

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO BASEADA EM
MINDFULNESS PARA PROFESSORES DO 1º CICLO: UM
ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Ana Sofia Viegas de Oliveira Francisco

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO BASEADA EM
MINDFULNESS PARA PROFESSORES DO 1º CICLO: UM
ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Ana Sofia Viegas de Oliveira Francisco

**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)

2017

Agradecimentos

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

À Professora Alexandra Marques-Pinto, por me ter acompanhado ao longo dos últimos anos e deste, em particular; por todos os conselhos, pela disponibilidade e dedicação, pela constante orientação e preocupação, pelo apoio e motivação, por ter aceitado e respeitado todas as minhas questões e sugestões, e por constituir um exemplo de profissionalismo.

À Dr.^a Joana Sampaio de Carvalho, por, em 2014, me ter introduzido à mindfulness despertando, desde logo, o meu interesse pelo tema; pela coorientação, por toda a ajuda e apoio prestados, pela partilha de conhecimentos e materiais, e pela constante disponibilidade.

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

Aos participantes envolvidos na investigação, sem os quais este projeto não seria possível, pelo interesse, envolvimento e disponibilidade demonstrada.

À Marta e à Cátia, por serem incríveis, por todas as experiências e partilhas, por estarem em todos os momentos e por nunca duvidarem de que eu seria capaz!

Ao Balú, pela companhia, pelos mimos e pelo amor, em todos os momentos.

Ao André, pela sua paciência, carinho, apoio e compreensão.

À Daniela e à Ema, por terem estado comigo desde o primeiro dia, por toda a amizade e disponibilidade, por toda a compreensão e ajuda, por todo o apoio e dedicação, e por terem aceite fazer este caminho a meu lado, do meu lado. Que fique para sempre!

Aos meus três Miguéis, à Andreia, ao João e ao Eduardo, por serem amigos incríveis, pela vossa presença, apoio e certeza constantes, por toda a solidariedade, por me ensinarem a parar e a refletir, e por, há tantos anos, preencherem a minha vida com a vossa alegria.

Aos meus pais, por acreditarem em mim desde o início e pela presença incondicional.

Índice Geral

Resumo	v
<i>Abstract</i>	vi
Introdução	1
Enquadramento Teórico	2
Estudo I	9
Método	9
Resultados	15
Discussão	21
Estudo II	24
Método	24
Resultados	27
Discussão	32
Considerações finais	35
Conclusão	35
Limitações	36
Pistas para investigação futura	37
Referências	38
Anexos	43
Apêndices	61

Índice de Quadros

Quadro 1 – Estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das variáveis dependentes no Estudo I, em pré e pós-teste	16
Quadro 2 – Estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das dimensões em avaliação no questionário de satisfação	20
Quadro 3 – Estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das variáveis dependentes no Estudo II, em pré e pós-teste	27

Índice de Figuras

Figura 1 – Efeito de mediação da intervenção no nível de bem-estar através da competência de mindfulness	31
Figura 2 – Efeito de mediação da intervenção no nível de bem-estar através da competência de auto-compassão	32
Figura 3 – Efeito de mediação da intervenção no nível de realização pessoal através da competência de auto-compassão	32
Figura 4 – Efeito de mediação da intervenção no nível de despersonalização através da competência de auto-compassão	32

Resumo

A investigação sobre a saúde ocupacional dos professores evidencia um período crítico e necessidades de intervenção nesta classe profissional (Marques-Pinto & Alvarez, 2016). A prática de mindfulness tem, nesse sentido, sido referenciada como uma forma de intervenção promissora, contribuindo, entre outros fatores, para o aumento do bem-estar e diminuição da síndrome de burnout nos docentes (Jennings et al., 2017). Porém, existe uma necessidade proeminente de desenvolvimento de investigações metodologicamente cuidadas e culturalmente adaptadas, que permitam a validação dos resultados (Creswell, 2017). Este estudo tem como objetivo principal a avaliação dos efeitos de um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness, mediante a aplicação de instrumentos de autorrelato em pré e pós-teste a professores de 1º ciclo alvo dessa intervenção. Os resultados revelaram-se promissores e permitiram suportar parcialmente as duas hipóteses de investigação iniciais, destacando-se o efeito direto, positivo e significativo da intervenção no desenvolvimento de competências de mindfulness, auto-compassão e bem-estar, bem como o efeito indireto, negativo e significativo da intervenção nas dimensões de burnout. No final, a par com a reflexão sobre as limitações do estudo, são discutidos os principais contributos do estudo e deixadas sugestões de investigação futura.

Palavras-chave: Competências Sócio-emocionais, Mindfulness, Bem-estar, Burnout, Professores

Abstract

Investigation on teacher's occupational health alerts for critical times and the need for intervention in this specific group (Marques-Pinto & Alvarez, 2016). The use of mindfulness practices has accordingly been referenced as a promising form of intervention contributing, among other factors, for the increase of well-being and decrease of the burnout syndrome amongst teachers (Jennings et al., 2017). However, there is an evident need for development of thorough, methodological and culturally adapted investigations that allow the validation of results (Creswell, 2017). The main goal of this study is to evaluate the effects of a program for socio-emotional skills development through mindful-based practices. For this, self-report instruments were used, in pre-posttest, within a sample of Elementary School teachers who participated in the intervention. The results revealed promising and allowed to partially support the two initial investigation hypotheses, highlighting the direct, positive, and significant effect of intervention in the development of mindfulness competences, self-compassion and well-being, as well as the indirect, negative, and significant effect of intervention in burnout dimensions. Additionally, detailed account is provided on the limitations of this study, alongside with its main contributions, and finally, suggestions for future investigations.

Key-words: Socio-emotional Skills, Mindfulness, Well-being, Burnout, Teachers

Introdução

Atualmente, dada a grande variabilidade de contextos socioeconômicos, culturais e familiares (Jennings, Lantieri, & Roeser, 2012), a Escola, enquanto sistema, desempenha, cada vez mais, um papel central na resposta às necessidades acadêmicas e sócio-emocionais das crianças e jovens (Roeser & Peck, 2009). No entanto, e em resultado destas alterações estruturais e funcionais da sociedade contemporânea (Marques Pinto & Alvarez, 2016), a escola é, hoje, um sistema gerador de *stress*¹ para os docentes, caracterizado por um clima profissional incerto e emocionalmente exigente (Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012). Por conseguinte, vários autores têm alertado para o elevado risco dos professores experienciarem episódios de stress e *burnout*, considerando-se a docência uma profissão de risco para a saúde profissional (Marques Pinto & Alvarez, 2016).

Como forma de resposta a este problema crescente, as competências sócio-emocionais têm sido referidas como fatores de proteção associados à promoção da saúde e bem-estar, em particular, dos professores (e.g., Abenavoli, Jennings, Greenberg, Harris, & Katz, 2013; Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013). Deste modo, a literatura tem procurado fazer face à necessidade de intervir junto do corpo docente, através da criação de novas abordagens que promovam o desenvolvimento destas competências em contextos educativos (Jennings & Greenberg, 2009).

Paralelamente, as competências de *mindfulness*, pelas idiosincrasias que as caracterizam, têm sido associadas ao desenvolvimento de competências sócio-emocionais, autoconsciência, autorregulação e a uma redução dos níveis de stress e aumento dos níveis de bem-estar (Jennings et al., 2012). Nos professores, em particular, o desenvolvimento das competências de *mindfulness*, surge relacionado com uma melhor relação professor-aluno e melhor gestão de sala de aula (e.g., Meiklejohn et al., 2012; Roeser, 2016), que se reflete em melhores resultados académicos e diminuição de problemas de comportamento nos alunos (Jennings & Greenberg, 2009).

