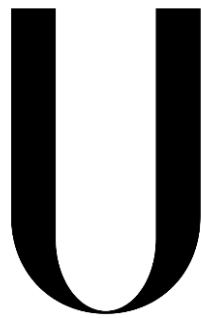


UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**EM BUSCA DE UM EFEITO INDIRETO:
DO IMPACTO NOS ALUNOS DE UM PROGRAMA DE
MINDFULNESS APLICADO A PROFESSORES**

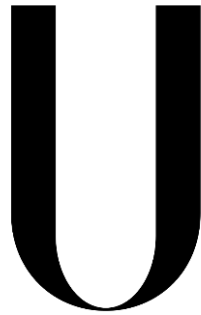
José Paulo Marreiros Madeira Bárbara

Mestrado Integrado em Psicologia

Secção de Psicologia da Educação e da Orientação

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**EM BUSCA DE UM EFEITO INDIRETO:
DO IMPACTO NOS ALUNOS DE UM PROGRAMA DE
MINDFULNESS APLICADO A PROFESSORES**

José Paulo Marreiros Madeira Bárbara

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

À Professora Doutora Alexandra Marques Pinto e à Dra. Joana Sampaio de Carvalho,
por todo o apoio e por me terem permitido trabalhar num tema que gosto tanto.

Aos meus amigos.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	7
ABSTRACT	8
I. INTRODUÇÃO	9
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
III. MÉTODO	16
Participantes	16
Programa de intervenção: Atentamente.....	16
Instrumentos	17
Procedimento de recolha de dados	21
Procedimento de análise dos dados	22
IV. RESULTADOS	23
Teacher as Social Context (TASC)	23
Positive and Negative Affect Schedule – Children and Adolescents (PANAS-CA) .	25
Mental Health Continuum – Short Form (MHC)	28
Home & Community Social Behavioural Scales – Escala A: Competências Sociais (HCSBS-A).....	31
Análise do efeito de mediação entre variáveis	33
V. DISCUSSÃO	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
Anexo 1 – Organização das sessões do programa de intervenção	45
Anexo 2 – Protocolo de investigação: alunos.....	48
Anexo 3 – Protocolo de investigação: pais.....	56

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Estatística descritiva (média, desvio-padrão, mínimos e máximos) da comparação das dimensões do Teacher as Social Context	24
Quadro 2. Resultados da ANOVA de medidas repetidas das dimensões Envolvimento, Grau de Estrutura e Apoio à Autonomia – TASC	25
Quadro 3. Estatística descritiva (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das variáveis de Emoções Negativas e de Emoções Positivas – PANAS-CA	27
Quadro 4. Resultados da ANOVA de medidas repetidas das dimensões Emoções Negativas e Emoções Positivas – PANAS-CA	28
Quadro 5. Estatística descritiva (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das variáveis de bem-estar – MHC	30
Quadro 6. Resultados da ANOVA de medidas repetidas das dimensões de Bem-estar Emocional, Social, Psicológico e Total – MHC	31
Quadro 7. Estatística descritiva (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das variáveis de Relacionamento com os Pares e Autorregulação/Obediência dos alunos, percebidas pelos pais – HCSBS – A (Competências Sociais)	32
Quadro 8. Resultados da ANOVA de medidas repetidas das dimensões Relacionamento com os Pares e Autorregulação/Obediência dos alunos – HCSBS-A (grupo experimental)	33

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. A sala de aula prossocial (<i>in</i> Jennings & Greenberg, 2009)	13
Figura 2. Efeito de mediação da intervenção nas emoções (negativas) do aluno através da relação professor-aluno	33

**EM BUSCA DE UM EFEITO INDIRETO:
DO IMPACTO NOS ALUNOS DE UM PROGRAMA DE *MINDFULNESS*
APLICADO A PROFESSORES**

RESUMO

O professor desempenha um papel importante no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos. Intervenções junto dos professores dirigidas à promoção de competências socioemocionais com base no *mindfulness* (*Mindfulness Based Interventions - MBIs*) têm-se revelado promissoras na melhoria do bem-estar dos professores, uma vez que estas competências constituem um fator de proteção face ao *stress* e ao *burnout*. Para além desse efeito protetor, o modelo da sala de aula prossocial de Jennings e Greenberg (2009) defende que as competências socioemocionais e o bem-estar dos professores têm um impacto positivo na relação professor-aluno, na gestão e no clima da sala de aula e nos resultados dos alunos em termos sociais, emocionais e académicos. Considerando a escassa investigação sobre os efeitos nos alunos de intervenções promotoras de competências socioemocionais e do bem-estar dos professores, o presente estudo avaliou o impacto indireto, em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º e 3.º ano), da aplicação de um MBI dirigido a professores (“Atentamente”). Observou-se uma melhoria significativa na perceção dos alunos quanto ao envolvimento do professor na relação com o aluno, uma redução significativa das emoções negativas dos alunos e uma melhoria significativa das competências sociais dos alunos percebidas pelos pais. Adicionalmente, observou-se um efeito de mediação: o impacto da intervenção junto dos professores na redução dos afetos negativos é mediado pelo impacto da intervenção na qualidade da relação professor-aluno. No geral, estes resultados conferem apoio ao modelo da sala de aula prossocial proposto por Jennings e Greenberg.

Palavras-chave: competências socioemocionais, *mindfulness*, professores, alunos.

ABSTRACT

The teacher plays an important role in the learning process and in the holistic development of the students. Mindfulness Based Interventions (MBIs) aimed at promoting socioemotional competences are a promising way of boosting the wellbeing of teachers, taken into consideration that such competences are a protection factor regarding stress and burnout. Besides the protective aspect, the Jennings and Greenberg (2009) prosocial classroom model considers that the socioemotional competences and the wellbeing of teachers have a positive impact in teacher-student relation, on management and climate of the classroom and in the social, emotional and academic outcomes of the students. Given the scarce investigation on the effects on students of an intervention aimed at promoting teacher's wellbeing and socioemotional competences, the present study evaluated the indirect impact, in primary school students (2nd and 3rd grade), of a program aimed at promoting socioemotional competences of teachers through mindfulness practices ("Atentamente"). Results show a significant improvement on students' perception of teachers' involvement in the relationship with the students, a significant reduction of students' negative emotions and a significant improvement of students' social competences perceived by their parents. Additionally, a mediation effect was observed: the impact of the teachers' MBI on the decrease of the students' negative emotions was mediated by the MBI's impact on the quality of the teacher-student relation. In general, these results support the prosocial classroom model brought forth by Jennings and Greenberg.

Keywords: social-emotional competences, mindfulness, teachers, students.

I. INTRODUÇÃO

O professor desempenha um papel central no processo de aprendizagem dos alunos, tanto no domínio cognitivo, como no que respeita a competências socioemocionais. A condição pessoal em que o professor se encontra é decisiva para que este possa desempenhar eficazmente o seu papel no processo de aprendizagem do aluno. Atualmente, as exigências que incidem sobre os professores e aspetos contextuais desafiantes expõem estes profissionais ao *stress* e conduzem inclusivamente a situações de *burnout* (Marques Pinto & Alvarez, 2016).

De acordo com a literatura, as competências socioemocionais têm surgido como fator de proteção face ao *stress* e ao *burnout* dos professores (Abenavoli, Jennings, Greenberg, Harris, & Katz, 2013), estando também associadas a uma melhor relação professor-aluno, a um melhor clima de sala de aula e a melhorias nos resultados académicos e socioemocionais dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser, 2016).

As intervenções junto dos professores com base em práticas de *mindfulness* (*mindfulness based interventions* – MBIs) têm sido crescentemente utilizadas com vista à promoção de competências socioemocionais dos professores, com comprovados efeitos positivos nos respetivos destinatários (Creswell, 2017).

Não obstante, a literatura não tem investigado do impacto (indireto) que uma MBI junto dos professores pode ter na relação destes com os alunos e nos próprios alunos, em termos socioemocionais e de bem-estar.

Tendo em conta o exposto, o presente estudo pretende avaliar os efeitos nos alunos da aplicação de um programa de promoção de competências socioemocionais com base em práticas de *mindfulness* junto dos seus professores.

Este trabalho encontra-se organizado em 5 secções, a primeira das quais é esta Introdução.

Na secção relativa ao Enquadramento Teórico é apresentada a base teórica deste estudo, analisando-se a literatura subjacente ao tema em causa e o modelo teórico que enquadra este estudo. Ainda nesta parte é exposto o problema de investigação, os objetivos e as hipóteses a que se procura dar resposta.

Na secção seguinte, relativa ao Método, são descritos os participantes do estudo, o programa de intervenção baseado em *mindfulness* que foi utilizado, os instrumentos de avaliação usados e os procedimentos de recolha e análise dos dados utilizados.

Na quarta secção, Resultados, são apresentados os resultados alcançados. Na quinta secção procede-se à discussão dos resultados obtidos, bem como à reflexão sobre as limitações e contributos do presente estudo.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A escola é por definição um local que pretende promover a aprendizagem das crianças e dos jovens, estimulando e potenciando capacidades, talentos e contribuindo para a construção de um adulto integrado e desenvolvido nas suas várias vertentes. Embora a aprendizagem em contexto escolar possa ocorrer de várias formas (designadamente através das relações de socialização desenvolvidas com os pares), o professor acaba por ter um papel de destaque, sendo ele o principal responsável por acompanhar a evolução dos alunos em termos pedagógicos, em particular pondo os alunos em contacto com as matérias, promovendo e avaliando a aprendizagem destas. O professor serve também, em particular no início do percurso escolar, como figura (adulta) de referência e até de vinculação, alargando deste modo as dimensões de aprendizagem envolvidas na relação estabelecida com os alunos para lá do domínio estritamente cognitivo e entrando no domínio socioemocional. Atualmente, espera-se que o professor promova o envolvimento académico ativo, interações sociais adequadas e a redução de comportamentos disruptivos (Singh, Lancioni, Winton, Karazsia, & Singh, 2013).

