade, o sexo e o agregado familiar da criança.

Panas (Positive and Negative Affect Scales).

A Escala de Afetividade Positiva e Negativas (PANAS), foi criada por Laurent et al. (1999) como um instrumento destinado a avaliar a componente afetiva do bem-estar.

No presente estudo foi utilizada uma adaptação portuguesa (Sampaio de Carvalho & Marques-Pinto, 2016) desta escala na sua versão para crianças, o PANAS-C (Anexo A). Este instrumento é constituído por duas subescalas, Afetividade Negativa e Afetividade Positiva e foi desenvolvido para proporcionar uma medida breve, fácil de administrar e validar, de afetividade positiva e negativa em crianças e jovens dos 7 aos 14 anos de idade.

Cada subescala é composta por 5 itens ou mais concretamente por 5 palavras que descrevem diferentes sentimentos positivos (interessado, forte, entusiasmado, orgulhoso, ativo, inspirado, determinado, atento, animado e estimulado) ou negativos (angustiado, descontrolado, culpado, assustado, hostil, irritado, envergonhado, nervoso, inquieto e amedrontado). A criança indica em cada um dos itens/palavras o quanto se sentiu desse modo durante as últimas semanas. Para cada um dos

itens/palavras a criança tem 5 possibilidades de resposta, 1 - nada ou não muito, 2 - muito pouco, 3 - um pouco, 4 - bastante e 5- muito. (Laurent et al., 1999).

Num estudo realizado com a versão original (Laurent et al., 1999), o PANAS-C apresentou bons níveis de consistência interna nas 2 sub-escalas (Afetividade Positiva .92 e Afetividade Negativa .87).

Em estudos realizados com amostras portuguesas obtiveram-se bons níveis de consistência interna (Sampaio de Carvalho & Marques-Pinto, 2016), com alfas para a escala da afetividade positiva de .78 e para a escala da afetividade negativa de .75.

No presente estudo, foram encontrados valores de alfa satisfatórios (Nunnally, 1978) no pré-teste .63 para a escala da afetividade positiva e .72 para a escala da afetividade negativa e no pós-teste .74 para a escala da afetividade positiva e .70 para a escala de afetividade negativa.

Mental Health Continuum - Short Form (MHC-SF).

Construído por Keyes (2002), foi traduzido e adaptado para a população portuguesa por Sampaio de Carvalho, Salgado Pereira, Marques-Pinto, & Marôco (2016).

Este é um instrumento de autorrelato, de formato reduzido, que tem como objetivo avaliar o grau de bem-estar subjetivo das crianças. O questionário é constituído por 14 itens, sendo que 3 se referem ao bem-estar emocional (ex.: “Durante o último mês, quantas vezes sentiste feliz?”), 5 ao bem-estar social (ex.: “Durante o último mês, quantas vezes sentiste que tinhas alguma coisa importante para dar ao mundo/ para ajudar o mundo?”) e 6 ao bem-estar psicológico (ex.: Durante o último mês, quantas vezes sentiste que gostas da maior parte das coisas em ti?). Em cada um dos itens, a criança é questionada sobre quantas vezes se sentiu dessa forma durante o último mês, sendo a resposta dada através de uma escala de tipo Likert de 6 pontos (0 – nunca; 1 - 1 ou 2 vezes; 2 - cerca de 1 e 2 vezes por semana; 3 – cerca de duas ou três vezes por semana; 4 - quase todos os dias; 5 – todos os dias).

Num estudo realizado com a versão original (Keyes et al., 2010), o MHC-SF apresentou bons níveis de consistência interna nas 3 sub-escalas (bem-estar emocional .83; bem-estar psicológico .83; bem-estar social .74) e na escala total (.89).

Os estudos realizados com amostras portuguesas obtiveram bons níveis de consistência interna, designadamente no estudo com crianças e adolescentes em que os alfas obtidos foram para o bem-estar emocional .79, bem-estar social .81 e bem-estar psicológico .84 (Carvalho et al., 2016).

No presente estudo, foram encontrados níveis satisfatórios (Nunnally, 1978) de consistência interna para a escala do bem-estar emocional com um alfa de .59 no pré-teste e .64 no pós-teste, para a escala do bem-estar social com um alfa de .64 no pré-teste e .67 no pós-teste, para a escala do bem-estar psicológico com um alfa de .73 no pré-teste e .70 no pós-teste. Na escala total o valor do alfa foi o maior valor observado (pré-teste .82, pós-teste .83) demonstrando uma boa consistência interna.

Procedimento de recolha de dados

Integrando-se o no projeto *Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: a study on teacher and study outcomes*, financiado pela Fundação BIAL (Projeto BIAL n.º 114/16) este estudo foi aprovado pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

A recolha de dados dos alunos que participaram nesta investigação concretizou-se em dois tempos, em pré e pós-teste, através do preenchimento dos três questionários referidos (Sociodemográfico, PANAS-C e MHC-SF) em sala de aula, pelos próprios alunos e aplicados / recolhidos pelos professores de cada turma. O preenchimento dos questionários demorou cerca de 30 minutos.

Antes dos questionários serem preenchidos pelos alunos, foi enviada aos pais uma carta de apresentação do estudo e um pedido de consentimento informado para a participação dos alunos na investigação. Apenas participaram no estudo os alunos cujos pais assim o autorizaram. De modo a manter o anonimato dos alunos, os questionários foram identificados por um código numérico e os dados recolhidos foram tratados apenas estatisticamente.

Procedimento de análise de dados

A análise estatística dos dados foi realizada com recurso ao *software* estatístico *SPSS Statistics 23*. Primeiramente realizou-se o estudo da consistência interna das escalas através do cálculo do coeficiente alfa de *Cronbach*.

Por se tratar de um estudo exploratório, optou-se por se aceitar como satisfatórios valores de α superiores a .60 seguindo os critérios de Nunnally (1978) para este tipo de estudos. Foram utilizados, para a caracterização da amostra, procedimentos de estatística descritiva. Os restantes dados recolhidos foram analisados através de procedimentos de análise que incluíram para além da estatística descritiva e correlacional, a ANOVA de medidas repetidas para avaliar as diferenças entre os dois grupos nos dois momentos de recolha de dados, T1 e T2. Para avaliar o tamanho do efeito foi calculado o d de Cohen.