Neste sentido, o interesse por intervenções com base nas práticas de *mindfulness* tem crescido exponencialmente e as suas potencialidades no que concerne à implementação em contextos educativos têm-se revelado promissoras (Creswell, 2017). Contudo, até ao momento, a maior parte da literatura apresenta fortes limitações a nível metodológico que condicionam a generalização dos resultados.

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

Tendo em conta o acima descrito, a presente investigação, de carácter exploratório, pretende avaliar os efeitos de um programa de promoção de competências sócio-emocionais, baseado em práticas de mindfulness e desenhado especificamente para professores, adotando cuidados metodológicos que permitam assegurar uma maior validade aos resultados obtidos.

Assim, este trabalho encontra-se organizado em quatro secções, para além da presente introdução.

Inicialmente, são apresentados, no Enquadramento Teórico, os fundamentos que justificam e orientam este estudo. Numa primeira etapa, apresenta-se a pertinência da investigação e, em decurso da análise da literatura subjacente à temática abordada, é exposto o problema de investigação. Por fim, são apresentados os objetivos e as hipóteses de investigação a que se procura dar resposta.

A segunda secção do trabalho, relativa ao estudo piloto – Estudo I –, está estruturada em três blocos onde se apresentam, em primeiro lugar, a metodologia subjacente à investigação, nomeadamente as informações relativas à caracterização da amostra e dos instrumentos de medida utilizados e ainda a descrição dos procedimentos de recolha e análise de dados; um segundo bloco, onde são apresentados os resultados da investigação, tendo em conta os objetivos estabelecidos; e, por fim, uma última secção onde são discutidos os principais resultados obtidos.

Em seguida, na terceira secção do trabalho, referente ao estudo principal – Estudo II –, é apresentada uma organização semelhante à descrita anteriormente: método, resultados e discussão.

Por fim, na última secção deste estudo – Considerações Finais – são descritas as principais conclusões deste trabalho e apresentadas as suas limitações bem com deixadas propostas de pistas para investigações futuras.

Enquadramento Teórico

Nas últimas décadas, a literatura tem alertado para a dificuldade dos professores em responderem às atuais exigências profissionais, designadamente, as necessidades académicas e sócio-emocionais dos alunos, bem como as orientações superiores centradas na avaliação e metas curriculares (Abenavoli et al., 2013; Carvalho, Marques Pinto, & Marôco, 2016a; Jennings & Greenberg, 2009). Estas exigências, fruto das alterações na estrutura e funcionamento da sociedade contemporânea (Marques Pinto & Alvarez, 2016), promovem um clima profissional incerto e emocionalmente exigente (Roeser et al., 2012), e os

professores vivenciam uma exposição recorrente a emoções negativas, tais como frustração, raiva, culpa e tristeza, que surge associada a uma diminuição da sua motivação intrínseca e percepção de autoeficácia (Jennings & Greenberg, 2009). Por estas razões, a escola é, hoje em dia, descrita como um sistema gerador de stress e a docência considerada uma profissão de risco para a saúde profissional (Marques Pinto & Alvarez, 2016; Jennings et al., 2017). Por conseguinte, particularmente em Portugal, diversas investigações têm apontado para o elevado risco dos professores em experiencarem vivências de stress e burnout (e.g., Marques Pinto & Alvarez, 2016; Marques Pinto, Lima, & Lopes da Silva, 2005), que afetam, não só, a saúde e bem-estar dos profissionais, interferindo negativamente com a qualidade do ensino e gestão de sala de aula, mas também o grau de envolvimento e aprendizagem dos estudantes (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings et al., 2013; Jennings et al., 2017).

A síndrome de burnout, em particular, resulta de uma incapacidade, prolongada no tempo, de mobilizar estratégias de *coping* funcionais, traduzindo-se em sintomas de exaustão emocional, despersonalização e perda de realização profissional (Maslach, Jackson & Leiter, 1996), que representam algumas das principais causas de insatisfação profissional, absentismo e *turnover* (Beshai, McAlpine, Weare, & Kuyken, 2015; Jennings & Greenberg, 2009).

Assim, torna-se fundamental identificar e estimular o desenvolvimento de fatores protetores que promovam a saúde e bem-estar dos professores. Neste sentido, alguns autores têm referido, como fatores de proteção, as competências sócio-emocionais (i.e., autoconsciência, autocontrolo, consciência social, gestão dos relacionamentos e tomada de decisão responsável; CASEL, 2013) (e.g. Abenavoli et al., 2013; Jennings et al., 2013), uma vez que estas envolvem competências de gestão emocional, reconhecimento e resposta às necessidades pessoais e dos outros, bem como o desenvolvimento de relações interpessoais mais significativas (Jennings & Greenberg, 2009) potenciando, no caso particular dos professores, maior eficácia do seu trabalho (e.g., na gestão de sala de aula) e melhores ambientes de aprendizagem (Jennings et al., 2013; Jennings, 2016).

Neste sentido tem-se verificado um interesse crescente por novas abordagens que promovam o desenvolvimento destas competências em contextos educativos, especificamente, dirigidas a professores e alunos (e.g., Carvalho, Marques Pinto, & Marôco, 2016b; Jennings & Greenberg, 2009; Jennings et al., 2017). Surgem assim formas de Educação Contemplativa que objetivam contribuir para uma maior consciência, um sentimento mais profundo de pertença e uma maior compaixão por si e pelos outros (Carvalho et al., 2016b; Roeser & Peck, 2009).

As práticas contemplativas referem-se, desta forma, a exercícios específicos, de disciplina e prática repetida (Roeser, 2016), que têm como objetivo desenvolver e potenciar várias formas de atenção e emoções pró-sociais (e.g., generosidade, compaixão, empatia) (Roeser & Peck, 2009), e que devem ser baseadas em evidências empíricas, adequadas aos objetivos e necessidades dos contextos educativos e isentas de qualquer alusão a linguagem ou crenças de caráter religioso/espiritual (Jennings, 2016).

Neste momento, apesar de recente, uma das práticas contemplativas mais estudada e promissora, em contexto educacional, é a *mindfulness* (Beshai et al., 2015; Carvalho et al., 2016b; Marques Pinto & Alvarez, 2016).

Inicialmente definida por Kabat-Zinn (2003, p.145) como “*a consciência que emerge através da prática intencional de prestar atenção ao momento presente com aceitação, abertura e sem julgamento*”, a *mindfulness* é, atualmente, descrita como uma “rede de fatores” (e.g. memória, discernimento, razão, imaginação) que permitem a direção e o propósito das ações diárias (Greenberg & Mitra, 2015), não se circunscrevendo apenas a um estado de atenção e consciência no momento presente. Neste sentido, a *mindfulness* possibilita uma progressão gradual de um nível de preocupação individual para uma transformação a um nível coletivo e interpessoal (Greenberg & Mitra, 2015). Por conseguinte, os autores caracterizam a prática de *mindfulness* como a intenção clara de promover o bem-estar, quer a um nível individual, quer a um nível coletivo, alertando para o seu valor em intervenções que envolvam uma comunidade abrangente (e.g. professores).

Em resultado desta visão mais inclusiva, os modelos de *mindfulness* atuais, têm levantado preocupações com o papel da ética nas intervenções, considerando que a *mindfulness* não pode ser resumida a um conjunto de práticas de meditação particulares, devendo ser adotada uma perspetiva mais holística onde o discurso, a ação e o estilo de vida assertivos estão intrinsecamente relacionados (Greenberg & Mitra, 2015). Deste modo, e tendo como objetivo último a promoção do envolvimento ativo e a compreensão das ações pessoais, de modo a diminuir os discursos e ações pré-concebidas e as reações automáticas, os autores enfatizam a necessidade de incluir, de forma explícita ou implícita, a comunicação de princípios éticos nas intervenções (Greenberg & Mitra, 2015), ainda que esta não seja, *per si*, condição suficiente para a aquisição destas competências (Cullen, 2011).