O papel do professor no processo de aprendizagem é destacado por várias teorias de aprendizagem as quais, com perspetivas diferentes, destacam a importância da relação professor-aluno. No campo das teorias construtivistas, Vygotsky destaca a importância do professor no disponibilizar e orientar a resolução de problemas promotores do processo de aprendizagem e no desenvolvimento da metacognição do aluno face a esse processo (Fino, 2001). No campo da teoria da aprendizagem social, Bandura (1977) salienta o papel do professor enquanto modelo, permitindo a aprendizagem dos alunos por observação e imitação. Mesmo numa perspetiva mais comportamentalista, o professor tem um papel de destaque, enquanto gestor de

contingências de reforço de comportamentos dos alunos com vista a atingir os objetivos pedagógicos propostos (Chandler & Dahlquist, 2002; Lane, Menzies, Bruhn, & Cronbori, 2011). Numa perspetiva transacional, destaca-se que a preponderância de transações professor-aluno positivas leva a resultados académicos e comportamentais positivos (Sameroff & Fiese, 2000).

No âmbito da relação professor-aluno, o sucesso no desempenho da função de professor encontra-se ligado à condição concreta na qual este se encontra. Atualmente, a docência é uma profissão sujeita a elevadas exigências potenciadoras de *stress* profissional, decorrentes de aspetos como as responsabilidades dos professores na educação transversal dos jovens, as alterações constantes ao nível do conhecimento ensinado, as modificações ao nível dos contextos sociais e familiares, a multiculturalidade e a necessidade de inclusão, a massificação do ensino, a falta de recursos materiais e humanos da escola, questões ligadas aos vínculos contratuais entre outras (Marques Pinto & Alvarez, 2016). A exposição continuada a estes fatores de *stress*, sem a presença de mecanismos de *coping* eficazes, pode conduzir ao *burnout* profissional, o qual pode ser definido como a incapacidade de lidar com o *stress* profissional prolongado e envolve as dimensões de exaustão emocional, despersonalização e perda de realização profissional (Jennings & Greenberg, 2009; Maslach & Jackson, 1981). Os estudos revelam elevados níveis de *stress* e *burnout* na profissão de professor em Portugal, com situações de *burnout* pleno (i.e., com resultados negativos nas 3 dimensões), em 6,3% dos docentes, segundo alguns estudos (Sampaio de Carvalho, Marques-Pinto, & Marôco, 2017; Marques Pinto, Lima, & Lopes da Silva, 2005). A investigação tem associado o *burnout* à insatisfação profissional, ao absentismo e a uma maior rotação nos postos de trabalho (Beshai, McAlpine, Weare, & Kuyken, 2015), realidade que interfere negativamente com o envolvimento e aprendizagem dos alunos no âmbito da relação professor-aluno (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings, Latieri, & Roeser, 2012).

Face a esta realidade exigente, as competências socioemocionais (i.e., a autoconsciência, o autocontrolo, a consciência social, o relacionamento interpessoal e a tomada de decisão responsável, cf. CASEL, 2012 e 2015), surgem como fator de proteção para os professores face ao *stress* e ao *burnout* (Abenavoliet al., 2013). Mais do que a proteção face às consequências negativas do *stress* na saúde dos professores, as competências socioemocionais surgem associadas a uma melhor gestão emocional, a

uma melhor resposta a necessidades próprias e do outro e ao desenvolvimento de relações significativas por parte destes profissionais (Jennings, 2016). Especificamente no contexto de aprendizagem, estas competências estão igualmente associadas a uma melhor gestão da sala de aula e a um melhor ambiente de aprendizagem (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013; Jennings et al., 2017).

Uma forma promissora de promover as competências socioemocionais (e o bem-estar) dos professores consiste na participação destes em programas de *mindfulness* ou de treino da atenção plena, as também designadas *Mindfulness Based Interventions* ou MBIs (Abenavoli, et al., 2013; Jennings, et al., 2012). O *mindfulness* pode ser definido como a consciência que emerge da prática intencional de prestar atenção ao momento presente com aceitação, abertura e sem julgamento (Kabat-Zinn, 2003). Inerente a esta definição está também presente uma atitude de cuidado e de querer bem (bondade, compaixão, alegria altruísta e equanimidade) para com os outros e para com o próprio (Cullen, 2011). As práticas de *mindfulness* podem ser enquadradas no âmbito das práticas contemplativas, i.e., enquanto exercícios repetidos que procuram desenvolver a atenção (de várias formas e com diferentes focos) e promover emoções pró-sociais, como a compaixão e a empatia (Roeser & Peck, 2009). No âmbito da educação, a utilização do *mindfulness* é inclusivamente enquadrada por alguns autores na ideia de Educação Contemplativa, ou seja, de práticas pedagógicas baseadas na aprendizagem experiencial, com o objetivo de promover maior consciência, presença e compaixão por si e pelos outros (Roser & Peck, 2009).

Existe um considerável acervo na literatura sobre os efeitos positivos diretos das MBIs nos participantes, no que respeita à sua saúde física, mental, a nível afetivo e cognitivo (v.g., memória), na regulação emocional, bem-estar e no relacionamento interpessoal (vd. Creswell, 2017). Especificamente no que respeita aos efeitos positivos diretos da aplicação de MBIs em professores, existe alguma investigação atestando esses efeitos, num panorama internacional (vd. Jennings et al., 2017; Jennings et al., 2013; Schonert-Reichl & Roeser 2016) e, em menor grau, também em Portugal (vd. Sampaio de Carvalho et al., 2017). Não obstante, verifica-se um menor foco da investigação sobre o impacto dessas MBIs dirigidas aos professores nos respetivos alunos, de forma indireta. No único estudo encontrado neste sentido, Singh e colaboradores (2013) aplicaram uma MBI de 8 semanas a professores do pré-escolar de alunos com ligeiro *deficit* intelectual, tendo obtido resultados positivos ao nível

socioemocional nos alunos (v.g., diminuição de comportamentos desafiantes, aumento de obediência a pedidos dos professores e diminuição de interações sociais negativas).

A presente investigação assenta no modelo da sala de aula prossocial (*prosocial classroom*), proposto por Jennings e Greenberg (2009). De acordo com este modelo (ver Figura 1), as competências socioemocionais e o bem-estar do professor terão um impacto na qualidade da relação professor-aluno, na gestão da sala de aula e na implementação efetiva do ensino socioemocional. Estes aspetos contribuirão para um clima de sala de aula saudável, clima este que contribuirá (a par com a qualidade da relação professor-aluno e com a implementação do ensino socioemocional) para melhores resultados dos alunos em termos sociais, emocionais e académicos.

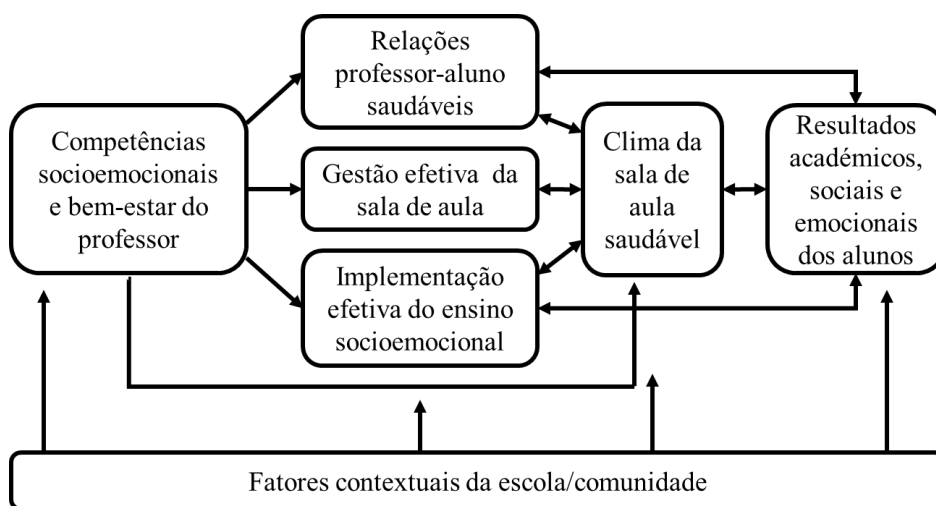


Figura 1. A sala de aula prossocial (in Jennings & Greenberg, 2009).

Como vimos, a relação professor-aluno tem um papel decisivo no âmbito do processo de aprendizagem. Skinner e Belmont (1993) propõem um modelo da motivação dos alunos de acordo com o qual o comprometimento do aluno com a escola é otimizado quando o contexto preenche as necessidades psicológicas do aluno (i.e., competência, autonomia e relação com os outros). Estes autores identificaram três dimensões do comportamento do professor que permitem o preenchimento dessas necessidades, as quais se deverão equilibrar na situação concreta: o envolvimento do professor (qualidade da relação, i.e., o tempo despendido, a expressão de afeto e o gozo na relação), a estrutura (i.e., comunicação clara de expectativas, respostas consistentes e contingentes, apoio instrumental e adaptação do ensino ao nível da criança) e o apoio à autonomia (i.e., margem de liberdade dada ao aluno para determinar o seu comportamento, em particular sem recompensas, controlo ou pressões). De acordo com

o estudo destes autores, as três dimensões são preditoras da motivação do aluno ao longo do ano e conduzem a um maior comprometimento do aluno, mas o envolvimento dos professores revelou-se particularmente central para a experiência dos alunos na sala de aula e para a sua motivação (Skinner & Belmont, 1993).