Resultados

Análise Descritiva

No pré-teste (ver Quadro 1), as médias das emoções positivas foram muito próximas no grupo experimental ($M=4.39$, $DP=0.66$) e no grupo de controlo ($M=4.38$, $DP=0.55$), sendo que os alunos de ambos os grupos apresentaram uma elevada frequência média destas emoções. Um cenário idêntico encontrou-se nas emoções negativas em que o grupo experimental ($M=1.69$, $DP=0.79$) não pareceu diferir muito do grupo de controlo ($M=1.55$, $DP=0.65$). No entanto, a frequência média de relato destas emoções foi muito reduzida (muito próxima do ponto 1 da escala, “nada ou não muito”).

A média do bem-estar emocional foi um pouco mais elevada no grupo de controlo ($M=12.78$, $DP=2.66$) do que no grupo experimental ($M=12.60$, $DP=2.72$), sendo nos dois casos elevada, apontando para uma alta frequência desta forma de bem-estar percebido. No bem-estar social encontrou-se uma situação parecida, com o grupo de controlo ($M=18.95$, $DP=4.51$) a evidenciar uma frequência mais elevada do que o grupo experimental ($M=18.70$, $DP=5.08$), sendo em ambos os grupos bastante elevada. No bem-estar psicológico, mais uma vez, o grupo de controlo ($M=25.55$, $DP=3.63$) revelou uma frequência média ligeiramente superior à que foi apresentada pelo grupo experimental ($M=25.00$, $DP=5.05$). Apesar de nos dois grupos a frequência média ser elevada, no grupo experimental os valores dispersaram-se mais (variam de 0 a 30) do que no grupo de controlo (variam de 13 a 30). Por último, como seria de esperar, os resultados do bem-estar total seguiram a mesma tendência das suas dimensões, com o grupo de controlo ($M=57.28$, $DP=9.16$) a apresentar uma média ligeiramente mais elevada do que o grupo experimental ($M=56.30$, $DP=10.77$).

A média da frequência desta escala foi equivalente ao ponto 4, isto é, “quase todos os dias” nos dois grupos.

No pós-teste (ver Quadro 2) as oscilações dos valores médios relativamente aos verificados no pré-teste foram muito pequenas.

Quadro 1

Descritivas das variáveis em análise no pré-teste para o grupo experimental e grupo de controlo.

	Pré-teste (T1)					
	Grupo experimental			Grupo controlo		
	Média (DP)	Mínimo	Máximo	Média (DP)	Mínimo	Máximo
Emoções Positivas	4.39 (0.66)	1.40	5.00	4.38 (0.55)	1.80	5.00
Emoções Negativas	1.69 (0.79)	1.00	5.00	1.55 (0.65)	1.00	4.60
MHC Bem-estar Emocional	12.60(2.72)	0.00	15.00	12.78 (2.66)	2.00	15.00
MHC Bem-estar Social	18.70 (5.08)	0.00	25.00	18.95 (4.51)	1.00	25.00
MHC Bem-estar Psicológico	25.00 (5.05)	0.00	30.00	25.55 (3.63)	13.00	30.00
MHC Total	56.30(10.77)	8.98	70.00	57.28 (9.16)	16.00	70.00

Nota. N Total= 582. MHC= Mental Health Continuum - Short Form.

Quadro 2

Descritivas das variáveis em análise no pós-teste para o grupo experimental e grupo de controlo.

	Pós-teste (T2)					
	Grupo experimental			Grupo controlo		
	Média (DP)	Mínimo	Máximo	Média (DP)	Mínimo	Máximo
Emoções Positivas	4.39 (0.67)	1.00	5.00	4.40 (0.71)	1.00	5.00
Emoções Negativas	1.58 (0.73)	1.00	5.00	1.63 (0.68)	1.00	4.20
MHC Bem-estar Emocional	12.63 (2.69)	0.00	15.00	12.67 (2.66)	2.00	15.00
MHC Bem-estar Social	18.91 (4.69)	0.00	25.00	18.38 (5.09)	1.00	25.00
MHC Bem-estar Psicológico	24.93 (4.74)	0.00	30.00	24.71 (4.77)	2.00	30.00
MHC Total	56.47(10.31)	0.00	70.00	55.75 (10.88)	6.00	70.00

Nota. N Total= 582. MHC= Mental Health Continnum - Short Form.

Quadro 3

Diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo em pré-teste

	F	gl	p
1 – Emoções Positivas	.027	1,580	.870
2 – Emoções Negativas	3.311	1,580	.069
3 - MHC Bem-estar Emocional	.459	1,580	.498
4 - MHC Bem-estar Social	.269	1,580	.604
5 - MHC Bem-estar Psicológico	1.445	1,580	.230
6 - MHC Bem-estar Total	.944	1,580	.332

Nota. N grupo experimental =441. N grupo controlo =141. MHC= Mental Health

Relativamente às diferenças em pré-teste, entre o grupo experimental e o grupo de controlo, foram analisadas as diferenças de médias das emoções negativas e das emoções positivas, assim como do bem-estar emocional, bem-estar social, bem-estar psicológico e bem-estar total, através do teste estatístico ANOVA one way. Os resultados indicaram que não existem diferenças significativas entre os dois grupos em todas as variáveis (Ver Quadro 3), podendo-se deste modo assumir a equivalência dos grupos.

Correlações entre as dimensões do PANAS e do MHC-SF

Como se pode observar no Quadro 4, no PANAS as correlações entre emoções positivas e negativas do grupo experimental foram negativas, moderadas e significativas (no pré-teste $r = -.36$ e pós-teste $r = -.41$).

No que refere o MHC-SF, no grupo experimental as correlações mais elevadas verificaram-se entre a escala total do bem-estar e as suas dimensões, sendo todas fortes, positivas e significativas ($.72 \leq r \leq .89$). A mais forte foi entre o bem-estar psicológico e o bem-estar total (no pré-teste $r = .88$, no pós-teste $r = .89$). As correlações encontradas entre as dimensões do bem-estar mostraram-se todas moderadas, positivas e significativas ($.46 \leq r \leq .65$), sendo a mais elevada entre o bem-estar social e o psicológico (no pré-teste $r = .57$, no pós-teste $r = .65$).

No que concerne às relações entre as emoções e o bem-estar, as emoções positivas correlacionaram-se de forma positiva, moderada e significativa com todas as dimensões do bem-estar ($.35 \leq r \leq .60$). O valor mais elevado verificou-se entre as emoções positivas e o bem-estar emocional (no pré-teste $r = .57$, no pós-teste $r = .60$). Esta dimensão do bem-estar correlaciona-se, como esperado, de forma negativa, moderada e significativa com as emoções negativas (no pré-teste $r = -.36$, no pós-teste $r = -.41$). De facto, apenas as emoções negativas se correlacionaram de forma negativa com as restantes variáveis em estudo, todas elas indicadores de bem-estar positivo ($-.18 \leq r \leq -.41$). É de realçar que de forma geral os indicadores de correlação se mantiveram praticamente os mesmos entre o pré e o pós-teste sendo pequena a oscilação encontrada. Contudo, foi na dimensão das emoções negativas que existiu a

maior variação, sendo que no pré-teste os valores de correlação com outras dimensões foram mais elevados do que no pós-teste.