A *mindfulness* é, neste sentido, considerada uma prática *de dentro para fora* (Carvalho et al., 2016a) em que os aprendentes são incentivados a tomar consciência e a vivenciar a relação entre as suas emoções, pensamentos e sensações físicas, no momento presente (Neff & Germer, 2013). Deste modo, reflete uma competência que não é adquirida

automaticamente, necessitando de ser praticada e cultivada regularmente (Greenberg & Mitra, 2015).

Assim, nos últimos 30 anos, o interesse pelas intervenções com base em práticas de mindfulness (MBIs) tem vindo a crescer exponencialmente (Creswell, 2017), nomeadamente ao nível das intervenções que seguem o modelo *Mindfulness-Based Stress Reduction*, iniciado por Jon Kabat-Zinn, em 1979, e mediante o qual a mindfulness é vista como um processo dinâmico, integrado nos vários domínios da vida humana, quer a nível intrapessoal, quer a nível interpessoal, indo muito além da exclusiva redução de stress (Cullen, 2011).

De uma forma geral, as MBIs procuram potenciar a consciência e atenção na experiência do momento presente (através do foco nas sensações do corpo, reações emocionais, pensamentos, cognições e experiências perceptuais) assim como promover uma atitude de aceitação e não criticismo perante as experiências quotidianas (importantes ao nível da regulação sócio-emocional) (Creswell, 2017), contrastando com a experiência diária de viver em “piloto automático” (quer a nível comportamental quer cognitivo). Por conseguinte, apesar de todos termos a capacidade de prestar atenção ao momento presente, esta competência pode não só ser desenvolvida e aprofundada com recurso às MBIs mas também, a participação nestas intervenções formais é desafiante e envolve, inicialmente, esforço por parte do participante (Creswell, 2017). Desta forma, segundo o autor, é comum a presença de reações desagradáveis, tais como agitação, ansiedade, desconforto e confusão durante os exercícios formais.

Ainda assim, existem, atualmente, centenas de investigações centradas nos efeitos positivos que as MBIs parecem ter ao nível da saúde física (e.g. dor crónica) e mental (e.g. depressão, ansiedade), das dimensões afetivas e cognitivas (e.g. memória, regulação emocional) e ainda ao nível do relacionamento interpessoal (e.g. comportamentos pró-sociais, compaixão, relações positivas) (Creswell, 2017).

Nas últimas décadas, várias investigações têm sustentado a hipótese de que a prática de mindfulness, ao permitir que o sujeito vivencie as suas experiências pessoais (positivas, negativas ou neutras) (Neff & Germer, 2013) de forma aberta, com curiosidade e sem julgamento, aumenta a autoconsciência da experiência interna e promove a reflexão, autorregulação e cuidado para com os outros (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings et al., 2013; Meiklejohn et al., 2012). Desse modo, a prática de mindfulness tem sido associada à redução de situações de ansiedade, depressão e stress e ao fortalecimento das funções cerebrais responsáveis pela regulação emocional, atenção, empatia e compaixão, contribuindo para a promoção do bem-estar dos indivíduos, maior satisfação com a vida, felicidade,

otimismo, tolerância ao erro e modificação comportamental (e.g., Beshai et al., 2015; Carvalho et al., 2016a; Carvalho et al., 2016b; Jennings et al., 2012; Neff & Dahm, 2015; Roeser, 2016), atuando de forma complementar aos programas de promoção de competências sócio-emocionais mais tradicionais e que, por norma, se limitavam ao recurso a técnicas cognitivo-comportamentais (Marques Pinto & Alvarez, 2016). Assim, desde o trabalho de Segal e colaboradores (2002, citado por Cullen, 2011), muitos autores começaram a explorar as potencialidades de combinar a prática de mindfulness com abordagens mais tradicionais da terapia cognitivo-comportamental.

Até à data, os estudos realizados têm centrado os seus resultados em grupos clínicos e em crianças em contexto escolar. Porém, nos últimos anos, tem-se verificado um interesse crescente pela implementação destas práticas em contextos institucionais (e.g., empresas, escolas) e grupos profissionais específicos (e.g. professores, militares) (Creswell, 2017).

No caso da docência, estas intervenções dirigidas têm como principal objetivo ajudar os professores a melhorar as suas competências de ensino e gestão de stress profissional (Carvalho et al., 2016b; Jennings, 2016), uma vez que se tem percebido um défice de competências sócio-emocionais nestes profissionais (Jennings & Greenberg, 2009) e uma ausência de políticas de intervenção sistemática que incluam o treino e aprendizagem destas competências durante a formação académica dos professores (Marques Pinto & Alvarez, 2016; Meiklejohn et al., 2012). Complementarmente, estudos recentes têm reforçado esta ideia, demonstrando resultados promissores na intervenção com este grupo profissional. Nomeadamente, o estudo de Jennings e colaboradores (2012) sustenta a hipótese de que intervenções baseadas na mindfulness contribuem para a redução dos níveis de stress e para a promoção de competências sócio-emocionais, autoconsciência, autorregulação e bem-estar nos professores, atuando como um *buffer* dos efeitos do burnout (Abenavoli et al., 2013).

A criação de intervenções dirigidas particularmente aos professores apresenta, aqui, uma dupla vantagem. Por um lado, a intervenção com grupos homogéneos (como o caso dos professores) apresenta vantagens no que respeita à facilitação na criação de envolvimento, empatia, suporte e desenvolvimento de relações sociais entre os participantes, e ainda no diagnóstico e resposta perante dificuldades particulares e características do grupo de intervenção (Cullen, 2011). Por outro lado, representando os professores, a par com os pais, um dos principais agentes na promoção do bem-estar e desenvolvimento das crianças e jovens (Beshai et al., 2015; Marques Pinto & Alvarez, 2016) e influenciando o envolvimento dos alunos na escola e os seus resultados académicos e sócio-emocionais (Jennings et al.,

2013), a intervenção dirigida à docência representa um cuidado crucial que deverá ser atendido pelos profissionais de saúde (e.g., psicólogos) (Greenberg & Mitra, 2015).

O *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE) surge como exemplo de um dos programas de intervenção com base em práticas de mindfulness, desenvolvido para intervenção com professores (Jennings et al., 2013). Com o objetivo de reduzir o nível de stress deste grupo profissional e contribuir para melhorar a qualidade do ensino e dos contextos educativos, o CARE tem demonstrado efeitos significativos na promoção de bem-estar, perceção de autoeficácia e diminuição da síndrome de burnout nos professores (Jennings et al., 2013).

Para além dos efeitos referidos pelo CARE, as investigações junto deste grupo profissional, têm também evidenciado resultados positivos ao nível do autocontrolo, consciência comportamental, auto-compaixão, relacionamento interpessoal e redução dos níveis de ansiedade (e.g., Beshai et al., 2015; Carvalho et al., 2016b; Jennings et al., 2013; Roeser et al., 2012), havendo indícios de que os professores que se apropriam destas práticas se sentem globalmente mais competentes (Carvalho et al., 2016b). Apesar dos estudos ao nível do impacto das MBIs na dimensão social e interpessoal serem limitados, alguns investigadores têm, inclusive, apontado a auto-compaixão e compaixão perante os outros como dimensões intrínsecas à mindfulness, podendo ser indicadores críticos para a avaliação do sucesso das intervenções (Creswell, 2017).