Para efeitos deste estudo, entendemos a componente do modelo de Jennings e Greenberg relativa aos resultados emocionais sob duas perspetivas. Por um lado, os resultados emocionais poderão ser observados numa lógica de aumento de emoções positivas e numa diminuição de emoções negativas. Por outro lado, estes resultados poderão ser vistos numa ótica de bem-estar, em particular do bem-estar emocional. No que respeita às emoções, Watson e Tellegen (1985) reuniram evidências constantes da literatura para um modelo bifactorial, com emoções positivas e emoções negativas. Embora estes fatores possam ser vistos como opostos (por apresentarem fortes correlações negativas), a investigação sugere que se trata de duas dimensões distintas (i.e., não são um contínuo) que podem ser representadas de forma ortogonal (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Segundo Watson e colaboradores (1988), a emoção/afeto positivo reflete até que ponto a pessoa se sente entusiasmada, ativa e alerta: elevado afeto positivo é um estado de alta energia, alta concentração e comprometimento prazeroso, enquanto reduzido afeto positivo se caracteriza por tristeza e letargia. Já a emoção/afeto negativo é uma dimensão de *stress* subjetivo e de comprometimento não prazeroso: o afeto negativo elevado inclui estados de espírito aversivos muito presentes (v.g., raiva, nojo, culpa, medo, nervosismo), enquanto o reduzido afeto negativo corresponde a um estado de calma e serenidade (Watson et al., 1988). Por outro lado, os resultados emocionais podem ser considerados numa lógica de bem-estar, relativamente ao qual a literatura tem feito referência a diferentes tradições (Lamers, Westerhof, Bohlmeijer, ten Klooster, & Keyes, 2010): a tradição hedonista foca-se mais nas emoções e no bem-estar na perspetiva dos sentimentos de felicidade (ideia de bem-estar emocional), enquanto que a tradição eudaimónica se foca no bem-estar na perspetiva do funcionamento ótimo em termos individuais (ideia de bem-estar psicológico) e na vida social (ideia de bem-estar social). Conjuntamente, o bem-estar emocional, psicológico e social caracterizam uma situação de saúde mental positiva (Keyes, 2002; OMS, 2004).

A ideia de bem-estar social referida constitui uma das formas de se avaliar os resultados sociais dos alunos, de acordo com o modelo de Jennings e Greenberg (2009), a qual à partida assentará no autorrelato dos próprios sujeitos. Não obstante,

considerando que os resultados sociais têm uma componente que é visível para os outros, outra forma é considerar os resultados dos alunos ao nível social através da observação por terceiros. Neste âmbito, a literatura tem estudado as dimensões de comportamento antissocial (i.e., agressividade, lutas, “explosões” de temperamento) e de competências sociais (i.e., comportamentos sociais positivos e adaptativos), as quais podem servir de referência para a medição e avaliação dos resultados dos alunos a nível social (Hukkelberg & Ogden, 2016). Existe uma ampla variedade de definições do que é a competência social na literatura, podendo considerar-se que os indivíduos socialmente competentes são aqueles que apresentam as capacidades necessárias para resolver problemas, ativando os comportamentos sociais adequados (Raimundo et. al., 2012). Calderella e Merrell (1997) identificaram 5 competências sociais de base: relações com os pares, autorregulação, capacidades académicas, cumprimento/obediência e assertividade.

Com base no exposto, a presente investigação, integrada no projeto *Effects of a mindfulness based intervention for teachers: a study of teacher and study outcomes*, financiado pela Fundação BIAL, procura avaliar os efeitos, nos alunos, de um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de *mindfulness* desenhado e aplicado especificamente a professores. Concretamente, procura-se testar o impacto indireto que a intervenção junto dos professores pode ter nos respetivos alunos, ao nível da perceção dos alunos quanto à qualidade da relação com o professor, das emoções positivas e negativas dos alunos, do seu bem-estar (em particular nas vertentes emocional, social e psicológica) e das competências sociais.

Em linha com o exposto pelo modelo de Jennings e Greenberg (2009), a presente investigação levanta a hipótese de que a participação no programa de promoção de competências socioemocionais e do bem-estar por parte dos professores terá um impacto (indireto) positivo ao nível da perceção dos seus alunos sobre a qualidade da relação professor-aluno, por comparação com a dos alunos de um grupo de controlo (H1). Para além disto, e também em linha com o modelo exposto, a presente investigação levanta ainda as hipóteses de que os alunos dos professores que integraram o programa de promoção de competências socioemocionais apresentem, após a formação e por comparação com os alunos de um grupo de controlo: um maior aumento das emoções positivas e uma maior diminuição das emoções negativas (H2); um maior aumento do bem-estar geral, i.e., a nível emocional, social e psicológico (H3); e um

maior aumento de competências sociais, i.e., das relações com os pares e da autorregulação/obediência (H4). Por último, e ainda de acordo com o modelo de Jennings e Greenberg (2009), coloca-se a hipótese de um eventual impacto da participação no programa de competências socioemocionais pelos professores no bem-estar e emoções dos alunos ser mediado pelo impacto desse mesmo programa na percepção do aluno quanto à qualidade da relação professor-aluno (H5).

III. MÉTODO

Participantes

O presente estudo considerou um conjunto de 551 alunos (293 do sexo feminino) do 2.º e 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, com uma média de idades de 8,36 anos. Do total de alunos indicado, 441 fizeram parte do grupo de investigação (i.e., alunos cujos professores frequentaram o programa de intervenção de *mindfulness*) e 141 do grupo de controlo.

Para além da recolha de dados dos participantes feita junto dos próprios alunos, considerou-se ainda um grupo de 184 pais de alunos que integraram o grupo de investigação e 26 pais de alunos do grupo de controlo, para efeitos da aplicação de um dos instrumentos. A estes pais não foi solicitada informação sociodemográfica.

Programa de intervenção: Atentamente

O programa de intervenção utilizado tem o nome de “Atentamente” e apresenta como objetivo o desenvolvimento dos professores ao nível das competências de autorregulação emocional, de regulação do *stress* e das competências de gestão de sala de aula. Este objetivo é prosseguido através do treino da atenção plena (*mindfulness*). O programa inclui 3 componentes: i) autorregulação emocional (9 horas de formação), na qual se procura desenvolver a compreensão, reconhecimento e regulação das emoções (com vista a diminuir os níveis de reatividade face a situações desafiantes e a aumentar a resiliência e responsividade), e salientar o papel das emoções positivas na promoção do bem-estar e resiliência, o que é feito através de exercícios experimentais, de reflexão e de autoindução; ii) *mindfulness* (15 horas de formação), na qual se treina a autorregulação e a consciência sem julgamento através de exercícios de treino da

atenção plena dirigidos a atividades da sala de aula, com o objetivo de promover a consciência do que se passa na sala de aula, as competências de gestão em sala de aula e a melhoria da relação professor-aluno; e iii) treino da compaixão (6 horas de formação) dirigida ao próprio (exercícios de autocuidado e de aumento da experiência de emoções positivas, com vista a maior bem-estar) e dirigida aos outros (exercícios de cuidado dirigidos aos outros e exercícios de escuta ativa sem resposta emocional automática, aumentando a sensibilidade ao outro e a adequação da resposta às situações).

O programa “Atentamente” foi aplicado aos professores dos alunos analisados neste estudo e dinamizado pela Dra. Joana Sampaio de Carvalho, seguindo o programa de 30 horas distribuídas por 11 sessões, das quais 10 foram implementadas uma vez por semana, com a duração de 2 horas e meia cada, e a última três meses após a décima sessão, consistindo numa *booster session* com a duração de 5 horas (cf. Anexo 1 para informação sobre cada sessão). Entre sessões foram designados exercícios de práticas de *mindfulness* guiada e exercícios de práticas de *mindfulness* informal, a realizar pelos professores de forma autónoma. Estas práticas seriam aplicadas às atividades do dia-a-dia e à rotina da sala de aula. Este curso de formação foi submetido para acreditação pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) tendo sido acreditado com 1,2 créditos.

Instrumentos

A fim de compreender os efeitos nos alunos da frequência dos respetivos professores no programa “Atentamente”, foram utilizados os instrumentos que em seguida se descrevem e que foram aplicados a dois tipos de informantes: os próprios alunos, através do preenchimento dos inquéritos *Teacher as Social Sontext*, do *Mental Health Continuum – Short Form* e do *Positive and Negative Affect Schedule – Children and Adolescents* (cf. Anexo 2 - “Protocolo de investigação: alunos”); os pais dos alunos, através do preenchimento do *Home & Community Social Behavioural Scales – Escala A: Competências Sociais* (cf. Anexo 3 “Protocolo de investigação: pais”).

Teacher as Social Context (TASC)

O instrumento *Teacher as Social Context* (TASC) foi desenvolvido por Belmont, Skinner, Wellborn e Connell (1992) e traduzido na sua versão portuguesa por Roque e Lemos (2000). Este instrumento é aplicado diretamente aos alunos e pretende avaliar a percepção destes quanto à forma como o professor se relaciona com eles em contexto escolar, concretamente nas dimensões (escalas) de: i) Envolvimento, ii) Estrutura e iii) Apoio à Autonomia. Cada uma destas escalas apresenta oito itens e quatro subescalas, cada uma com dois itens (um positivo e um negativo, estando este último codificado de forma invertida). Os itens são cotados através de uma escala *Likert* de 4 pontos: 1 – “nada verdade”; 2 – “pouco verdade”; 3 – “bastante verdade”; 4 – “totalmente verdade”.

As subescalas que constituem a escala Envolvimento são: i) o afeto (e.g., “O meu professor gosta de mim”), ii) a afinidade (e.g., “O meu professor não me compreende”), iii) a proteção (e.g., “O meu professor tem tempo para mim”) e iv) a confiança (e.g., “O meu professor não me ajuda quando eu preciso”). As subescalas que dizem respeito ao grau de Estrutura são: i) a contingência (e.g., “O meu professor está sempre a mudar a maneira como reage comigo”), ii) as expectativas (e.g., “O meu professor não explica bem o que devo fazer na sala de aula”), iii) a ajuda (e.g., “O meu professor mostra-me como resolver os problemas sozinho/a”) e iv) a consonância (e.g., “Antes de dar matéria nova o meu professor vê se eu estou preparado”). Quanto ao Apoio à Autonomia, as subescalas dividem-se quanto i) à escolha (e.g., “O meu professor não dá muita liberdade na forma de fazer os trabalhos”), ii) ao controlo (e.g., “O meu professor está sempre a dizer-me o que devo fazer”), iii) ao respeito (e.g., “O meu professor ouve as minhas ideias com atenção”) e iv) ao valor (e.g., “O meu professor não explica porque é que as coisas que faço na escola são importantes”) percebidos pelo aluno no seu professor.