No grupo de controlo (ver Quadro 5) as relações entre as variáveis mantiveram aproximadamente a mesma magnitude e sentido, mas nas emoções negativas passou-se de relações não significativas com as variáveis de bem-estar em pré-teste ($-.02 \leq r \leq -.16$) para relações significativas, embora fracas com estas variáveis, no pós-teste ($-.22 \leq r \leq -.33$). A exceção a este cenário foi a sua relação significativa com as emoções positivas, tanto no pré-teste ($r = -.35$) como no pós-teste ($r = -.49$).

Quadro 4

Quadro de correlações entre as variáveis dependentes em pré-teste e pós-teste no Grupo Experimental

		1	2	3	4	5	6
Pré-teste	1 – Emoções Positivas	1	-.36**	.57**	.35**	.42**	.50**
	2 – Emoções Negativas		1	-.41**	-.26**	-.32**	-.37**
	3 -MHC Bem-estar Emocional			1	.47**	.55**	.73**
	4 - MHC Bem-estar Social				1	.57**	.86**
	5 - MHC Bem-estar Psicológico					1	.88**
	6 - MHC Bem-estar Total						1
Pós-teste	1 – Emoções Positivas	1	-.41**	.60**	.38**	.41**	.52**
	2 – Emoções Negativas		1	-.29**	-.19**	-.18**	-.24**
	3 -MHC Bem-estar Emocional			1	.49**	.52**	.72**
	4 - MHC Bem-estar Social				1	.65**	.88**
	5 - MHC Bem-estar Psicológico					1	.89**
	6 - MHC Bem-estar Total						1

Quadro 5

Quadro de correlações entre as variáveis dependentes em pré-teste e pós-teste no Grupo de controlo

		1	2	3	4	5	6
Pré-teste	1 – Emoções Positivas	1	-.35**	.43**	.37**	.43**	.48**
	2 – Emoções Negativas		1	-.14	-.02	-.16	-.12
	3 -MHC Bem-estar Emocional			1	.53**	.50**	.75**
	4 - MHC Bem-estar Social				1	.64**	.90**
	5 - MHC Bem-estar Psicológico					1	.86**
	6 - MHC Bem-estar Total						1
Pós-teste	1 – Emoções Positivas	1	-.49**	.61**	.49**	.45**	.57**
	2 – Emoções Negativas		1	-.39**	-.22**	-.29**	-.33**
	3 -MHC Bem-estar Emocional			1	.64**	.64**	.82**
	4 - MHC Bem-estar Social				1	.60**	.89**
	5 - MHC Bem-estar Psicológico					1	.87**
	6 - MHC Bem-estar Total						1

Estudo da eficácia do programa Atentamente em relação às emoções e ao bem-estar

Foi analisada a eficácia do programa Atentamente relativamente às emoções e ao bem-estar, tendo em conta as dimensões do PANAS e do MHC-SF, respetivamente. No que refere as emoções negativas, foram encontradas diferenças significativas entre os grupos ($F(1,580)=4.736$, $p=.030$, $d=0.90$), de tal modo que o grupo experimental apresentou do pré-teste ($M= 1.69$) para o pós-teste ($M= 1.58$) um decréscimo

significativo das emoções negativas, ao passo que no grupo de controlo se verificou um efeito inverso (pré-teste $M=1.55$ e pós-teste $M=1.63$) (ver Quadros 1 e 2).

Relativamente às emoções positivas, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos experimental e de controlo ($F(1,580)=.047$, $p=.828$, $d=.021$), o mesmo se verificando com as variáveis de bem-estar emocional ($F(1,580)=.219$, $p=.640$, $d=.045$), bem-estar social ($F(1,580)=2.122$, $p=.146$, $d=.141$), bem-estar psicológico ($F(1,580)=2.090$, $p=.149$, $d=.140$) e bem-estar total ($F(1,580)=2.374$, $p=.124$, $d=.149$).

Quadro 6

ANOVAS para as variáveis em estudo.

	F	gl	p	d
1 – Emoções Negativas	4.736	1,580	.030*	.90
2 – Emoções Positivas	.047	1,580	.828	.021
3 - MHC Bem-estar Emocional	.219	1,580	.640	.045
4 - MHC Bem-estar Social	2.122	1,580	.146	.141
5 - MHC Bem-estar Psicológico	2.090	1,580	.149	.140
6 - MHC Bem-estar Total	2.374	1,580	.124	.149

Nota. N grupo experimental =441. N grupo controlo =141. MHC= Mental Health Continuum - Short Form. *. Efeito é significativo no nível 0.05 (bilateral).

Eficácia do programa Atentamente consoante o sexo

Foram analisadas as diferenças nas emoções negativas entre o sexo feminino e o sexo masculino. Os resultados indicam que existem diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo ($F(1, 256) = 3.951$, $p= .048$, $d= .32$) para os rapazes. Os rapazes do grupo experimental apresentaram um decréscimo significativo das emoções negativas do pré-teste ($M= 1.71$) para o pós-teste ($M= 1.53$), o mesmo não se tendo verificado com os rapazes do grupo de controlo de pré-teste ($M= 1.63$) para pós-teste ($M= 1.73$).

Quadro 7

Médias das Emoções Negativas nos rapazes.

Diferenças de género nas Emoções Negativas			
Rapazes			
Tempo	Grupo	N	Média
Pré-teste	Grupo experimental	209	1.71
Pós-teste	Grupo experimental	209	1.53
Pré-teste	Grupo de controlo	49	1.63
Pós-teste	Grupo de controlo	49	1.73

Nota. N Total =258.

No sexo feminino não foram encontradas diferenças nas emoções negativas entre o pré-teste e o pós-teste, tanto no grupo de controlo, quanto no experimental ($F(1, 291) = 1.252, p=.264, d= .15$).

Quadro 8

Médias das Emoções Negativas nas raparigas.

Diferenças de género nas Emoções Negativas			
Raparigas			
Tempo	Grupo	N	Média
Pré-teste	Grupo experimental	214	1.6483
Pós-teste	Grupo experimental	214	1.6205
Pré-teste	Grupo de controlo	79	1.4751
Pós-teste	Grupo de controlo	79	1.5679

Nota. N Total= 293.