Em acréscimo, nos professores, o desenvolvimento das competências de mindfulness surge relacionado com uma melhor relação professor-aluno e melhor gestão de sala de aula (e.g., Meiklejohn et al., 2012; Roeser, 2016), que se reflete em melhores resultados académicos e diminuição de problemas de comportamento nos alunos (Jennings & Greenberg, 2009). Especificamente, Brown, Simone e Worley (2016) apontam que, ao desenvolver competências de atenção plena (mindfulness), os professores passam a estar mais presentes no momento, sendo mais capazes de promover um bom ambiente de aprendizagem na sala de aula, lidar com situações difíceis, adotar diferentes perspetivas, serem mais pacientes, terem mais recursos para gerir conflitos e resolverem problemas, tornando-se mais confiantes nas suas decisões.

Estes resultados são cruciais dado que, atualmente, em virtude da grande variabilidade de contextos socioeconómicos, culturais e familiares (Jennings et al., 2012) e da preocupação da sociedade em formar e contribuir para o desenvolvimento holístico da pessoa (Roeser & Peck, 2009), a escola representa um contexto de uniformização, estabilidade e igualdade de oportunidades de desenvolvimento para as crianças e jovens (Jennings et al., 2012; Roeser et

al., 2012), assumindo, os professores, um papel fundamental na aprendizagem destas e representando um dos principais agentes do sucesso educativo.

Contudo, e apesar dos estudos suportarem a ideia de que estas competências podem ser aprendidas, potenciadas e mantidas ao longo do tempo (Meiklejohn et al., 2012; Neff & Dahm, 2015), a investigação centrada nos efeitos da intervenção com base nas práticas de mindfulness nos professores é ainda bastante deficitária e tem sido desenvolvida, principalmente, em países anglo-saxónicos (Carvalho et al., 2016a; Jennings, 2016), conhecendo-se pouco acerca dos potenciais benefícios ou efeitos a longo-prazo do recurso a estas práticas (Jennings et al., 2012) e sendo os resultados existentes pouco consistentes (Creswell, 2017).

Neste sentido, até ao momento, a maior parte da literatura sobre estas intervenções apresenta fortes limitações (e.g. dimensão da amostra, ausência de grupo de controlo, poucos instrumentos de medida com boas qualidades psicométricas, avaliadores enviesados) (Creswell, 2017). Deste modo, a avaliação de práticas e programas de intervenção ajustados do ponto de vista cultural, através de medidas formais e informais com boas qualidades psicométricas, durante e após a intervenção, que assegurem uma maior validade aos resultados obtidos, torna-se fundamental e assume particular importância. Igualmente, existe necessidade de desenvolver investigações com populações portuguesas (Carvalho et al., 2016b).

Por conseguinte, a presente investigação, integrada no projeto *Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and study outcomes*, procura colmatar algumas das falhas encontradas atualmente na literatura. O seu principal objetivo é assim contribuir para a avaliação dos efeitos de um programa de promoção de competências sócio-emocionais, através de práticas de mindfulness, desenhado especificamente para professores. Concretamente, procura-se, no estudo piloto, testar a adequação das medidas de avaliação escolhidas bem como testar e aperfeiçoar o programa de intervenção. Seguidamente, no estudo principal, procura-se, através de medidas de autorrelato, estudar os efeitos do programa de intervenção mediante i) a avaliação da perceção dos professores referente à presença de resultados proximais (i.e., perceção de competência de regulação emocional, mindfulness e auto-compaixão) e resultados distais (i.e., perceção de autoeficácia, burnout e bem-estar); e ii) o teste do efeito mediador dos resultados proximais na relação entre a intervenção e os resultados distais.

Perante o supracitado, estabelecem-se duas hipóteses de investigação. Em primeiro lugar, é esperado que os professores apresentem, após intervenção, melhores resultados nas

variáveis estudadas (H1). Igualmente, espera-se que os resultados proximais apresentem efeito mediador no impacto do programa nos resultados distais (H2).

Estudo I

Método

Participantes.

No estudo piloto, considerou-se um grupo de 14 professores (12 do sexo feminino) do Ensino Pré-escolar (N=3) e do 1º Ciclo do Ensino Básico (N=11), a lecionar no concelho de Lisboa (100%).

Aproximadamente 57% dos participantes (N=8) integravam o quadro do agrupamento, enquanto os outros seis professores mantinham um vínculo de contrato com a organização.

Considerando o estado civil dos 14 participantes do estudo, pode afirmar-se que cinco eram casados, três encontravam-se divorciados, três professores estavam solteiros e três estavam numa união de facto.

A maioria dos professores (aproximadamente 57%) residia no concelho de Lisboa.

Devido à desistência de três participantes no decorrer da intervenção, a amostra final conta com um N total de 11 professores.

Programa de Intervenção: Atentamente.

O programa de intervenção utilizado teve como objetivo geral o desenvolvimento profissional dos docentes ao nível das suas competências de gestão de stress, das competências de regulação emocional e das competências de gestão de sala de aula através do treino de atenção plena (mindfulness). Nesse sentido, o programa incluiu três componentes: autorregulação emocional (nove horas de formação), mindfulness (quinze horas de formação) e auto-compaixão (seis horas de formação).

No âmbito da componente de autorregulação emocional foram explorados temas relacionados com a compreensão, o reconhecimento e a regulação das emoções, assim como o papel das emoções positivas como forma de promover o bem-estar e a resiliência, através de exercícios experienciais, de reflexão e autoindução.

O treino de mindfulness envolveu a autorregulação e a consciência sem julgamento. No âmbito desta componente foram realizados exercícios de treino da atenção plena dirigida para atividades da sala de aula (e.g., na interação individual e em grupo com os alunos, na transmissão de conteúdos académicos, na gestão de conflitos).

O treino de auto-compaixão, a par com exercícios de autocuidado, ao longo do tempo, aumentam a experiência de emoções positivas ao longo do dia, o que, por sua vez, intensifica recursos pessoais como apoio social e bem-estar e diminui os sintomas de doença e depressão. No âmbito desta componente realizaram-se exercícios de cuidado em relação a si próprio e aos outros (e.g., alunos) e exercícios de escuta ativa em que se solicitou aos docentes que escutassem o outro e notassem as suas respostas emocionais sem reagir automaticamente.

O programa de intervenção foi composto por 10 sessões semanais (cujos conteúdos se encontram descritos no Anexo 1), com duração de duas horas e meia por sessão, mais uma sessão de reforço (cinco horas) com o propósito de consolidar os conhecimentos e as competências aprendidas ao longo das dez sessões anteriores, perfazendo um total de 30 horas de formação, desenhado especificamente para professores. Ainda, 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 do programa *Atentamente* nos professores de 1.º Ciclo, foram utilizados, no presente estudo, os instrumentos que em seguida se descrevem e que se encontram apresentados no Anexo 2.

Five facet mindfulness questionnaire (QCFM).

Este instrumento, construído por Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer e Toney (2006) e traduzido e adaptado à população portuguesa por Gregório e Gouveia (2011), avalia as competências de mindfulness e é composto por 39 itens agrupados em cinco subescalas: Observar (e.g., “Quando caminho presto deliberadamente atenção às sensações do meu corpo em movimento.”; $\alpha = .78$); Descrever (e.g., “Encontro facilmente as palavras para descrever os meus sentimentos.”; $\alpha = .88$); Agir com Consciência (e.g., “Quando estou a fazer qualquer coisa a minha mente vagueia e distraio-me facilmente.”; $\alpha = .89$); Não Julgar (e.g., “Critico-me por ter emoções irracionais ou inapropriadas.”; $\alpha = .86$) e Não Reagir (e.g., “Apercebo-me dos meus sentimentos e emoções sem ter que lhes reagir.”; $\alpha = .66$).

As respostas são dadas numa escala de *Likert* variando entre *Nunca ou muito raramente verdadeiro (1) a Muito frequentemente ou sempre verdadeiro (5)*.

Self-compassion scale (SCS).