No que diz respeito à consistência interna da TASC, na sua versão original (Belmont, Skinner, Wellborn, & Connell, 1992) a escala apresenta um valor de $\alpha=.80$ para a dimensão Envolvimento; de $\alpha=.76$ para o grau de Estrutura; e de $\alpha=.79$ para o Apoio à Autonomia. Quanto à versão portuguesa da TASC, o valor de alfa obtido para a dimensão Envolvimento foi de $\alpha=.80$; para o grau de Estrutura foi de $\alpha=.76$; e para o Apoio à Autonomia de $\alpha=.79$ (Roque & Lemos, 2000).

A consistência interna do TASC no presente estudo foi avaliada através do cálculo dos coeficientes alfa de *Cronbach*. Para T1, observaram-se os seguintes valores: $\alpha=.62$ para o Envolvimento; de $\alpha=.40$ para o grau de Estrutura; e de $\alpha=.33$ no concerne ao Apoio à Autonomia. Já em T2, os valores foram $\alpha=.68$ para o Envolvimento; $\alpha=.51$ para o grau de Estrutura; e $\alpha=.37$ para o Apoio à Autonomia. Em investigações exploratórias, tendo em conta o critério de Nunnally (1978), o valor de alfa deve ser superior a .60. Assim, no que diz respeito às dimensões grau de Estrutura e Apoio à Autonomia, realça-se o cuidado a ter na interpretação da mesma dado o baixo valor do alfa tanto em T1 como em T2.

Positive and Negative Affect Schedule – Children and Adolescents (PANAS-CA)

No presente estudo aplicou-se aos alunos o *Positive and Negative Affect Schedule – Children and Adolescents (PANAS-CA)*, desenvolvido por Laurent e colaboradores (1999) e traduzido e adaptado para a população portuguesa por Sampaio de Carvalho e Marques-Pinto (2016), que tem como finalidade avaliar as emoções/afetos positivos e negativos de crianças e adolescentes. É composto por 10 itens, relativos às duas dimensões: emoções positivas (5 itens) e emoções negativas (5 itens). Os itens são de resposta em escala *Likert* de 5 pontos: Nunca ou não muito (1), Muito pouco (2), Um pouco (3), Bastante (4) e Muito (5).

Para a versão portuguesa do PANAS-CA, o valor de alfa obtido para a dimensão afetos positivos foi de $\alpha=.78$ e para a dimensão de afetos negativos foi de $\alpha=.75$ (Sampaio de Carvalho & Marques Pinto, 2016b).

Para efeitos da avaliação da consistência interna do instrumento no presente estudo, calcularam-se os coeficientes alfa de *Cronbach*, tendo a dimensão Emoções Negativas apresentado $\alpha=.72$ em T1 e $\alpha=.70$ em T2 e a dimensão Emoções Positivas apresentado $\alpha=.63$ em T1 e $\alpha=.73$ em T2. Com base no critério de Nunnally (1978), observa-se que todos os indicadores apresentaram uma consistência interna satisfatória, i.e., superior a .60, em pré-teste e em pós-teste.

Mental Health Continuum – Short Form (MHC)

Aos alunos foi igualmente aplicado o *Mental Health Continuum – Short Form* (MHC), construído por Keyes (2002) e traduzido e adaptado à população portuguesa por Sampaio de Carvalho, Salgado Pereira, Marques-Pinto e Marôco (2016). Este instrumento tem por objetivo avaliar a saúde mental dos participantes (num contínuo) e é composto por 14 itens agrupados em três dimensões de bem-estar: Bem-estar Emocional (e.g., “Durante o último mês, quantas vezes se sentiu satisfeito”), Bem-estar Social (e.g. “Durante o último mês, quantas vezes sentiu que tinha alguma coisa importante para contribuir para a sociedade”) e Bem-estar Psicológico (e.g. “Durante o último mês, quantas vezes sentiu que a sua vida tem uma direção ou significado”). A resposta aos itens do questionário é dada numa escala *Likert* de seis pontos, em que o participante deverá estimar quantas vezes, durante o último mês, se sentiu de determinada forma. As respostas são cotadas entre zero e cinco: Nunca (0), Uma ou duas vezes (1), Cerca de uma a duas vezes por semana (2), Cerca de duas ou três vezes por semana (3), Quase todos os dias (4) e Todos os dias (5).

No que respeita à consistência interna do instrumento, na versão original a dimensão Bem-estar Emocional apresenta $\alpha = .85$, a dimensão Bem-Estar Social apresenta $\alpha = .80$ e a dimensão Bem-estar Psicológico apresenta $\alpha = .83$. Já na versão portuguesa, o estudo da consistência interna do instrumento revelou $\alpha = .79$ para o Bem-estar Emocional, $\alpha = .81$ para o Bem-estar Social e $\alpha = .84$ para o Bem-estar Psicológico (Carvalho et al., 2016).

O estudo da consistência interna do instrumento no presente estudo foi igualmente efetuado através do cálculo dos coeficientes alfa de *Cronbach* para T1 e T2, tendo a dimensão bem-estar emocional apresentado $\alpha=.59$ em T1 e $\alpha=.63$ em T2, a dimensão bem-estar social apresentado $\alpha=.63$ em T1 e $\alpha=.66$ em T2, a dimensão bem-estar psicológico apresentado $\alpha=.72$ em T1 e $\alpha=.68$ em T2 e a dimensão bem-estar total apresentado $\alpha=.82$ em T1 e $\alpha=.83$ em T2. Com base no critério de Nunnally (1978), praticamente todos os indicadores apresentaram uma consistência interna satisfatória, i.e. superior a .60, em pré-teste e em pós-teste. A única exceção foi a dimensão de Bem-estar Emocional no momento T1, embora o valor obtido (.59) esteja muito próximo do valor do critério referido para uma consistência interna satisfatória.

Home & Community Social Behavioural Scales – Escala A: Competências Sociais (HCSBS-A)

Aos pais dos alunos participantes no presente estudo foi aplicado o *Home & Community Social Behavioural Scales (HCSBS) – Escala A (competências sociais)*, com vista a recolher elementos sobre a evolução das competências sociais dos alunos. O HCSBS foi desenvolvido por Merrell e Caldarella (2002), com vista a recolher informação junto de pais ou encarregados de educação de crianças e adolescentes quanto ao comportamento destes, sendo composto por duas escalas: a Escala A (Competências Sociais) e a Escala B (Comportamento Antissocial). Para efeitos do presente estudo utilizou-se apenas a Escala A, conforme traduzida e adaptada à população portuguesa por Raimundo, Marques-Pinto e Alvarez (2009), a qual é composta por 32 itens de resposta em escala *Likert* de 5 pontos: “Não teve esse comportamento ou não o observou” (1); “Teve o comportamento poucas vezes” (2); “Teve o comportamento algumas vezes” (3); “Teve o comportamento bastantes vezes” (4); “Teve o comportamento muito frequentemente” (5). Os 32 itens do HCSBS-A avaliam o Total de Competências Sociais e, de modo mais específico, as dimensões de Relações com os Pares e Autorregulação/Obediência.

Para efeitos da avaliação da consistência interna do instrumento no presente estudo calcularam-se os coeficientes alfa de *Cronbach*, tendo a dimensão Relacionamento com os Pares apresentado $\alpha = .91$ em T1 e $\alpha = .89$ em T2 e a dimensão Autorregulação/Obediência apresentado $\alpha = .91$ em T1 e $\alpha = .90$ em T2. Estes indicadores, em pré-teste e em pós-teste, apontam para uma muito elevada consistência interna (entre .89 e .91), bastante acima do critério de .60 de Nunnally (1978).

Procedimento de recolha de dados

O presente estudo integra-se 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) e aprovado pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. O protocolo de avaliação aplicado aos alunos foi submetido ao Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, tendo sido aprovada a sua utilização com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. O projeto, no seu todo, apresenta um desenho

experimental, com grupo de investigação e grupo de controlo e distribuição aleatória dos professores pelos dois grupos. O projeto inclui quatro momentos de recolha de dados: pré-teste (T1); pós-teste (T2) – i.e., após as 10 sessões iniciais de *mindfulness*; um *follow-up* 3 meses após T1 (T3) – i.e., já depois de realizada a sessão de reforço; e um segundo *follow-up* 3 meses após T3 (T4).

Para efeitos do presente estudo, as recolhas de dados relevantes envolveram os instrumentos referidos (TASC, PANAS, MHC e HCSBS) nos momentos T1 e T2. O preenchimento do protocolo de investigação dos alunos (cf. Anexo 2) teve uma duração aproximada de 30 minutos, tendo sido aplicado em sala de aula pelos respetivos professores. O protocolo de investigação referente aos pais (cf. Anexo 3) foi enviado para casa destes pelos professores, durando o seu preenchimento cerca de 10 minutos.

Por forma a assegurar o anonimato dos participantes, os questionários foram apenas identificados com um código pessoal que permitisse o cruzamento dos dados nos dois momentos de avaliação. A confidencialidade dos dados foi assegurada, não tendo sido reveladas respostas individuais fora da equipa de investigação.

Procedimento de análise dos dados

A análise estatística dos dados integrou a utilização do programa estatístico *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 24.0), na sua versão para *Windows*.

No que respeita à estatística descritiva, calcularam-se as medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio-padrão – DP, respetivamente), bem como os valores mínimos e máximos das diversas variáveis investigadas. Adicionalmente, para avaliar a equivalência entre o grupo experimental e o grupo de controle em pré-teste, analisaram-se as diferenças de médias das variáveis estudadas através do teste estatístico ANOVA *one way*.

Adicionalmente, recorreu-se à ANOVA de medidas repetidas para avaliar as diferenças entre os dois grupos nos dois momentos de recolha de dados (T1 e T2). Para além disto, foi calculado o tamanho do efeito através do coeficiente *d*. Os valores obtidos foram interpretados tendo como base os critérios de Cohen (1988): fraco ($> .10$); moderado ($> .30$); e forte ($> .50$). Considerou-se, para todas as análises realizadas, uma probabilidade de erro tipo I (p) de 0.05.

Finalmente, face à existência de resultados significativos em algumas variáveis, decidiu-se testar o efeito mediador entre os resultados proximais e os resultados distais da intervenção, recorrendo-se para este efeito à Macro MEMORE (Montoya & Hayes, 2016). Esta ferramenta computacional permite estimar o efeito direto, indireto e total da variável manipulada nas variáveis dependentes, em planos de investigação com medidas repetidas.