Discussão

O presente estudo inseriu-se num projeto de investigação que visou avaliar os efeitos do programa *Atentamente*, um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness, dirigido a professores de 1º ciclo do Ensino Básico e teve como objetivo próprio a avaliação do impacto indireto da intervenção nas emoções positivas e negativas e no bem-estar subjetivo dos alunos. Foi também objetivo deste estudo avaliar as diferenças de género no que refere ao impacto do programa nestas variáveis dos alunos.

De acordo com as hipóteses do estudo esperava-se, em primeiro lugar, que os alunos dos professores do grupo de intervenção tivessem mais emoções positivas e menos emoções negativas do que os alunos dos professores do grupo de controlo (H1).

No que se refere às emoções negativas, foram encontradas diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, do pré-teste para o pós-teste, sendo que nos alunos do grupo experimental houve um decréscimo significativo das emoções negativas e, pelo contrário, nos alunos do grupo de controlo se verificou uma subida das emoções negativas do pré para o pós teste. Estes resultados revelam assim um impacto indireto favorável aos alunos da intervenção feita através da aplicação do programa *Atentamente* aos seus professores.

Segundo Roeser (2016), os professores que passam por programas de intervenção ligados a práticas de mindfulness, mudam a sua postura em sala de aula, ficando menos reativos, mais tolerantes, carinhosos e solidários com os seus alunos, e criando uma atmosfera mais favorável na sala de aula. Os resultados apresentados pelos alunos do grupo de intervenção nas emoções negativas vão ao encontro desta perspetiva e sugerem que o programa *Atentamente* pode constituir não só uma intervenção com impactos relevantes no desenvolvimento de competências de mindfulness, auto-compassão e bem-estar e redução de queixas de burnout dos professores a que se dirige (Oliveira, 2017), mas também ter um importante impacto indireto nos alunos destes professores contribuindo para a diminuição das suas emoções negativas.

Relativamente as emoções positivas, não se verificaram diferenças significativas em nenhum dos grupos, apresentando-se estáveis nos dois tempos do estudo. De notar que os valores das emoções positivas no pré-teste eram muito elevados (médias de 4.39 e 4.40 numa escala de 1 a 5), sugerindo a possibilidade de se verificar um efeito de teto (Cramer & Howitt, 2005) que poderá ter contribuído para a sua estabilidade. Não se observou descida (nem aumento) destas emoções nos alunos do grupo de controlo no pós-teste mas também não se verificou sensibilidade à intervenção para lá do nível prévio evidenciado nos do grupo experimental. De todo o modo este resultado deverá ser tido em consideração em intervenções futuras que tenham por objetivo contribuir para o aumento das emoções positivas dos alunos.

Vários estudos (Bisegger, et al., 2005; Fernandes, Mendes & Teixeira, 2013; Matos, Gonçalves & Gaspar, 2005) constataram que as crianças mais novas apresentam valores de emoções positivas mais altos, mas que decrescem a partir da adolescência, à medida que a idade aumenta. Esta tendência ocorre devido às mudanças que ocorrem ao longo da adolescência em que pode aumentar a ocorrência de dificuldades de aprendizagem, transtornos afetivos e de conduta, baixos níveis de motivação e realização, além de envolvimento com álcool e drogas ilícitas (Damon, 2004). Deste modo, será pertinente em estudos futuros investigar a eficácia deste tipo de intervenção dirigida a professores de alunos adolescentes, de modo a avaliar em que medida pode funcionar como fator de proteção face à tendência para a diminuição das emoções.

Autores como Hutz e colaboradores (1996) e Marturano (1997) salientam o papel das escolas, tanto como potenciadoras do risco quanto como protetoras e promotoras da resiliência infantil, do autoconceito, da autoestima, da socialização e do sucesso escolar. Neste contexto é fundamental que o professor desenvolva as suas competências socioemocionais também para que possa ajudar os seus alunos a lidar com as suas próprias emoções tanto negativas como positivas (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings et al., 2017; Roeser & Peck, 2009).

Esperava-se ainda que os alunos do grupo experimental tivessem maior bem-estar subjetivo do que os do grupo de controlo (H2) contudo, os resultados encontrados não foram significativos em nenhuma das variáveis de bem-estar subjetivo estudadas (emocional, social e psicológico). Apesar da ausência de

diferenças significativas, as médias das diversas variáveis de bem-estar foram altas, tanto no grupo experimental como no grupo de controlo, apresentando o bem-estar emocional e o bem-estar social um ligeiro aumento no grupo experimental e uma ligeira descida no grupo de controlo do pré-teste para o pós-teste.

De acordo com o modelo de saúde mental de Keyes (2002), a saúde mental positiva pode ser definida como a presença de bem-estar subjetivo e mais concretamente de bem-estar emocional, psicológico e social (Keyes, 2007). O estudo realizado em Portugal que alargou este modelo a crianças entre os 7 e os 14 anos de idade (Carvalho et al., 2016) revelou que as crianças nesta faixa etária tendem a apresentar resultados favoráveis no que diz respeito ao bem-estar, principalmente no bem-estar social dado o relevo que assumem as relações sociais, na família mas também com os professores e colegas. Os bons níveis de consistência interna obtidos nas diversas escalas e na escala total do MHC-SF utilizado no presente estudo para medir estas dimensões do bem-estar nas crianças participantes, vêm dar suporte a esse estudo (Carvalho et al., 2016) e conferir maior confiabilidade à possibilidade de utilização deste modelo multidimensional de Keyes (2006) a partir da infância. Deste modo, os resultados elevados nas diversas dimensões do bem-estar subjetivo apresentados pelas crianças no presente trabalho estão em linha com os do referido estudo e sugerem que estas crianças experienciam frequentemente vitalidade emocional, emoções positivas como a felicidade e satisfação com a vida e fazem uma avaliação positiva de si próprias, da sua relação com os outros e da sua vida social (Keyes, 1998; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008).

A ausência de efeitos significativos no bem-estar, verificada no presente estudo, poderá estar associada à dimensão (pequena) da amostra de professores participantes. Poderá também relacionar-se com características da própria intervenção feita com os professores que, pela sua natureza, foi centrada no desenvolvimento do bem-estar do próprio professor e não no dos alunos. Poderá ainda estar relacionada com o recorte do presente estudo no contexto do projeto de investigação, uma vez que recai apenas sobre os resultados de pré para pós-teste e não considera os resultados de follow-up, os quais podem ser reveladores de efeitos mais distais em variáveis como o bem-estar. Todos estes aspetos deverão ser tidos em conta para reflexão sobre o programa Atentamente e sobre os seus estudos de avaliação no futuro.