Este instrumento, construído por Neff (2003) e traduzido e adaptado à população portuguesa por Castilho e Pinto-Gouveia (2011), foi utilizado para avaliar a auto-compaixão dos professores. A escala permite medir o grau de gentileza e compreensão dos participantes para consigo mesmos. O instrumento é composto por 26 itens organizados em seis dimensões: Compreensão (e.g., “Sou tolerante em relação aos meus defeitos e imperfeições”, $\alpha = .84$), Autocrítica (e.g., “Sou muito severo e crítico com os meus defeitos e imperfeições”, $\alpha = .82$), Condição Humana (e.g., “Quando as coisas me correm mal, vejo as dificuldades como um aspeto da vida pelo qual toda a gente passa”, $\alpha = .77$), Isolamento (e.g., “Quando falho em alguma coisa importante para mim, tendo a sentir-me sozinho no meu fracasso”, $\alpha = .75$), Mindfulness (e.g., “Quando algo me perturba, tento manter o meu equilíbrio emocional”, $\alpha = .73$), Sobre-identificação (e.g., “Quando alguma coisa me perturba, deixo-me arrastar pelas minhas emoções”, $\alpha = .78$).

A resposta aos itens tem por base uma escala de *Likert* de cinco pontos (1 – quase nunca; 5 – quase sempre).

Emotion regulation questionnaire (ERQ).

Este instrumento, desenvolvido por Gross e John (2003) e adaptado à população portuguesa por Vaz e Martins (2008) é composto por 10 itens que avaliam duas dimensões de estratégias de regulação emocional: Reavaliação Cognitiva, em que os participantes deverão avaliar o que sentiram perante a situação (e.g., “Quando quero sentir mais emoções positivas, eu mudo a forma como estou a pensar acerca da situação”; $\alpha = .80$), e Supressão da Expressão Emocional, em que os participantes avaliam de que forma expressaram as suas emoções na forma como falaram, gesticularam ou se comportaram (e.g., “Guardo as minhas emoções para mim próprio”; $\alpha = .73$).

A resposta aos itens do questionário tem por base uma escala de *Likert* de sete pontos, variando entre *Discordo fortemente (1) e Concordo fortemente (7)*.

Teachers' sense of efficacy scale (TSES).

Instrumento de avaliação da perceção de autoeficácia, construído por Tschannen-Moran e Hoy (2001) e traduzido e adaptado à população portuguesa por Conceição (2008). É constituído por uma escala com 24 itens, que se organizam em três fatores: Eficácia no

Envolvimento dos Alunos (e.g., “Até que ponto consegue chegar aos alunos com mais dificuldades”; $\alpha = .87$), Eficácia nas Estratégias de Instrução (e.g., “Até que ponto consegue responder às questões difíceis que os alunos lhe colocam?”; $\alpha = .91$) e Eficácia na Gestão da Sala de Aula (e.g., “Até que ponto consegue controlar os comportamentos perturbadores na sala de aula?”; $\alpha = .90$). Cada item é respondido através de uma escala tipo *Likert* de nove pontos (1 – não consigo; 5 – consigo algumas vezes; 9 – consigo quase sempre).

Mental health continuum - short form (MHC).

Este instrumento tem como objetivo avaliar, num *continuum*, a saúde mental dos participantes. Foi construído por Keyes (2002) e traduzido e adaptado à população portuguesa por Matos, André, Cherpe, Rodrigues, Figueira e Marques Pinto (2010). O instrumento é composto por 14 itens agrupados em três dimensões: Bem-estar emocional (e.g., “Durante o último mês, quantas vezes se sentiu satisfeito”; $\alpha = .85$), Bem-estar social (e.g. “Durante o último mês, quantas vezes sentiu que tinha alguma coisa importante para contribuir para a sociedade”; $\alpha = .80$) e Bem-estar psicológico (e.g. “Durante o último mês, quantas vezes sentiu que a sua vida tem uma direção ou significado”, $\alpha = .83$).

A resposta aos itens do questionário é dada numa escala 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, em que *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).

Maslach burnout inventory - educators survey (MBI).

Construído por Maslach e colaboradores (1996), a versão portuguesa do inventário foi traduzida e adaptada por Marques Pinto e colaboradores (2005) e avalia a síndrome de burnout. O inventário é constituído por 22 itens organizados em três dimensões: Exaustão Emocional (e.g., “Sinto-me emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho”; $\alpha = .90$), Despersonalização (e.g., “Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais”; $\alpha = .56$) e Diminuição da Realização Pessoal (e.g., “Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho”; $\alpha = .76$).

Cada item é respondido através de uma escala de frequência de sete pontos, variável entre zero e seis, em que *Nunca* (0), *Algumas vezes por mês* (3) e *Todos os dias* (6).

Para possibilitar a caracterização da amostra, recorreu-se a um Questionário Sociodemográfico em que se recolheram dados relativos à data de nascimento, sexo, anos de serviço, tipo de vínculo profissional, estatuto conjugal, concelho de residência e concelho onde leciona.

Por fim, foram ainda utilizados, no estudo piloto, um Questionário de Satisfação e os registos qualitativos elaborados pela formadora no decorrer da implementação do programa, de modo a, procedendo às alterações necessárias, melhorar as condições de realização do curso de formação no estudo principal.

Relativamente ao Questionário de Satisfação, este teve como objetivo a avaliação da formação por parte dos participantes, sendo composto por 26 itens, respondidos numa escala tipo *Likert* de quatro pontos (1 - Nada; 4 - Totalmente) e organizados em seis blocos temáticos (Programa e Materiais, Metodologias, Horário e Adequação das Instalações, Pertinência da Ação, Formador, Avaliação Global); mais três itens de resposta aberta onde foi pedido aos participantes que identificassem os pontos fortes e pontos fracos da formação e elencassem sugestões de mudança à implementação do curso de formação.

Procedimento de recolha de dados.

A presente investigação integrou o projeto *Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and study outcomes*, financiado pela Fundação BIAL, tendo sido aprovada pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Desta forma, a recolha de dados, integrados nos objetivos do estudo piloto, decorreu em dois momentos: pré-teste (T1), no início da implementação do programa, e pós-teste (T2), após a conclusão das primeiras 10 sessões (equivalentes a 25 horas) de implementação do mesmo.

O primeiro momento de recolha de dados, realizado em Outubro de 2016, traduziu-se no preenchimento do documento de consentimento informado (no qual os participantes assinaram o seu consentimento e do qual ficaram com uma cópia) bem como na aplicação do conjunto de seis questionários de autorrelato apresentados na secção anterior (i.e., QCFM, SCS, ERQ, TSES, MHC e MBI).

No pós-teste, realizado em Dezembro de 2016, aplicaram-se novamente os questionários de autorrelato descritos, com a adição do preenchimento do questionário de satisfação anteriormente referido.

O preenchimento do protocolo de investigação teve uma duração aproximada de 30 minutos.

Por forma a assegurar o anonimato dos participantes, os questionários foram identificados com um código pessoal para que fosse possível o cruzamento dos dados nos dois momentos de avaliação. Igualmente, a confidencialidade dos dados foi assegurada não tendo sido revelada, fora do grupo de investigação, nenhuma resposta individual.

Procedimento de análise de 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*.

Primeiramente, por forma a compreender a adequação das medidas escolhidas e perceber a necessidade de efetuar ajustamentos, realizou-se o estudo da consistência interna das subescalas e, sempre que adequado, da escala-total dos instrumentos utilizados, através do cálculo do coeficiente alfa de *Cronbach*. Por se tratar de um estudo exploratório com uma amostra de pequena dimensão ($N=11$) e dado que o coeficiente alfa de *Cronbach* é bastante sensível ao N , optou-se por se aceitar como satisfatórios valores de α superiores a .60. Apesar de, habitualmente, se considerar que os valores de α que indicam boa consistência interna se situam acima de .70, valores de α acima de .60 são igualmente considerados adequados para investigações exploratórias (Nunnally, 1978).