IV. RESULTADOS

Teacher as Social Context (TASC)

Estatística descritiva e teste de equivalência de grupos

Para proceder à análise estatística do TASC, preenchido pelos alunos, calcularam-se as medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio-padrão, respetivamente) deste questionário. Calcularam-se ainda os valores mínimos e máximos da distribuição por variável. Adicionalmente, para avaliar a equivalência entre o grupo experimental e o grupo de controlo em pré-teste, analisaram-se as diferenças de médias das variáveis estudadas através do teste estatístico ANOVA *one way*, o qual indicou existirem diferenças significativas entre os grupos nas dimensões Estrutura ($F(1,580) = 4.188, p = .041$) e Apoio à Autonomia ($F(1,580) = 4.255, p = .040$). Isto complexifica a interpretação dos resultados nestas dimensões, vistos não estarmos a comparar grupos equivalentes. Já na dimensão Envolvimento não existiram diferenças significativas entre grupos ($F(1,580) = .829, p = .363$), o que permite a análise dos resultados considerando que os dois grupos são equivalentes.

No que respeita aos resultados médios, como se pode verificar no Quadro 1, em ambos os grupos (controlo e experimental) e tanto em pré como em pós teste, os valores de tendência central foram superiores ao ponto médio do questionário (2.5 pontos).

Na subescala Envolvimento os valores de tendência central aumentaram de T1 para T2 no grupo experimental, tendo diminuído no grupo controlo; quanto à Estrutura, a média aumentou de T1 para T2 em ambos os grupos (controlo e experimental); finalmente, no que respeita ao Apoio à Autonomia, verificou-se um aumento da média de T1 para T2 em ambos os grupos.

Quadro 1. Estatística descritiva (média, desvio-padrão, mínimos e máximos) da comparação das dimensões do Teacher as Social Context

	Grupo de Controle						Grupo Experimental					
	T1			T2			T1			T2		
	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx
Envolvimento	3.62 (.37)	2.20	4.00	3.57 (.47)	1.77	4.00	3.58 (.43)	1.43	4.00	3.66 (.38)	1.50	4.00
Estrutura	3.33 (.38)	1.88	4.00	3.35 (.42)	1.88	4.00	3.41 (.40)	2.00	4.00	3.47 (.39)	1.25	4.00
Autonomia	3.02 (.41)	1.27	3.90	3.18 (.37)	2.03	4.00	3.10 (.40)	1.60	4.00	3.26 (.36)	2.03	4.00

Teste de diferença de médias – ANOVA

A aplicação do questionário TASC procurou aferir a existência de uma mudança significativa na relação professor-alunos percebida por parte dos alunos no que concerne ao envolvimento, ao grau de estrutura e ao apoio à autonomia ao longo do ensino, comparando a situação no grupo experimental e no grupo de controlo. Para este efeito, procedeu-se à análise dos resultados deste questionário através do teste de diferença de médias ANOVA e um nível de significância (p) de 0.05. Os resultados constam do Quadro 2 e indicam que na dimensão Envolvimento a diferença observada entre grupo experimental e grupo de controlo é significativa ($p < 0.05$), i.e., que a evolução positiva desta dimensão, por comparação à do grupo de controlo, tem relevância estatística: $F(1,580) = 7.914$, $p = .005$, $d = .273$. Já a diferença entre grupos observada nas restantes dimensões não tem relevância estatística. Ao nível da Estrutura, verifica-se que $F(1,580) = .646$, $p = .422$, $d = .078$. Já ao nível do Apoio à Autonomia, temos que $F(1,580) = .000$, $p = .986$, $d = .000$.

Quadro 2. *Resultados da ANOVA de medidas repetidas das dimensões Envolvimento, Grau de Estrutura e Apoio à Autonomia – TASC*

Dimensões	GI	Error gl	F	p	d
Envolvimento	1	580	7.914	.005	.273
Estrutura	1	580	.646	.422	.078
Autonomia	1	580	.000.0	.986	.000

Positive and Negative Affect Schedule – Children and Adolescents (PANAS-CA)

Estatística descritiva e teste de equivalência de grupos

No que respeita à análise descritiva dos resultados obtidos ao nível das emoções negativas e positivas dos alunos entre T1 e T2, foram calculadas as medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio-padrão) para as variáveis em causa, bem como os valores mínimos e máximos da distribuição por variável. Estes valores estão descritos no Quadro 3. Adicionalmente, para avaliar a equivalência entre o grupo experimental e o grupo de controlo em pré-teste, analisaram-se as diferenças de médias das variáveis estudadas através do teste estatístico ANOVA *one way*, o qual indicou não

existirem diferenças significativas entre os grupos nas dimensões avaliadas que condicionem a interpretação dos resultados: Emoções Negativas ($F(1,580) = 3.311, p = .069$) e Emoções Positivas ($F(1,580) = .027, p = .870$).

No que respeita aos resultados médios, como se pode verificar no Quadro 3, em ambos os grupos (controlo e experimental) e tanto em pré como em pós teste, os valores de tendência central relativos à dimensão Emoções Positivas foram bastante superiores ao valor médio (2.5 pontos) e próximos do valor máximo (5 pontos), situando-se entre os 4.38 e os 4.40, registando-se um ligeiro aumento no grupo de controlo e a manutenção no grupo experimental entre os momentos de observação. Já no que respeita à dimensão Emoções Negativas os valores de tendência foram inferiores ao valor médio em ambos os grupos (entre 1.55 e 1.69), registando-se um aumento destas emoções no grupo de controlo e uma diminuição no grupo experimental entre T1 e T2.

Quadro 3. Estatística descritiva (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das variáveis de Emoções Negativas e de Emoções Positivas – PANAS-CA

	Grupo de Controlo						Grupo Experimental					
	T1			T2			T1			T2		
	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx
PANAS-CA Emoções Negativas	1.55 (.65)	1.00	5.00	1.63 (.68)	1.00	5.00	1.69 (.79)	1.00	5.00	1.58 (.73)	1.00	5.00
PANAS-CA Emoções Positivas	4.38 (.55)	1.80	4.60	4.40 (.71)	1.00	4.20	4.39 (.66)	1.40	5.00	4.39 (.67)	1.00	5.00

Teste de diferença de médias – ANOVA

A aplicação do questionário PANAS-CA procurou aferir a existência de uma mudança significativa entre os dois momentos de observação nas emoções negativas e nas emoções positivas dos alunos, comparando a situação no grupo experimental e no grupo de controlo. Para este efeito, procedeu-se à análise dos resultados deste questionário através do teste de diferença de médias ANOVA e um nível de significância (p) de 0.05. Os resultados constam do Quadro 4 e indicam que, na dimensão Emoções Negativas a diferença observada entre grupo experimental e grupo de controlo é significativa ($p < 0.05$), i.e., que a redução das emoções negativas verificada no grupo experimental tem relevância estatística: $F(1,580) = 4.736$, $p = .030$, $d = .211$. Já a diferença entre grupos observada na dimensão Emoções Positivas não tem relevância estatística: $F(1,580) = .047$, $p = .828$, $d = .021$.

Quadro 4. *Resultados da ANOVA de medidas repetidas das dimensões Emoções Negativas e Emoções Positivas – PANAS-CA*

Dimensões	Gl	Error gl	F	p	D
PANAS-CA Emoções Negativas	1	580	4.736	.030	.211
PANAS-CA Emoções Positivas	1	580	0.047	.828	.021

Mental Health Continuum – Short Form (MHC)

Estatística descritiva e teste de equivalência de grupos

No que respeita à análise descritiva dos resultados obtidos ao nível do bem-estar dos alunos entre T1 e T2, foram calculadas as medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio-padrão) para as variáveis em causa, bem como os valores mínimos e máximos da distribuição por variável. Estes valores estão descritos no Quadro 5. Adicionalmente, para avaliar a equivalência entre o grupo experimental e o grupo de controle em pré-teste, analisaram-se as diferenças de médias das variáveis estudadas através do teste estatístico ANOVA *one way*, o qual indicou não existirem diferenças significativas entre os grupos nas dimensões avaliadas que prejudiquem a análise dos resultados: Bem-estar Emocional ($F(1,580) = .459$, $p = .498$), Bem-estar

Social ($F(1,580) = .269, p = .604$), Bem-estar Psicológico ($F(1,580) = 1.445, p = .230$), Bem-estar Total ($F(1,580) = .944, p = .332$).

No que respeita aos resultados médios, conforme resulta do Quadro 5, no grupo de controlo observa-se uma ligeira descida em todas as dimensões de bem-estar. Por outro lado, no grupo experimental houve uma subida em todas as dimensões, com exceção da dimensão de bem-estar psicológico.

Quadro 5. Estatística descritiva (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das variáveis de bem-estar – MHC

	Grupo de Controlo						Grupo Experimental					
	T1			T2			T1			T2		
	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx
MHC Bem-estar Emocional	12.78 (2.66)	2.00	15.00	12.67 (2.67)	2.00	15.00	12.60 (2.72)	.00	15.00	12.62 (2.69)	.00	15.00
MHC Bem-estar Social	18.95 (4.51)	1.00	25.00	18.38 (5.09)	1.00	25.00	18.70 (5.08)	.00	25.00	18.91 (4.69)	.00	25.00
MHC Bem-estar Psicológico	25.55 (3.63)	13.00	30.00	24.71 (4.77)	2.00	30.00	25.00 (5.05)	.00	30.00	24.93 (4.74)	.00	30.00
MHC Bem-estar Total	57.28 (9.16)	16.00	70.00	55.75 (10.88)	6.00	70.00	56.30 (10.77)	8.98	70.00	56.47 (10.31)	.00	70.00

Teste de diferença de médias – ANOVA

A aplicação do questionário MHC procurou aferir a existência de uma mudança significativa no bem-estar dos alunos, conforme percebida por parte destes, cobrindo as dimensões de Bem-estar Emocional, Social, Psicológico e Total, comparando a medida das diferenças entre grupo experimental e grupo de controlo. Para este efeito, procedeu-se à análise dos resultados deste questionário através do teste de diferença de médias ANOVA e um nível de significância (p) de 0.05. Os resultados constam do Quadro 7 e indicam que as diferenças observadas em todas as dimensões não têm relevância estatística: para o Bem-estar Emocional verifica-se $F(1,580) = .219, p = .640, d = .045$; para o MHC Bem-estar Social verifica-se $F(1,580) = 2.122, p = .146, d = .141$; para o Bem-estar Psicológico verifica-se $F(1,580) = 2.090, p = .149, d = .140$; e para o Bem-estar Total verifica-se $F(1,580) = 2.374, p = .124, d = .149$.