Contudo a tendência verificada para um aumento dos resultados do bem-estar emocional e social, de pré para pós-teste, nos alunos do grupo de intervenção por comparação com os do grupo controlo, embora não significativa sugere reflexão pois pode constituir um indicador promissor face aos resultados obtidos por Carvalho e colaboradores (2016) no estudo já referido, realizado em Portugal sobre o bem-estar dos mais jovens. Nesse estudo, a comparação entre três grupos de idade (7–8, 9–10 e 11–14 anos) revelou um declínio do bem-estar social nas duas faixas etárias mais velhas chamando a atenção para a necessidade de apoiar o desenvolvimento do bem-estar, em particular social, ao longo da infância e pré-adolescência.

Os programas de intervenção baseados em práticas de mindfulness poderão, à luz da tendência referida, constituir uma abordagem complementar nesse sentido, uma vez que ajudam o professor a cultivar aspetos como a (auto)compaixão, a reflexão e a autorregulação, com benefícios para a relação e o cuidado com os outros, potenciam a generosidade e a empatia, a tolerância e o apoio dados nas relações interpessoais com os alunos (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings et al., 2017; Meiklejohn et al., 2012; Neff, 2012; Roeser & Peck, 2009).

Finalmente, a última questão deste estudo remetia para as diferenças de género no que refere ao impacto do programa nas emoções positivas e negativas e no bem-estar subjetivo dos alunos, tendo-se verificado diferenças significativas favoráveis aos rapazes do grupo experimental por comparação com os do controlo mas apenas nas emoções negativas, pois as diferenças nas emoções positivas e no bem-estar não foram significativas.

O facto de os resultados nas emoções negativas serem favoráveis aos rapazes vai ao encontro de outros estudos semelhantes em que os rapazes que participaram em programas de competências socioemocionais apresentaram melhores evoluções designadamente em termos de autorregulação e de comportamentos agressivos do que aqueles pertencentes ao grupo de controlo, o mesmo não se verificando nas raparigas (e.g., Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013). Uma explicação avançada para esses resultados prende-se com o facto de os rapazes apresentarem de modo geral (e, portanto, antes da intervenção) estratégias de autorregulação e de resolução de conflitos menos eficazes quando comparados com as raparigas (Conduct Problems Prevention Research Group - CPPRG, 2010), usufruindo por isso mais das

intervenções nesses domínios do que estas. Do mesmo modo, no presente estudo os rapazes apresentavam em pré-teste valores mais elevados de emoções negativas do que as raparigas. Efetivamente, a investigação mostra que as raparigas apresentam mais estratégias de coping de regulação das emoções negativas, comparativamente aos rapazes, uma vez que são mais estimuladas a falarem das suas emoções e sentimentos, apoderando-se deste modo de melhores ferramentas de autorregulação emocional. Nos rapazes não sendo estes estímulos tão frequentes e sendo escassas as estratégias de autorregulação e autocontrolo providas do seu meio familiar (Fujita, Diener, & Sandvik, 1991; Poletto, Koller, & Dell'Aglio, 2009), intervenções como é o caso do programa *Atentamente* podem trazer-lhes oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento dessas competências, contribuindo para uma melhor autorregulação das emoções negativas.

Quanto ao bem-estar, não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas. Estes resultados estão em linha com os de outros estudos que indicam ausência de diferenças de género significativas no bem-estar subjetivo na infância (abaixo dos 12 anos), e em particular com os resultados de um estudo realizado em Portugal em que se estudou o efeito de um programa de mindfulness no bem-estar das crianças, no qual não se encontraram diferenças de género significativas (Carvalho, Marques-Pinto, & Marôco, 2016). Contudo, a questão das diferenças de género no bem-estar subjetivo permanece em grande medida por esclarecer, havendo muitos estudos com resultados contraditórios, apesar das diferenças apontadas entre rapazes e raparigas no que refere à incidência de diferentes perturbações mentais (Caldas de Almeida & Xavier, 2013).

Considerações finais

Conclusão

A presente investigação contribuiu para avaliar os efeitos do programa *Atentamente*, um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness, dirigido a professores de 1º ciclo do Ensino Básico nas emoções positivas e negativas e no bem-estar subjetivo dos alunos. Foi também objetivo deste estudo avaliar as diferenças de género no que refere ao impacto do programa nestas variáveis dos alunos.

A intervenção do programa *Atentamente* contribuiu significativamente para a melhoria das emoções negativas dos alunos dos professores que passaram pela intervenção, os quais apresentam um decréscimo desta emoção. Quanto às emoções positivas, não houve resultados significativos no grupo experimental e grupo de controlo, apresentando estabilidade nos dois tempos, sugerindo desta forma a necessidade de futuras intervenções com o objetivo de contribuir para o aumento das emoções positivas dos alunos. Importante destacar o contributo teórico e prático realizado neste estudo, pelo suporte que dá à eficácia do programa *Atentamente*, não só em variáveis dos professores (Oliveira, 2016) e nas interações professor-alunos em sala de aula (Gonçalves, 2016), mas também em variáveis dos alunos. Ao evidenciar que o programa *Atentamente* teve um impacto indireto nas emoções negativas dos alunos, este estudo sugere que os professores que possuem melhores competências socioemocionais são capazes de ajudar os seus alunos na autorregulação destas emoções e eventualmente não recorrem a punições ou práticas coercivas (Jennings & Greenberg, 2009).

Recorrendo ao modelo multidimensional de Keyes (2006), o presente estudo analisou também o bem-estar subjetivo das crianças e apesar de não ter encontrado impactos significativos da intervenção nesta variável revelou médias de bem-estar elevadas nas três dimensões estudadas (emocional, social e psicológica), contribuindo para dar suporte à ideia de que as crianças mais novas experienciam frequentemente vitalidade emocional, emoções positivas como a felicidade e satisfação com a vida e fazem uma avaliação positiva de si próprias, da sua relação com os outros e da sua vida social (Keyes, 1998; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008).

Ainda, foi possível analisar as diferenças de género, encontrando diferenças significativas favoráveis aos rapazes do grupo experimental por comparação com os do controlo, na diminuição nas emoções negativas, resultado este em linha com os de estudos anteriores sobre o impacto de programas promoção de competências socioemocionais (e.g., Raimundo, 2012).

Em suma, o presente estudo apresenta resultados promissores no que se refere à promoção de competências socioemocionais, através de práticas de *mindfulness* nos professores, apresentando resultados significativos na redução das emoções negativas dos alunos, refletindo também a importância de dirigir aos professores programas que

desenvolvam as suas próprias competências socioemocionais, a fim de que estes sejam o fio condutor para a educação positiva dos alunos. Este estudo vem ainda reforçar a importância de intervenções adequadas junto dos professores, desenvolvidas por psicólogos educacionais com formação específica nesta área.