Em seguida, utilizaram-se procedimentos de estatística descritiva, através do cálculo de medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio-padrão (DP), respetivamente) e ainda dos valores mínimos e máximos da distribuição por variável em estudo.

Posteriormente, com vista a escolher os procedimentos estatísticos mais adequados ao tratamento dos dados recolhidos na amostra, foram estudadas as distribuições de resultados nas variáveis dependentes, através do teste da normalidade *Shapiro-Wilk*. De acordo com Marôco (2011), este teste é o mais apropriado para utilizar com amostras de pequena dimensão ($N \leq 30$) como a da presente investigação ($N = 11$).

Foi ainda realizado o estudo das correlações entre as dimensões em estudo para cada momento de avaliação (pré e pós-teste). Tendo em conta o tamanho da amostra ($N = 11$) e os resultados obtidos no teste da normalidade *Shapiro-Wilk*, optou por se utilizar como coeficiente de correlação o coeficiente r_s de Spearman, uma vez que este é um teste não-paramétrico que não exige pressupostos de normalidade e é mais adequado a amostras de pequena dimensão (Marôco, 2011). A força das correlações evidenciadas foi avaliada de

acordo com a classificação proposta por Cohen (1988), segundo a qual uma relação forte entre duas variáveis é descrita por um coeficiente (r_s) igual ou superior .50.

Para analisar as diferenças nas variáveis em estudo, de T1 para T2, recorreu-se ao teste não-paramétrico de *Wilcoxon*.

Por fim, de modo a permitir uma avaliação global da implementação do programa *Atentamente*, realizou-se uma análise descritiva dos resultados obtidos no questionário de satisfação, através do cálculo das medidas de tendência central e de dispersão adequadas à natureza das variáveis (média e DP, respetivamente), dos valores mínimos e máximos da distribuição por variável em estudo, assim como uma análise das sugestões e propostas de melhoria deixadas pelos participantes e dos registos qualitativos elaborados pela formadora no decorrer do curso de formação.

Resultados

Estudo da Consistência Interna dos Instrumentos.

De modo a perceber se os instrumentos utilizados para a avaliação das variáveis em estudo eram adequados, realizou-se o estudo da consistência interna dos instrumentos através do cálculo dos coeficientes alfa de *Cronbach* (ver Apêndice A).

Tendo por base o critério de Nunnally (1978), a maioria dos indicadores apresentaram uma consistência interna satisfatória, em pré-teste ($\alpha_{min} = .62$ e $\alpha_{max} = .93$) e pós-teste ($\alpha_{min} = .60$ e $\alpha_{max} = .93$).

Apresentaram-se, como exceção, as dimensões *QCFM Não Reagir* ($\alpha = .36$ em pós-teste), *SCS Condição Humana* ($\alpha = .41$ em pós-teste), *SCS Mindfulness* ($\alpha = .22$ em pós-teste), *SCS Sobre-identificação* ($\alpha = .39$ e $\alpha = .25$, em pré e pós-teste respetivamente), *MHC Bem-estar Social* ($\alpha = .30$ em pós-teste) e *MBI Despersonalização* ($\alpha = .23$ em pré-teste).

Estatística descritiva.

No que concerne à análise descritiva dos resultados encontrados neste primeiro estudo, foram calculadas as medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio-padrão, respetivamente) adequadas à natureza das variáveis. Foram ainda calculados os valores mínimos e máximos da distribuição por variável em estudo. Estes valores encontram-se descritos no quadro 1.

Relativamente à medida de mindfulness, todas as dimensões, incluindo a escala total, apresentaram, nos dois momentos de recolha de dados, um valor tendencial de resposta

superior ao ponto médio da escala (no caso, dado o cálculo dos indicadores resultar da soma dos itens que os integram, obtemos valores centrais de 20 nas subescalas e 97.5 na escala completa). O mesmo se verifica para a medida de autoeficácia, cujo ponto médio da escala é de cinco pontos.

Por oposição, na escala de burnout todas as dimensões avaliadas apresentaram, em pré e pós-teste, um valor tendencial de resposta inferior ao ponto médio da escala (3). Sendo que, apenas na dimensão *MBI Exaustão Emocional*, são apresentados valores máximos superiores ao ponto médio.

Os resultados na escala de auto-compaixão foram consistentes em pré e pós-teste, remetendo para valores ligeiramente abaixo do ponto médio da escala (3) nas dimensões de *SCS Compreensão*, *SCS Autocrítica* e *SCS Sobre-identificação*, estando as restantes dimensões e média de escala completa, acima do ponto médio da escala.

No que respeita à regulação emocional, a subescala *ERQ Supressão* apresentou valores inferiores ao ponto médio da escala (4), em pré-pós-teste, enquanto a subescala de *ERQ Reavaliação Cognitiva* apresentou, nos dois momentos de avaliação, valores acima do ponto médio da escala.

Por fim, relativamente à avaliação do bem-estar, todas as dimensões e a escala total apresentaram valores médios de resposta superiores ao ponto médio da escala (3.5), com exceção da subescala *MHC Bem-estar Social*, nos dois momentos de avaliação.

Quadro 1

Estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das variáveis dependentes no Estudo I, em pré e pós-teste.

	Pré-Teste (T1)			Pós-teste (T2)		
	Média (DP)	Mín.	Máx.	Média (DP)	Mín.	Máx.
QCFM Observar	23.36 (4.80)	18.00	32.00	25.24 (6.19)	17.00	37.00
QCFM Descrever	28.45 (4.84)	20.00	38.00	28.22 (6.15)	19.00	40.00
QCFM Agir com Consciência	29.73 (4.65)	22.00	38.00	25.82 (4.45)	17.00	33.00
QCFM Não Julgar	25.00 (6.26)	14.00	39.00	24.36 (6.53)	13.00	35.00
QCFM Não Reagir	21.36 (3.38)	18.00	30.00	20.09 (3.02)	16.00	26.00
QCFM Total	130.91 (16.33)	108.00	164.00	123.73 (13.95)	104.00	141.00
SCS Compreensão	2.80 (0.63)	1.80	3.80	2.84 (0.73)	1.20	3.80
SCS Autocrítica	2.82 (0.67)	2.00	4.20	2.87 (0.66)	2.00	4.20
SCS Condição Humana	3.57 (0.65)	2.50	4.75	3.30 (0.64)	2.25	4.25
SCS Isolamento	3.27 (0.83)	1.75	4.25	3.20 (1.00)	1.00	4.75
SCS Mindfulness	3.32 (0.61)	2.25	4.00	3.52 (0.44)	2.75	4.00
SCS Sobre-identificação	2.91 (0.98)	1.00	4.33	2.88 (0.96)	1.00	4.67
SCS Total	3.08 (0.51)	2.24	3.76	3.09 (0.57)	2.12	4.20
ERQ Reavaliação Cognitiva	4.42 (1.14)	2.17	6.33	4.44 (1.14)	2.67	6.17

ERQ Supressão	3.31 (1.26)	1.25	5.25	3.09 (1.27)	1.25	5.50
TSES Envolvimento	6.76 (0.45)	5.88	7.25	7.03 (0.57)	6.50	8.50
TSES Estratégias	6.98 (0.58)	6.25	7.88	6.91 (0.64)	6.25	8.13
TSES Gestão da Sala	6.92 (0.84)	5.38	8.25	6.98 (0.70)	6.00	8.63
TSES Total	6.89 (0.52)	6.21	7.75	6.97 (0.54)	6.41	8.42
MHC Bem-estar Emocional	4.91 (0.70)	3.00	5.67	4.62 (0.89)	2.33	5.33
MHC Bem-estar Social	2.93 (0.88)	1.00	4.00	3.02 (0.70)	1.80	4.20
MHC Bem-estar Psicológico	4.08 (1.42)	2.00	6.00	4.29 (0.78)	2.67	5.33
MHC Total	3.84 (0.83)	2.57	4.86	3.91 (0.65)	2.29	4.57
MBI Exaustão Emocional	2.17 (1.06)	0.89	4.00	2.65 (0.77)	1.56	3.78
MBI Despersonalização	0.18 (0.28)	0.00	0.60	0.56 (0.77)	0.00	2.40
MBI Diminuição da Realização	1.10 (0.66)	0.00	2.13	1.31 (0.70)	0.50	2.38

Teste da Normalidade.