Quadro 6. *Resultados da ANOVA de medidas repetidas das dimensões de Bem-estar Emocional, Social, Psicológico e Total – MHC*

Dimensões	Gl	Error gl	F	p	D
MHC Bem-estar Emocional	1	580	.219	.640	.000
MHC Bem-estar Social	1	580	2.122	.146	.004
MHC Bem-estar Psicológico	1	580	2.090	.149	.004
MHC Bem-estar Total	1	580	2.374	.124	.004

Home & Community Social Behavioural Scales – Escala A: Competências Sociais (HCSBS-A)

Estatística descritiva e teste de equivalência de grupos

No que respeita à análise descritiva dos resultados obtidos ao nível das competências sociais dos alunos entre T1 e T2, foram calculadas as medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio-padrão) para as variáveis em causa, bem como os valores mínimos e máximos da distribuição por variável. Estes valores

estão descritos no Quadro 7, do qual resulta que todas as variáveis apresentam resultados acima do valor médio (2.5).

Quadro 7. Estatística descritiva (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das variáveis de Relacionamento com os Pares e Autorregulação/Obediência dos alunos, percebidas pelos pais – HCSBS – A (Competências Sociais)

	Grupo Experimental					
	T1			T2		
	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx
HCSBS – A Relacionamento com os Pares	3.86 (.046)	1.25	5.00	3.98 (.038)	2.44	5.00
HCSBS – A Autorregulação/Obediência dos alunos	3.68 (.60)	1.38	5.00	3.78 (.51)	2.50	5.00

Teste de diferença de médias – ANOVA

A aplicação do questionário HCSBS-A procurou aferir a existência de uma mudança significativa entre os dois momentos de observação nas competências sociais dos alunos, nas dimensões Relações com os Pares e Autorregulação/Obediência. Considerando a reduzida dimensão dos dados do grupo de controlo disponíveis ($n=26$), optou-se por comparar a diferença entre médias apenas para o grupo experimental. Para este efeito, procedeu-se à análise dos resultados através do teste de diferença de médias ANOVA, com um nível de significância (p) de 0.05. Os resultados para o grupo experimental constam do Quadro 8 e indicam que, de acordo com o observado pelos pais, existiu uma diferença significativa ($p<0.05$) nos alunos entre o pré-teste e o pós-teste ao nível do Relacionamento com os Pares ($F(1,183) = 8.181, p = .005, d = .277$) e da Autorregulação/Obediência ($F(1,183) = 5.188, p = .024, d = .221$).

Quadro 8. Resultados da ANOVA de medidas repetidas das dimensões Relacionamento com os Pares e Autorregulação/Obediência dos alunos – HCSBS-A (grupo experimental)

Dimensões	Gl	Error gl	F	p	d
HCSBS – A Relacionamento com os Pares	1	183	8.181	.005	.277
HCSBS – A Autorregulação/Obediência dos alunos	1	183	5.188	.024	.221

Análise do efeito de mediação entre variáveis

Do decurso da análise dos dados obtidos e da identificação de diferenças significativas no grupo experimental quanto à dimensão de Envolvimento na relação entre professor e aluno percebida pelos alunos (aumento do Envolvimento) e às Emoções Negativas destes (diminuição dessas emoções), levantou-se a questão de saber se existiria um efeito de mediação entre estas variáveis, de acordo com o proposto no modelo da sala de aula prossocial de Jennings e Greenberg (2009). Concretamente testou-se se a intervenção junto do professor teria um impacto positivo na qualidade da relação professor-aluno percebida pelos alunos (no caso, no envolvimento do professor) e se este efeito teria, por sua vez, um impacto indireto nas emoções dos alunos (no caso, na redução das emoções negativas), potenciando o efeito da intervenção junto dos professores nas vivências emocionais dos alunos conforme descrito na Figura 2.

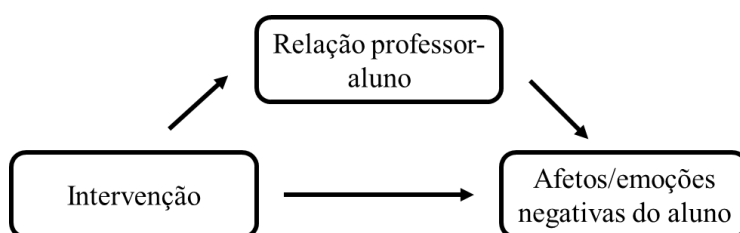


Figura 2. Efeito de mediação da intervenção nas emoções (negativas) do aluno através da relação professor-aluno

Para o estudo dos efeitos de mediação dos resultados proximais (i.e., percepção pelos alunos do envolvimento do professor na relação com os alunos) no impacto da

intervenção nos resultados distais (i.e., emoções negativas dos alunos) recorreu-se à ferramenta *Memore*. Para esta análise optou-se por utilizar as escalas totais no que respeita às variáveis mediadoras e dependentes.

Os resultados sugerem que a intervenção efetuada com os professores teve um efeito significativo nas emoções negativas dos alunos, de forma direta (.932, $p = .0239$, 95% *BC a IC* [.0124, .1741]) e no total (.1095, $p = .0076$, 95% *BC a IC* [.0293, .1897]). O modelo apresentou ainda um efeito indireto significativo da intervenção junto dos professores nas emoções negativas dos alunos (no sentido da sua redução) através da (melhoria da) perceção pelos alunos do envolvimento do professor na relação com os alunos (.0162, $p < 0.05$, 95% *BC a IC* [.0018, .0367])¹.

V. DISCUSSÃO

O presente estudo tinha como objetivo avaliar os efeitos, nos alunos, de um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de *mindfulness* desenhado e aplicado aos seus professores. Concretamente, procurou-se testar o impacto indireto que a intervenção junto dos professores pode ter nos respetivos alunos ao nível da perceção dos alunos quanto à qualidade da relação com o professor, das emoções positivas e negativas dos alunos, do bem-estar do aluno (nas vertentes emocional, social e psicológica) e das competências sociais.

Em síntese, os resultados mostraram: uma melhoria significativa, no grupo experimental e por comparação com o grupo de controlo, na perceção dos alunos quanto à qualidade da relação professor-aluno, na variável de envolvimento (embora não nas variáveis de estrutura e de apoio à autonomia) – H1; uma redução significativa das emoções negativas dos alunos do grupo experimental por comparação com o grupo experimental (embora não se tenha verificado uma diferença significativa nas emoções positivas) – H2; a ausência de diferenças significativas em termos de bem-estar (nas variáveis emocional, social e psicológica) entre grupo experimental e grupo de controlo – H3; e uma melhoria significativa das competências sociais dos alunos, conforme percebidas pelos pais. Adicionalmente, observou-se um efeito de mediação, na medida

¹ Dado que o intervalo de confiança do *bootstrap* a 95% não inclui o valor absoluto zero, pode-se concluir que o efeito indireto da variável independente (intervenção de *mindfulness* aos professores) na variável dependente (emoções negativas dos alunos), através da variável mediadora (qualidade da relação professor-aluno), foi estatisticamente significativo a $p < .05$ (Field, 2013).

em que o impacto da intervenção junto dos professores na redução dos afetos negativos foi mediado pelo impacto da intervenção na qualidade da relação professor-aluno.

Abordando os resultados de uma forma parcelar, a melhoria significativa na perceção dos alunos quanto à qualidade da relação professor-aluno na variável de envolvimento fornece um elemento de apoio à validade do modelo de Jennings & Greenberg (2009). Por virtude da intervenção efetuada junto dos professores houve uma alteração da perceção dos alunos quanto à relação professor-alunos, no sentido de um maior envolvimento do professor na relação, i.e., no tempo despendido, na expressão de afeto e no próprio prazer na relação. Pese embora esta alteração não tenha sido observada de modo significativo ao nível da estrutura proporcionada pelo professor e do apoio à autonomia, este resultado é promissor, uma vez que, como referido por Skinner e Belmont (1993), a variável envolvimento é aquela que, no âmbito das variáveis da relação professor-aluno, se revela mais decisiva para a motivação dos alunos, aspeto decisivo para o sucesso dos alunos. Será interessante, em estudos futuros, considerar este impacto, através de formas de medida do sucesso académico (v.g., através da evolução das notas dos alunos) e mesmo socioemocional. Quanto à ausência de resultados nas variáveis de estrutura e de apoio à autonomia, importa referir dois aspetos. O primeiro, que a análise dos resultados é complexificada pelo facto de, para estas duas variáveis, existirem à partida diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo (i.e., não se trata de dois grupos equivalentes). Nesta medida, um cuidado extra deve ser tomado ao interpretar a ausência de resultados nestas variáveis. Em estudos futuros, onde seja assegurada a equivalência dos grupos, poderão eventualmente ser observadas diferenças significativas que possam ser ligadas à intervenção. Quanto ao segundo aspeto, importa considerar a possibilidade de que, mesmo com grupos equivalentes, os resultados nas variáveis estrutura e apoio à autonomia poderem não serem impactados pela intervenção da mesma forma que a variável envolvimento, dada a natureza intrínseca das variáveis em causa e a natureza da intervenção. Com efeito, enquanto o envolvimento se reporta a uma dimensão de presença, atenção, cuidado, empatia e bondade na relação (Skinner & Belmont, 1993), aspetos tipicamente trabalhados numa MBI, as variáveis de estrutura e apoio à autonomia surgem mais ligadas a questões do modelo pedagógico do docente. Recorde-se que a estrutura cobre aspetos de comunicação clara de expectativas, de respostas consistentes e contingentes, de apoio instrumental e da adaptação do ensino ao nível da

criança, enquanto o apoio à autonomia se refere à margem de liberdade dada ao aluno para determinar o seu comportamento, sem recompensas, controlo ou pressões (Skinner & Belmont, 1993). Pela sua natureza, uma MBI poderá apresentar limitações a influenciar estes aspetos da prática do professor em sala de aula. Com efeito, face a modelos pedagógicos mais restritivos e enraizados, a simples melhoria das competências socioemocionais e do bem-estar dos professores poderá não encontrar espaço para permitir uma estruturação diferente da relação pedagógica ou até para permitir um outro espaço de autonomia aos alunos. Este aspeto deverá ser considerado em estudos futuros.