Limitações

O presente estudo apresenta limitações refletindo-se de seguida sobre algumas delas, desde logo sobre a necessidade de analisar os resultados dos terceiro e quarto momentos de recolha de dados, em follow-up, para que se aumente a distância temporal e assim se possa identificar uma possível consolidação ou surgimento de mudanças diferidas que possam estar associadas ao programa Atentamente.

Uma outra limitação a considerar prende-se com a natureza dos instrumentos utilizados para medir as variáveis estudadas todos eles de autorrelato e respondidos por crianças abaixo dos 12 anos, podendo estar associados a dificuldades de compreensão ou de resposta, respondendo as crianças sobre como se sentem de acordo com o “momento”, ao invés de “quantas vezes sentiste durante os últimos meses” como se esperava.

Pistas para investigação e intervenções futura

No que respeita a investigações e intervenções futuras, torna-se importante a replicação deste estudo para que, de alguma forma, as limitações possam ser ultrapassadas.

De forma a compreender melhor os resultados desta investigação, é necessário também: 1) Considerar os dados de follow-up de 3 e 6 meses, de modo a perceber se os alunos apresentaram melhorias significativas no bem-estar subjetivo e nas emoções positivas. 2) Incluir relatos dos professores quanto aos seus alunos e também resultados de outros informantes, como os pais, relativamente às mudanças de comportamentos dos alunos e eventuais ganhos de competências, (como recomenda Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka, & Lendrum, 2010). 3) Implementar o programa Atentamente em professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, a fim de avaliar os efeitos indiretos das variáveis estudadas, e também as diferenças de género abrangendo uma faixa etária mais alargada. 4) Realizar um estudo longitudinal de observação das crianças que passaram pelas intervenções do atual estudo.

Referências

- Abed, A. *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014. Retirado em 12 de dezembro de 2017 de <http://www.recriar-se.com.br/site/teoricos-publicacoes/>.
- Almeida, J. M. C., & Xavier M. *Estudo epidemiológico nacional de saúde mental. 1º relatório*. Lisboa.
- Bisegger, C., Cloetta, B., Rueden, U., Abel, T., Ravens-Sieberer, & European KIDSCREEN Group. (2005). Health-related quality of life: Gender differences in childhood and adolescence. *Soz – Präventivmed* 50, 281-291
- Carvalho, J. S., Marques-Pinto, A., & Marôco, J. (2016). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8, 337–350. Doi:10.1007/s12671-016-0603-z
- Carvalho, J. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Marôco, J. (2016a). Psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form: A study of portuguese speaking children/youths. *Journal of Child and Family Studies*. 25(7), 2141–2154. Doi: 10. 1007/s10826-016-0396-7
- CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). Charter 2: Overview of social and emotional learning. In R. P. Weissberg, P. Goren, C. Domitrovich, & L. Dusenbury (Eds.), *Casel guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition* (pp. 9-12). Chicago, IL: CASEL.
- Codo, W. (Coord.). (2006). *Educação: Carinho e trabalho*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cohen, J. (1992). *A power primer*. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. Doi: [10.1037/0033-2909.112.1.155](https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cramer, D., & Howitt, D. L. (2005). *The SAGE Dictionary of Statistics: A Practical Resource for Students in the Social Sciences* (Third ed.). SAGE. p. 21 (entry "ceiling effect").

- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Ekman, P., Davidson, R. J., Ricard, M., & Wallace, B. A. (2005). Buddhist and psychological perspectives on emotions and well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 59-63.
- Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers role at the end of the twentieth century: New challenger for the future. *Educational Review*, 52 (2), 197-207.
- Fernandes, L., Mendes, A., & Teixeira, A. (2013). Assessing child well-being through a new multidimensional child-based weighting scheme index: An empirical estimation for Portugal. *The Journal of Socio-Economics*, 45, 155 - 174.
- Freire, I. P. (1994). Indisciplina e desenvolvimento curricular. Reflexões a partir do ponto de vista dos alunos. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.). *IV Colóquio Nacional - UL - Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas* (pp. 599-608). Lisboa.
- Fujita, F., Diener, E. & Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 427-34.
- Gaspar, V. (2018). *Aqui e Agora*. Lisboa: Matéria-Prima.
- Gomes, L. & Brito, J. (2006). Desafios e possibilidades do trabalho docente e a sua relação com a saúde. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6 (1), 24-46.
- Gonçalves, A. C. R. (2017). *Intervenção com base em práticas de mindfulness para professores de 1º ciclo: Efeitos na dinâmica de sala de aula e na relação professor-aluno- Um estudo exploratório*. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Hutz, C. S., Koller, S. H., Bandeira, D. R., & Forster, L. M. (1995). *Methodological and ethical issues in research with street children*. ERIC Document Reproduction Service.
- Jennings, P. A. (2016). CARE for teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. In K.A. Schonert-Reichl, & R.W. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education* (pp.133-148). New York: Springer.

- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*. *Advance online publication*, 109(7), 1010-1028. Doi: 10.1037/edu0000187
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. Doi: 10.3102/0034654308325693
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33-47. Doi:10.1016/0163-8343(82)90026-3
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. Doi:10.2307/2787065.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222.
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395-402.
- Keyes, C. (2007). Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing: A Complementary Strategy for Improving National Mental Health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108.
- Keyes, C. L. M., & Waterman, M. B. (2003). Dimensions of well-being and mental health in adulthood. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds.), *Crosscurrents in contemporary psychology. Well-being: Positive development across the life course* (pp. 477-497). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Lantieri, L., Nambiar M., Harnett S. & Kyse E.N. (2016). Cultivating inner resilience in educators and students: The Inner Resilience Program. In K. Schonert-Reichl & R., Roeser. (Eds) *Handbook of Mindfulness in Education. Mindfulness in Behavioral Health* (pp. 119-132). Springer. New York.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T.E., Rudolph, K.D., Potter, K.I., Lambert, S., Osborne, L. & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11, 326-338.
- Lopes, A., Cavalcante M. A. S., Oliveira, D. A., & Hypolito A. M. (Orgs.) (2014). *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança.*
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório Psicologia*, 4, 65-90.
- Marques-Pinto, A., & Alvarez, M. J. (2016). Promoção da saúde ocupacional em contexto escolar: Da saúde física ao bem-estar profissional dos professores. In M. J. Chambel (Coord.). *Psicologia da Saúde Ocupacional* (pp. 135-166). Lisboa: Pactor.
- Marques-Pinto, A., Lima, M. L., & Lopes da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores Portugueses. *Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Marzano, R. J., Marzano, J.S., & Pickering, D. (2003). Classroom management that works: *Research-based strategies for every teacher*, 4, 41-64.
- Marturano, E. M. (1997). A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de residência e vulnerabilidade. Em E. M. Marturano, S. R. Loureiro e A.W. Zuardi (Org), *Estudos em Saúde Mental*. 132- 145. Ribeirão Preto: Comissão de Pós-Graduação em Saúde Mental – FMRP/USP
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Matos, M., Gonçalves, A., & Gaspar, T. (2005). *Aventura social e saúde: prevenção do VIH numa comunidade migrante*. Lisboa: CMDT/IHMT/UNL
- Matos, M. G., Reis, M., Camacho, I., Simões, C., Gomez-Baya D., ... Social, E. A. (2015). Em tempo de recessão, os adolescents portugueses continuam saudáveis e