O teste da normalidade *Shapiro-Wilk* foi realizado para perceber se as variáveis dependentes em estudo apresentavam uma distribuição normal.

Perante os resultados obtidos, verificou-se que a maioria das variáveis em estudo apresenta uma distribuição semelhante a uma distribuição normal ($p > .05$), quer no pré-teste, quer no pós-teste. Apresentam-se como exceção, em T1, as variáveis *QCFM Não Reagir* ($W(11) = .803$, $p = .010$), *TSES Envolvimento* ($W(11) = .850$, $p = .042$), *MHC Bem-estar Emocional* ($W(11) = .745$, $p = .002$) e *MBI Despersonalização* ($W(11) = .646$, $p = .000$); e, na avaliação em T2, as variáveis *TSES Envolvimento* ($W(11) = .801$, $p = .011$), *TSES Total* ($W(11) = .772$, $p = .004$), *MHC Bem-estar Emocional* ($W(11) = .750$, $p = .002$), *MHC Total* ($W(11) = .848$, $p = .040$) e *MBI Despersonalização* ($W(11) = .779$, $p = .005$), apresentando estas uma distribuição significativamente diferente de uma distribuição normal ($p < .05$) (ver Apêndice B).

Análise das correlações entre as variáveis em estudo.

Para compreender o grau de relação existente entre os indicadores e a escala a que pertencem, bem como entre as várias dimensões em estudo, procedeu-se à análise das correlações (r_s de Spearman) entre as variáveis dependentes em pré e pós-teste (ver Apêndice C), tendo por base o critério de Cohen (1988).

Correlação entre as variáveis no pré-teste.

Relativamente ao primeiro momento de avaliação, os coeficientes de correlação oscilaram entre .00 e .94, existindo uma predominância de associações com sentido positivo.

No que diz respeito à correlação indicadores-escala total, verificou-se ao nível da medida de mindfulness uma correlação forte significativa dos indicadores *QCFM Descrever* ($r_s = .86, p < .01$), *QCFM Agir com Consciência* ($r_s = .76, p < .01$) e *QCFM Não Julgar* ($r_s = .69, p < .05$) com a escala total. Não sendo significativa a relação dos indicadores *QCFM Observar* e *QCFM Não Reagir* com a escala total.

Em relação à medida de auto-compaixão, apenas a dimensão *SCS Condição Humana* não apresentou uma correlação significativa com a escala total. O mesmo se verificou na escala de autoeficácia em que apenas uma dimensão não apresentou correlação significativa com a escala total (subescala de *TSES Envolvimento*).

No primeiro momento de avaliação, apenas a escala de avaliação do bem-estar apresentou correlações indicadores-escala total significativas em todas as subescalas.

Por outro lado, no que respeita à correlação entre as várias dimensões em estudo, destacam-se as correlações positivas encontradas entre as dimensões das escalas *QCFM* e *SCS*. Também, a subescala *MHC Bem-estar Psicológico* apresentou correlações fortes, positivas e significativas com as subescalas *QCFM Não Reagir* ($r_s = .61, p < .05$), *QCFM Total* ($r_s = .81, p < .01$), *SCS Compreensão* ($r_s = .74, p < .01$), *SCS Isolamento* ($r_s = .69, p < .05$), *SCS Mindfulness* ($r_s = .69, p < .05$), *SCS Sobre-identificação* ($r_s = .62, p < .05$) e *SCS Total* ($r_s = .69, p < .05$).

De destacar ainda, a correlação forte e negativa entre as dimensões de *SCS Autocrítica* e *MBI Exaustão Emocional* ($r_s = -.78, p < .01$) e entre as dimensões *MBI Diminuição da Realização* e *TSES Gestão da Sala* ($r_s = -.68, p < .05$).

Correlação entre as variáveis no pós-teste.

Relativamente ao segundo momento de avaliação, manteve-se a predominância de associações com sentido positivo verificada em T1 e os coeficientes de correlação oscilaram entre .00 e .87.

No que diz respeito à correlação indicadores-escala total, verificou-se ao nível da medida de mindfulness uma correlação forte significativa dos indicadores *QCFM Agir com Consciência* ($r_s = .76, p < .05$) e *QCFM Não Reagir* ($r_s = .75, p < .01$) com a escala total. Não tendo sido significativa a relação dos indicadores *QCFM Observar*, *QCFM Descrever* e *QCFM Não Julgar* com a escala total.

Em relação à medida de auto-compaixão, apenas a dimensão *SCS Mindfulness* não apresentou uma correlação significativa com a escala total. O mesmo se verificou na escala

de autoeficácia em que apenas uma dimensão não apresenta correlação significativa com a escala total (subescala de *TSES Gestão da Sala*).

Tal como em T1, apenas a escala de avaliação do bem-estar apresentou correlações indicadores-escala total significativas em todas as subescalas.

No que respeita à correlação entre as várias dimensões em estudo, destacam-se as correlações registadas entre *QCFM Total* e *SCS Total* ($r_s = .60, p < .05$), *MHC Bem-estar Emocional* ($r_s = .81, p < .01$), *MHC Bem-estar Psicológico* ($r_s = .77, p < .01$) e *MHC Total* ($r_s = .64, p < .05$).

Ainda, à semelhança do verificado em T1, existiu uma correlação forte e negativa entre as dimensões de *SCS Autocrítica* e *MBI Exaustão Emocional* ($r_s = -.68, p < .05$). Verificaram-se ainda correlações inversas entre as dimensões *MBI Diminuição da Realização* e *QCFM Não Reagir* ($r_s = -.74, p < .01$) e entre *MBI Diminuição da Realização* e *MHC Bem-estar Psicológico* ($r_s = -.63, p < .05$).

Teste Não-Paramétrico Wilcoxon.

De modo a avaliar a significância das diferenças verificadas entre os dois momentos de recolha de dados (T1 e T2), realizou-se o teste não-paramétrico *Wilcoxon*.

De acordo com os resultados (ver Apêndice D), verificaram-se diferenças significativas, entre as medidas em pré e pós-teste, nas as dimensões *QCFM Agir com Consciência* ($Mdn_{T1} = 30.00, Mdn_{T2} = 26.00, z = -2.677, p = .002$), *MBI Exaustão Emocional* ($Mdn_{T1} = 1.89, Mdn_{T2} = 2.56, z = -2.184, p = .014$) e *MBI Despersonalização* ($Mdn_{T1} = 0.00, Mdn_{T2} = 0.20, z = -2.937, p < .001$).

No caso da primeira dimensão referida, verificou-se, em média, uma diminuição do valor individual por participante de T1 para T2, enquanto nas subescalas de burnout se verificou um aumento da pontuação individual de T1 para T2.

Em todas as outras dimensões estudadas não foram encontradas diferenças significativas entre os momentos de recolha de dados.

Avaliação Global do Curso de Formação.