Já no que respeita aos resultados nas emoções e no bem-estar dos alunos, importa destacar o decréscimo significativo nas emoções negativas observada nos alunos cujo professor participou na MBI, por comparação com os do grupo de controlo. Este resultado vem ao encontro da hipótese levantada inicialmente e confere suporte ao modelo de Jennings e Greenberg (2009), em particular se considerarmos que a melhoria da perceção pelo aluno da qualidade da relação professor-aluno serve de variável mediadora do impacto da MBI aplicada aos professores no decréscimo das emoções negativas dos alunos. Relativamente à ausência de diferenças significativas ao nível das emoções positivas, importa considerar que os resultados em T1, em ambos os grupos, eram já consideravelmente elevados (médias superiores a 4.38, num máximo de 5), oferecendo uma menor margem para evolução (“efeito de teto”, Cramer & Howitt, 2005). Para além disso, e como já referido, as emoções positivas e negativas apresentam autonomia entre si, pese embora estejam normalmente em correlação negativa (Watson et al., 1988). Isto significa que a ausência de diferenças nas emoções positivas não minimiza o resultado observado quanto às emoções negativas. Em estudos futuros será interessante uma exploração mais aprofundada dos efeitos de mediação à luz do modelo da sala de aula prossocial, levantando hipóteses específicas relativamente ao impacto que a qualidade da relação professor-aluno percebida pelo aluno tem no clima da sala de aula e noutras variáveis do próprio aluno (sucesso académico, bem-estar, emoções, competências sociais).

Já a ausência de diferenças significativas nas variáveis de bem-estar pode ser objeto de uma leitura diferente. É possível defender que este elemento vai em sentido oposto ao modelo da sala de aula prossocial, e que o bem-estar e as competências socioemocionais dos professores são variáveis demasiado distantes para impactarem o

bem-estar dos alunos, ainda que possam ter um impacto na percepção dos alunos quanto às interações do professor em sala de aula. Não obstante, destacamos nesta sede algumas limitações que poderão decorrer da aplicação do MHC aos alunos do 2.º e 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Apesar do estudo de validação deste instrumento a alunos destas faixas etárias, feito anteriormente em Portugal (Sampaio de Carvalho, Salgado Pereira, et al., 2016), o recurso a este instrumento pode oferecer algumas reservas, considerando a complexidade dos itens do questionário face à idade dos destinatários (i.e., com cerca de 8 anos): o início genérico das questões “quantas vezes no último mês sentiste que...” faz apelo a um exercício de memória (e de consciência dos estados internos) e de abstração que muitas crianças poderão não ter desenvolvido nesta fase; para além disso, as próprias questões fazem apelo a um grau de abstração que poderá não estar presente nas idades em causa (por exemplo, a questão “*quantas vezes no último mês sentiste que que o nosso mundo se está a tornar num lugar melhor para pessoas como tu viverem*” implica uma consciência e uma capacidade de análise da realidade exterior à criança que não estará ainda desenvolvida). A eventual desadequação do questionário face à idade dos destinatários poderá ter prejudicado a eficácia da utilização deste instrumento.

O que se acaba de referir ganha ainda mais força quando contrastamos a ausência de diferenças significativas entre os alunos ao nível do bem-estar social por eles reportado com a existência de diferenças significativas nas competências sociais (i.e., nas variáveis de relacionamento com os pares e a autorregulação ou obediência) dos alunos do grupo experimental observadas pelos pais. Estes constituem à partida observadores com uma capacidade de observação e de análise diferentes, pelo que mais sensíveis a reportar alterações verificadas. Estes resultados dão novamente suporte ao modelo de Jennings e Greenberg (2009). Não obstante, uma vez que os dados recolhidos da parte dos pais dos alunos do grupo de controlo ainda serem reduzidos à data da elaboração deste texto, não foi possível comparar as médias dos dois grupos (experimental e de controlo), pelo que não é possível excluir se essa diferença não se verifica também no grupo de controlo (por exemplo, por mero efeito do desenvolvimento normativo dos alunos entre T1 e T2). Em estudos futuros será útil alargar o *n* do grupo de controlo, permitindo a comparação entre os dois grupos.

O presente estudo cumpriu o seu propósito de avaliar os efeitos indiretos nos alunos do programa de promoção de competências socioemocionais e do bem-estar dos

professores do 1.º ciclo do ensino básico desenhado para a população portuguesa (“*Atentamente*”). Para além disso, este estudo forneceu suporte empírico para pelo menos uma parte do modelo da sala de aula prossocial de Jennings e Greenberg (2009), no sentido de que uma alteração ao nível do bem-estar e das competências socioemocionais dos professores impacta a qualidade da relação professor-aluno percebida pelos alunos, as emoções (negativas) dos alunos e as suas competências sociais tal como avaliadas pelos pais. A observação de um efeito de mediação da qualidade da relação professor-aluno percebida pelos alunos no impacto da intervenção nas emoções negativas destes também fornece suporte ao modelo. Finalmente, destaque-se ainda o contributo deste trabalho para o estudo da consistência interna das versões portuguesas dos instrumentos utilizados (TASC, PANAS, MHC-SF e HCSBS-A), sendo que num caso (HCSBS-A) não havia dados prévios publicados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review*, 37(2), 57-69.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. & Connell, J. (1992). *Teacher as social context: Two measures of teacher provision of involvement, structure and autonomy support*. New York: University of Rochester.
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2015). A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness*, 7(1). Doi: 10.1007/s12671-015-0436-1
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Chandler, L. K., & Dahlquist, C. M. (2002). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^a ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition. Retirado do sítio de Internet da CASEL: <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). 2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Middle and high school edition. Retirado do sítio de Internet da CASEL: <https://casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide/>

- 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").
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491-516. Doi: 10.1146/annurev-psy-042716-051139
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2(3), 186-193. Doi: <https://doi.org.10.1007/s12671-011-0058-1>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4.^a Ed.). Londres: SAGE Publications Ltd..
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Hukkelberg, S., & Ogden, T. (2016): The Home and Community Social Behaviour Scales (HCSBS): Dimensionality in social competence and antisocial behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*. Doi: 10.1080/13632752.2016.1201638
- Jennings, P. A. (2016). CARE for teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education* (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. Doi: <http://dx.doi.org/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

- Jennings, P. A., Lantieri, L., & Roeser, R. W. (2012). Supporting educational goals through cultivating mindfulness: Approaches for teachers and students. In P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *Handbook of prosocial education* (pp. 371-397). Maryland: Rowan & Littlefield.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*. Doi: 10.1093/clipsy.bpg016
- 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.
- Lamers, S. M. A., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., ten Klooster, P. M., & Keyes, C. L. M. (2010). Evaluating the psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67(1), 99–110. Doi:10.1002/jclp.20741
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Bruhn, A. L., & Cronbori, M. (2011). *Managing challenging behaviors in schools: Research-based strategies that work*. New York, NY: Guilford Press.
- Laurent J., Catanzaro S., Joiner T., Rudolf K., Potter K., Lambert S. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11, 326–338. Doi: [10.1037/1040-3590.11.3.326](https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.3.326)
- Marques Pinto, A., & Alvarez, M. (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 (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Matos, A. P., André, R. S., Cherpe, S., Rodrigues, D., Figueira, C., & Pinto, A. M. (2010). Estudo Psicométrico preliminar da Mental Health Continuum–Short Form

- for youth numa amostra de adolescentes portuguesas. *Psychologica*, 53, 131-156.

Merrell, K., & Caldarella, P. (2002). *Home and Community Social Behavior Scales*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Organização Mundial de Saúde (2004). Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice (Summary Report). Geneva: WHO.

Raimundo, R., Carrapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, M. L., & Ribeiro, M. T. (2012). School Social Behavior Scales: An adaptation study of the Portuguese version of the Social Competence Scale from SSBS-2. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1473-1484. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39431

Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Alvarez, M. J. (2009). *Tradução e adaptação da Home and Community Social and Behavioral Scales numa amostra de pais portugueses*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Roeser, R. W. (2016). Processes of teaching, learning, and transfer in mindfulness based interventions (MBIs) for teachers: A contemplative educational perspective. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.) *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 149-170). Springer: New York.

Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivational and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44, 119-136. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520902832376>

Roque, I., & Lemos, M. S. (2000). *Escala "Teacher as Social Context (TASC)" (Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. & Connell, J., 1992)*. Versão para investigação. Porto: FPCE.

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). New York, NY, US: Cambridge University Press. Doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511529320.009>

- 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
- Sampaio de Carvalho, J., Marques Pinto, A., & Marôco, J. (2017). 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
- Sampaio de Carvalho, J., Salgado Pereira, N., Marques-Pinto, A., & Marôco, J. (2016). Psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form: A study of Portuguese speaking children/youths. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2141-2154. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0396-7>.
- Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (Vol. 1st ed. 2016). New York, NY: Springer.
- Singh, N., Lancioni, G., Winton, A., Karazsia, B., & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211–233.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985) Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.