- felizes ou são ainda saudáveis mas já não felizes? *Arquivos de Medicina*, 29(5): 116-122.
- Meiklejohn, J., Philips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Beigel, G... & Saltzman, A. (2012). Integrative mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, (34), 291-307.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.
- Neff, K. D. (2012). The science of self-compassion. In C. Germer & R. Siegel (Eds.), *Compassion and Wisdom in Psychotherapy* (pp. 79-92). New York: Guilford Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oliveira, A. S. V. (2017). *Efeitos de uma intervenção baseada em mindfulness para professores do 1º ciclo: Um estudo exploratório*. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Picado, L. (2009). *Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente*. Retirado em 6, janeiro, 2018 de www.psicologia.com.pt.
- Poletto, M., Koller, S. H., & Dell'Aglio, D. D. (2009). Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2),455-466.
Doi:10.1590/S1413-81232009000200014
- Raimundo, R. (2012). *Devagar de vai ao longe: implementação de um programa de promoção de competências socio-emocionais em crianças*. Tese de doutoramento em Psicologia da Educação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165-180. Doi: 10.1002/pits.21667
- Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119-136. Doi: 10.1080/00461520902832376

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, D. & Keys, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Sampaio de Carvalho, J., & Marques-Pinto, A. (2016). *Estudo da Positive and negative affect schedule – children and adolescents (PANAS-CA) numa amostra Portuguesa*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, 51(1), 52.
- Seligman, M. E. P., Ernst R. M., Gillham J. E., Reivich K., & Lindkins M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. Doi: 10.1080/03054980902934563.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Karazsia, B. T., & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-223.
- WHO (1948). *Officials records of the World Health Organization*, 2, p. 100. United Nations, World Health Organization. Geneve, Interim Comission.
- Zolnierczyk-Zreda, D. (2005). An intervention to reduce work-related burnout in teachers. *International Journal of Occupational. Safty and Ergonomics*, 11(4), 423-430.

ANEXOS

Anexo 1 - Organização das sessões do programa de intervenção

Tabela

Informação sobre a organização das sessões do programa Atentamente, incluindo informação sobre os conteúdos a lecionar, número de horas de formação e formador responsável pela sessão.

Nº Sessão	Conteúdos	Nº de Horas	Formador
1	Apresentação da estrutura geral do Programa. Avaliação inicial. Avaliação das expectativas.	2,5h	Joana Sampaio de Carvalho
2	A atenção no momento presente com abertura, aceitação, vontade e sem julgamento às experiências que ocorrem na sala de aula; A prática da atenção consciente através dos 5 sentidos.	2,5h	Joana Sampaio de Carvalho
3	Tomada de consciência das sensações físicas da respiração e das emoções no corpo. A importância da atenção consciente às experiências emocionais presentes na sala de aula. A prática da atenção consciente centrada na respiração.	2,5h	Joana Sampaio de Carvalho
4	Informação didática sobre emoções (agradáveis e desagradáveis), incluindo as dimensões fisiológicas, cognitivas e comportamentais. Os quatro recursos na regulação emocional; respeitar, reconhecer, regular e responder. A prática da atenção consciente centrada nas emoções.	2,5h	Joana Sampaio de Carvalho
5	O ciclo do stress. O stress em contexto de sala de aula. Prática de atenção consciente centrada nos pensamentos e nas emoções.	2,5h	Joana Sampaio de Carvalho
6	A prática da atenção consciente e o seu papel no reconhecimento e gestão de emoção negativas. Modos de influência das emoções negativas no ensino e na aprendizagem. Prática de atenção consciente centrada nos pensamentos e nas emoções.	2,5h	Joana Sampaio de Carvalho

7	<p>A prática da atenção consciente e o seu papel no reconhecimento e gestão de emoções positivas.</p> <p>Modos de influência das emoções positivas no ensino e na aprendizagem.</p> <p>Prática de atenção consciente centrada nos pensamentos e nas emoções</p>	2,5h	Joana Sampaio de Carvalho
8	<p>A importância da prática da atenção consciente na relação interpessoal - e.g., entre professores, professor-aluno, professor-encarregado de educação</p> <p>A importância da comunicação consciente na gestão da sala de aula</p> <p>A prática da atenção consciente centrada na capacidade de escuta</p>	2.5h	Joana Sampaio de Carvalho
9	<p>Como criar um clima de aprendizagem de suporte, positivo e estimulante - Parte 1</p> <p>A prática de atenção consciente como estratégia de autocuidado (self-care): reconhecer sofrimento do próprio, notar e regular os pensamentos e emoções do próprio, cultivar a motivação para lidar e agir para aliviar o sofrimento do próprio.</p> <p>A importância do bem-estar do professor no processo de ensino e aprendizagem</p> <p>A prática de atenção consciente centrada no cuidado do próprio</p>	2.5h	Joana Sampaio de Carvalho
10	<p>Como criar um clima de aprendizagem de suporte, positivo e estimulante - Parte 2</p> <p>A prática de atenção consciente como estratégia de cuidar dos outros (e.g., alunos): reconhecer o sofrimento dos outros, notar e regular os pensamentos e emoções do próprio, cultivar a motivação para ajudar e agir, de acordo com as capacidades do próprio, para ajudar a aliviar o sofrimento dos outros</p> <p>A prática de atenção consciente centrada no cuidar dos outros</p>	2.5h	Joana Sampaio de Carvalho
11	<p>Sessão de reforço</p> <p>Prática de atenção consciente centrada na respiração, nos pensamentos e nas emoções</p> <p>Práticas de autocuidado e de cuidar dos outros</p> <p>Reflexão sobre a utilização destas práticas em contexto de sala de aula a partir das experiências profissionais dos docentes</p> <p>Avaliação Final</p>	2.5h	Joana Sampaio de Carvalho

Anexo 2 – Protocolo de investigação

CONSENTIMENTO INFORMADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do projeto de investigação financiado pela Fundação BIAL em 2016, intitulado *“Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: a study on teacher and student outcomes”* (Efeitos de um programa para professores baseado em *mindfulness*: avaliação dos resultados nos professores e nos alunos), e coordenado pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Exa.