Anexos

Anexo 1 – Organização das sessões do programa de intervenção

Tabela

Informação sobre a organização das sessões do programa de intervenção

“Atentamente” (conteúdos a lecionar, número de horas de formação e formador)

N.º sessão	Conteúdos	N.º 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	<p>O ciclo do Stress</p> <p>O stress em contexto de sala de aula</p> <p>Prática de atenção consciente centrada nos pensamentos e nas emoções</p>	2,5h	Joana Sampaio de Carvalho
6	<p>A prática da atenção consciente e o seu papel no reconhecimento e gestão de emoções negativas</p> <p>Modos de influência das emoções negativas no ensino e na aprendizagem</p> <p>Prática de atenção consciente centrada nos pensamentos e nas emoções</p>	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 – ex.: 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</p>	2,5h	Joana Sampaio de Carvalho

	<p>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>		
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 (ex. 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 da 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>	5h	Joana Sampaio de Carvalho

Anexo 2 – Protocolo de investigação: alunos



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): _____

Escola: _____

*Investigação coordenada pela Professora Alexandra Marques Pinto (ampinto@fp.ul.pt)
Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e financiado pela Fundação BIAL

TASC

As frases seguintes são sobre a forma como o teu professor se relaciona contigo
Assinala, com uma cruz, até que ponto cada uma das frases que se seguem é verdadeira para ti

	Nada verdade	Pouco verdade	Bastante verdade	Totalmente verdade
1. O meu professor não quer saber das minhas opiniões	1	2	3	4
2. O meu professor não me compreende	1	2	3	4
3. O meu professor está sempre a mudar a maneira como reage comigo.	1	2	3	4
4. O meu professor tem tempo para mim .	1	2	3	4
5. Antes de continuar a dar a matéria o meu professor pergunta se percebi o que já deu.	1	2	3	4
6. O meu professor explica como posso usar as coisas que aprendemos na escola.	1	2	3	4
7. Quando não consigo resolver um problema o meu professor mostra-me vários caminhos de resolução.	1	2	3	4
8. O meu professor conversa comigo.	1	2	3	4
9. Não posso contar com o meu professor para me ajudar quando preciso.	1	2	3	4
10. O meu professor não explica bem o que devo fazer na sala de aula.	1	2	3	4
11. Antes de dar uma matéria nova o meu professor vê se eu estou preparado .	1	2	3	4
12. O meu professor gosta de mim.	1	2	3	4
13. O meu professor está sempre a controlar o meu trabalho.	1	2	3	4
14. O meu professor não me ajuda quando eu preciso.	1	2	3	4

*Lemos, M. S. & Roque, I. (2000). Escala "Teacher as Social context (TASC) (Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. & Conell, J., 1992). Versão para investigação.

	Nada verdade	Pouco verdade	Bastante verdade	Totalmente verdade
1. O meu professor não me diz o que devo fazer na sala de aula	1	2	3	4
2. O meu professor conhece-me bem.	1	2	3	4
3. O meu professor dá-me possibilidades de escolha na forma de fazer os trabalhos .	1	2	3	4
4. O meu professor está sempre a dizer-me o que devo fazer	1	2	3	4
5. Cada vez que faço alguma coisa errada nunca sei como é que o meu professor vai reagir	1	2	3	4
6. O meu professor ouve as minhas ideias com atenção	1	2	3	4
7. O meu professor não dá muita liberdade na forma de fazer os trabalhos	1	2	3	4
8. O meu professor dá-me atenção	1	2	3	4
9. O meu professor não explica porque é que as coisas que faço na escola são importantes .	1	2	3	4
10. O meu professor mostra-me como resolver os problemas sozinho/a	1	2	3	4

*Lemos, M. S. & Roque, I. (2000). Escala "Teacher as Social context (TASC) (Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. & Conell, J., 1992). Versão para investigação.

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

* Laurent et al. (1999). A Measure of Positive and Negative Affect for Children: Scale Development and Preliminary Validation. *Psychological Assessment*, 11, 326-338. Tradução e adaptação de Sampaio de Carvalho e Marques Pinto (2012)

QUESTIONÁRIO DE REGULAÇÃO EMOCIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES (QRE-CA)*

As frases seguintes são sobre a forma como te podes sentir em relação às coisas que te acontecem e sobre a forma como mostras aquilo que sentes. Para responderes faz um círculo à volta do número que indica se concordas ou discordas com cada frase.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Quando me quero sentir mais feliz, penso em qualquer coisa diferente.	1	2	3	4	5
2. Guardo os meus sentimentos (o que sinto) para mim mesmo.	1	2	3	4	5
3. Quando me quero sentir menos mal (por exemplo, triste, zangado ou preocupado), penso em qualquer coisa diferente.	1	2	3	4	5
4. Quando me estou a sentir feliz, tenho cuidado em não o mostrar.	1	2	3	4	5
5. Quando estou preocupado com alguma coisa, esforço-me por pensar sobre isso de uma forma que me ajude a sentir melhor.	1	2	3	4	5
6. Eu controlo os meus sentimentos, não os mostrando.	1	2	3	4	5
7. Quando me quero sentir mais feliz com alguma coisa, mudo a forma como estou a pensar sobre ela.	1	2	3	4	5
8. Controlo o que sinto sobre as coisas mudando a forma como penso sobre elas.	1	2	3	4	5
9. Quando me estou a sentir mal (por exemplo, triste, zangado ou preocupado), tenho cuidado em não o mostrar.	1	2	3	4	5
10. Quando me quero sentir menos mal (por exemplo, triste, zangado ou preocupado) com alguma coisa, mudo a forma como estou a pensar sobre ela.	1	2	3	4	5

*Gullone, E. & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA). Trad e adap. Sampaio de Carvalho, Pereira & Marques Pinto, 2012

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						

*Keyes, C. L. M., 2008; Tradução e adaptação de Cherpe, S.; Matos, A. P.; André, R. S., 2009

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!



Anexo 3 – Protocolo de investigação: pais



Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Pedido de Consentimento Informado aos Encarregados de Educação – Participação do Próprio

FUNDAÇÃO

Bial

Instituição de utilidade pública

O 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 ordenado pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Exa.

O projeto tem como objetivo compreender a relação entre as competências de regulação emocional, sociais e a 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.

O âmbito deste projeto, vimos solicitar a sua colaboração na resposta a um questionário sobre o comportamento que observa no(a) seu/sua educando(a) e que enviamos em anexo. Este questionário será preenchido por si em casa em três momentos: em Fevereiro e em Junho de 2017 e no início do ano letivo 17/2018. O tempo de resposta ao questionário será no máximo de 15 minutos. Uma vez preenchido, o questionário deverá ser colocado em envelope que lhe será fornecido para o efeito e depois de fechado entregue ao Professor(a) da turma.

As suas respostas permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à sua identificação) e serão tratadas igualmente com as respostas dos outros participantes, não sendo analisadas individualmente.

A participação neste projeto é voluntária, pelo que poderá desistir a qualquer momento.

Final do projeto, se pretender, poderá receber informação sobre os resultados gerais obtidos.

Muito obrigado pela sua colaboração!

_____, abaixo assinado, aceito colaborar no projeto “*Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: a study on teacher and student outcomes*”, de forma voluntária.

O(A) Participante

A Investigadora

(Assinatura)

(Assinatura)

_____, ____ de _____ de 2017

Dados de Identificação:

Nome da criança _____

Escola _____

Ano de Escolaridade _____ Idade: Anos _____ Sexo: Feminino Masculino

Grau de parentesco / tipo de relação do respondente com a criança

Indique os contextos em que costuma observar ou interagir com a criança

INSTRUÇÕES:

Pense nos comportamentos do(a) seu(sua) filho(a) ou da criança que tem a seu cargo, nos últimos três meses. Para cada comportamento que lhe vamos apresentar diga até que ponto ele / ela teve ou não esse comportamento, assinalando com um X a opção que melhor corresponde à sua opinião:

Não teve esse comportamento ou não o observou - (assinalar 1)

Teve o comportamento poucas vezes - (assinalar 2)

Teve o comportamento algumas vezes - (assinalar 3)

Teve o comportamento bastantes vezes - (assinalar 4)

Teve o comportamento muito frequentemente - (assinalar 5)

Não há respostas certas nem erradas. O importante é obtermos a sua opinião sincera sobre o comportamento do(a) seu(sua) filho(a) ou da criança que tem a seu cargo.

Se tiver dúvidas sobre algumas perguntas não se sinta inibido(a) de perguntar.

Queremos agradecer desde já a sua colaboração.

Obrigada pela sua colaboração!

	1	2	3	4	5
1. Coopera com os seus pares					
2. Transita entre diferentes actividades de forma apropriada					
3. Completa as suas obrigações sem necessidade de ser lembrado(a) disso					
4. Oferece ajuda aos seus pares quando necessário					
5. Participa activamente em actividades familiares ou de grupo					
6. Compreende os problemas e necessidades dos seus pares					
7. Permanece calmo(a) quando surgem problemas					
8. Escuta e executa as instruções fornecidas pelos pais ou supervisores					
9. Convida os seus pares a participar nas actividades					
10. Pede clarificação sobre instruções dadas, de forma apropriada					
11. Tem capacidades e habilidades que são admiradas pelos colegas					
12. Aceita os seus pares					
13. Completa as suas obrigações ou outras tarefas, independentemente					
14. Completa as suas obrigações ou outras tarefas, a tempo					
15. Cede ou chega a um compromisso com os colegas quando necessário					
16. Cumpre as regras familiares e da comunidade					
17. Comporta-se de forma adequada na escola					
18. Pede ajuda de forma apropriada					
19. Interage com uma grande variedade de colegas					
20. Produz trabalho de qualidade aceitável para o seu nível de competência					
21. É bom a iniciar ou a juntar-se a conversas com os colegas					
22. É sensível aos sentimentos dos outros					
23. Responde de forma apropriada quando é corrigido pelos pais ou supervisores					
24. Controla o seu temperamento quando está zangado(a)					
25. Entra apropriadamente em actividades que já estão a decorrer com os colegas					
26. Tem boas capacidades de liderança					
27. Ajusta-se a diferentes expectativas comportamentais em contextos diversos					
28. Apercebe-se e elogia os feitos dos outros					
29. É assertivo(a) de forma apropriada quando precisa de o ser					
30. É convidado(a) pelos colegas a juntar-se às actividades					
31. Mostra auto-controlo					
32. É admirado(a) ou respeitado(a) pelos colegas					

Código do Aluno: _____ Data: ___/___/___