Este projeto tem como objetivo compreender a relação entre as competências de regulação emocional, sociais e de gestão de sala de aula dos professores e o seu nível de bem-estar e os resultados académicos dos alunos. Com este trabalho espera-se poder contribuir com algumas orientações sobre como intervir para promover o bem-estar dos professores e dos seus alunos.

No âmbito deste estudo, vimos solicitar a sua autorização para a participação do(a) seu/sua educando(a) na resposta a um conjunto de questionários que serão aplicados na sala de aula pelo(a) Professor(a) da turma, em três momentos: em Março e em Junho de 2017 e no início do ano letivo 2017/2018. O tempo de aplicação dos questionários será no máximo de 30 minutos. Para além disto, está prevista a observação da sala de aula em dois momentos: em Março e em Junho de 2017.

No final do projeto, se pretender, poderá receber informação sobre os resultados gerais obtidos.

As respostas do(a) seu/sua educando(a) permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à sua identificação) e serão tratadas juntamente com as respostas dos outros participantes, não sendo analisadas individualmente.

A participação neste projeto é voluntária, pelo que poderá desistir da participação do(a) seu/sua educando(a) a qualquer momento.

Agradece-se que devolva ao/à Professor(a) da turma o destacável assinado indicando a sua autorização/não autorização para participação do(a) seu/sua educando(a) neste projeto.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Eu _____

Autorizo o(a) meu/minha educando(a)

_____ a responder aos questionários no âmbito do Projeto de Investigação *“Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: a study on teacher and student outcomes”*.

Não Autorizo o(a) meu/minha educando(a)

_____ a responder aos questionários no âmbito do Projeto de Investigação *“Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: a study on teacher and student outcomes”*.

O(A) Encarregado(a) de Educação

A Investigadora

(Assinatura)

(Assinatura)

Lisboa, 16 de Setembro de 2017

Contacto: jc6@campus.ul.pt

EFEITOS DE UM PROGRAMA PARA PROFESSORES BASEADO EM PRÁTICAS DE MINDFULNESS:

AValiação DOS RESULTADOS NOS PROFESSORES E NOS ALUNOS*



Estamos a desenvolver um estudo em algumas escolas do País para perceber melhor de que forma o ambiente da sala de aula pode ajudar as crianças da tua idade a aprenderem e a sentirem-se melhor. Para isso, pedimos a tua ajuda para que nos próximos 30 minutos respondas a algumas perguntas sobre ti. Só estamos interessados na tua opinião, **isto não é um teste e por isso não existem respostas certas ou erradas.**

Se por alguma razão não quiseres responder podes desistir a qualquer momento. Nesse caso, as tuas respostas não poderão ser incluídas neste estudo.

Por favor responde de forma verdadeira.

Muito Obrigada pela Tua Ajuda!

Número de Aluno: _____ **Ano de Escolaridade:** _____

Código do(a) Professor(a): _____

*Investigação coordenada pela Professora Alexandra Marques Pinto (ampinto@fp.ul.pt)

SENTIMENTOS E EMOÇÕES

A seguir vais encontrar uma lista de palavras sobre coisas que sentimos por vezes. Lê cada palavra e, em seguida, faz um círculo no número (1, 2, 3, 4 ou 5) ao lado dessa palavra que melhor indica como te sentiste nas últimas semanas.

Indica quanto te sentiste assim durante as últimas semanas.

	Nada ou não muito	Muito pouco	Um pouco	Bastante	Muito
1. Com energia	1	2	3	4	5
2. Amedrontado	1	2	3	4	5
3. Orgulhoso	1	2	3	4	5
4. Com medo	1	2	3	4	5
5. Contente	1	2	3	4	5
6. Sozinho	1	2	3	4	5
7. Aborrecido	1	2	3	4	5
8. Satisfeito	1	2	3	4	5
9. Infeliz	1	2	3	4	5
10. Animado	1	2	3	4	5

MHC-SF*

Por favor, responde às perguntas que se seguem sobre como te tens sentido, **durante o último mês**. Faz uma cruz – X – no quadrado que melhor indica quantas vezes sentiste o seguinte.

Lembra-te que não existem respostas certas ou erradas, escolhe a primeira resposta em que pensares.

Durante o último mês, quantas vezes (te) sentiste:	Nunca	1 ou 2 vezes	Cerca de 1 a 2 vezes por semana	Cerca de 2 ou 3 vezes por semana	Quase todos os dias	Todos os dias
1. feliz						
2. interessado pela vida						
3. satisfeito						
4. que tinhas alguma coisa importante para dar ao mundo / para ajudar o mundo						
5. que pertencias à tua família, a um grupo de amigos, à tua escola ou ao teu bairro						
6. que o nosso mundo se está a tornar num lugar melhor para pessoas como tu viverem						
7. que as pessoas são boas						
8. que te parece bem a forma como o nosso mundo funciona						
9. que gostas da maior parte das coisas em ti						
10. que foste responsável nas tuas tarefas diárias						
11. que foste amigo e querido e respeitaste os meninos da tua idade						
12. que fizeste coisas que te ajudaram a crescer e tornares-te numa pessoa melhor						
13. com confiança para pensares ou dizeres o que pensavas						
14. que sabes como gostarias que a tua vida fosse daqui em diante						

Não querendo saber o teu nome, é importante para nós recolher alguns dados pessoais sobre as crianças que participam neste estudo:

1. És um rapaz ou uma rapariga? Faz um círculo à volta da tua resposta

RAPAZ

RAPARIGA

2. Quantos anos tens?

3. Com quem vives? Faz um X em todas as pessoas com quem vives

<input type="checkbox"/>	Mãe
<input type="checkbox"/>	Pai

<input type="checkbox"/>	Madrasta
<input type="checkbox"/>	Padrasto

<input type="checkbox"/>	Avó
<input type="checkbox"/>	Avô

<input type="checkbox"/>	Irmãos ou irmãs
<input type="checkbox"/>	Outros adultos (tia, tio, etc)

OBRIGADA PELA TUA AJUDA!