Por forma a permitir uma avaliação global da implementação do programa *Atentamente*, realizou-se, em primeiro lugar, uma análise descritiva dos resultados obtidos no questionário de satisfação. Foram calculadas as medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio-padrão, respetivamente) adequadas à natureza das variáveis, bem como os valores

mínimos e máximos da distribuição por variável em estudo. Estes valores encontram-se descritos no quadro 2.

Quadro 2

Estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das dimensões em avaliação no questionário de satisfação.

	Estatísticas Descritivas		
	Média (DP)	Mín.	Máx.
Programa e Materiais	3.29 (0.37)	2.71	3.86
Metodologias	3.46 (4.22)	2.80	4.00
Horário e Adequação das Instalações	2.58 (0.54)	1.75	3.50
Pertinência da Ação	2.69 (0.76)	1.38	3.88
Formador	3.78 (0.22)	3.40	4.00
Avaliação Global	3.37 (0.79)	2.67	4.67

Perante os resultados é possível concretizar que existiu, em todas as dimensões avaliadas, uma satisfação superior ao ponto médio da escala (2.5).

As dimensões *Horário e Adequação das Instalações* e *Pertinência da Ação* são aquelas que apresentam valores médios de satisfação mais reduzidos. No sentido oposto, a dimensão de avaliação do *Formador* é aquela que apresenta um valor médio mais elevado.

Os resultados descritos acima vão ao encontro das sugestões deixadas pelos participantes que referem, como sugestões de mudança, a reflexão sobre os horários das sessões (e.g., “*horário mais adequado*”, “*sessões de uma hora e meia, duas horas no máximo*”).

No que diz respeito aos pontos fortes e fracos destacados, os participantes salientaram as oportunidades de partilha, reflexão e autoconhecimento como pontos que foram ao encontro das suas necessidades (e.g. “*aprender a pensar mais sobre mim*”, “*encontro e partilha de ideias e dúvidas entre colegas*”), tendo referido como maior dificuldade o facto de não se sentirem confortáveis com as temáticas abordadas.

Por fim, da análise dos registos qualitativos elaborados pela formadora ao longo da implementação do programa, foi possível identificar dois fatores cujos resultados de avaliação obtidos foram inferiores ao inicialmente esperado.

Por um lado, a organização dos temas nas sessões 6 (reconhecimento de emoções negativas e exploração da sua autorregulação) e 7 (reconhecimento de emoções positivas e exploração do seu papel na promoção do bem-estar), não permitiu obter o envolvimento esperado. Por outro lado, percebeu-se uma dificuldade por parte dos participantes em estabelecer uma prática regular autónoma, dos exercícios propostos, no seu dia-a-dia.

Discussão

O estudo acima apresentado teve como principal objetivo o aperfeiçoamento e teste do programa de intervenção *Atentamente* bem como das medidas de avaliação utilizadas (QCFM, SC, ERQ, TSES, MHC e MBI), previamente à realização do estudo principal. Desse modo, foram avaliadas as seis dimensões, em estudo, de funcionamento dos professores (i.e., mindfulness, auto-compaixão, regulação emocional, autoeficácia, bem-estar e burnout), antes e depois da aplicação do programa, bem como as respostas ao questionário de satisfação, preenchido em pós-teste, e os registos qualitativos da formadora. Os resultados obtidos permitiram perceber algumas limitações nos instrumentos selecionados e adequar, igualmente, algumas características do programa de intervenção.

Relativamente ao estudo da consistência interna dos instrumentos, a maioria dos indicadores considerados apresentaram, nos dois momentos de avaliação, coeficientes satisfatórios de consistência interna.

Contudo, percebeu-se que, na medida de auto-compaixão, o item 24 não estava a funcionar como uma boa medida na amostra (em T1 e em T2). Em resultado desta análise, optou por se retirar o item 24 (“*Quando alguma coisa dolorosa me acontece, tendo a exagerar o que aconteceu*”) da escala *SCS Sobre-identificação*, ficando esta com coeficientes alfa de *Cronbach* satisfatórios em pré e pós-teste ($\alpha = .75$ e $\alpha = .80$, respetivamente), beneficiando, igualmente, os coeficientes da escala *SCS Total* ($\alpha = .90$ em pré e pós-teste). Após esta alteração, todas as dimensões da escala e a escala-total apresentaram um bom funcionamento na amostra.

No que diz respeito às restantes subescalas em que os coeficientes não apresentaram um comportamento consistente em pré e pós-teste, optou-se por adotar uma posição mais conservadora, mantendo todos os itens das escalas. Esta decisão baseou-se, por um lado, no N total da amostra e, por outro lado, no facto de nenhum item (por subescala) permitir, através da sua eliminação, obter um coeficiente de α superior a .60 (Nunnally, 1978). Porém, é importante que, no Estudo II exista um olhar mais atento e cuidadoso sobre o funcionamento destas subescalas em específico, pois são escalas que, neste estudo piloto, revelaram alguma fragilidade. Particularmente, no que concerne à subescala *Despersonalização* uma vez que esta é uma dimensão que tem, há muito, sido questionada (Garden, 1987), e os valores obtidos para a sua consistência interna têm sido, com frequência, relativamente baixos (Salanova, Llorens, García-Renedo, Burriel, Bresó & Schaufeli, 2005).

Relativamente ao estudo das medidas descritivas das dimensões em estudo, podemos concluir que, de uma forma geral, os professores apresentam resultados positivos nas várias variáveis, com tendência a aumentarem no segundo momento de avaliação. Porém, destaca-se nesta leitura, a percepção dos professores sobre as suas competências de mindfulness, uma vez que, em pós-teste, esta percepção tem uma média global inferior à evidenciada em pré-teste. Este resultado, apesar de não seguir o sentido inicialmente esperado, vai ao encontro dos resultados encontrados por Creswell (2017), segundo os quais em aproximadamente 50% dos estudos sobre os efeitos de MBIs não são apresentadas melhorias significativas nos autorrelatos sobre a percepção de competências de mindfulness em pré-pós-teste. Isto poderá estar relacionado com um aumento do nível de consciência e reflexão dos professores, associado ao treino proporcionado pelo programa de intervenção (Creswell, 2017).

Relativamente ao estudo da correlação entre as várias dimensões em análise, podemos perceber que, de uma forma global, existiram correlações significativas entre os indicadores e a escala-total, em pré e pós-teste. No que diz respeito à análise das correlações entre as várias dimensões, são de destacar as correlações positivas que surgem entre as medidas de mindfulness e auto-compaixão, o que reforça a ideia apresentada por Creswell (2017) de que a auto-compaixão se apresenta como uma dimensão da mindfulness. No mesmo sentido, os resultados apontam para correlações positivas entre as dimensões de bem-estar e os indicadores de mindfulness e auto-compaixão, o que suporta a ideia de que estas práticas geram um maior bem-estar (e.g., Jennings et al., 2017; Neff & Dahm, 2015).

Por oposição, estas dimensões apresentam correlações negativas com as dimensões de burnout o que, mais uma vez, parece estar de acordo com o teorizado pelos autores (Jennings et al., 2013).

Por último, no que diz respeito às diferenças percebidas pelos professores em pré e pós-teste, o teste não-paramétrico de *Wilcoxon* permitiu concluir que, não existiram, na maioria dos casos, alterações significativas nas variáveis entre os dois momentos de avaliação. Apresentam-se como exceção as dimensões: Agir com Consciência que, contrariamente ao inicialmente esperado, apresentou uma diminuição significativa de T1 para T2; Exaustão Emocional que, contrariamente ao que seria esperado, apresentou um aumento significativo de T1 para T2; e Despersonalização que, tal como a dimensão de Exaustão Emocional, apresentou um aumento significativo do pré para pós-teste, contrariamente ao que seria esperado. Apesar destes resultados não irem no sentido do inicialmente hipotetizado, é possível compreendê-los à luz de alguns estudos já realizados.

Relativamente à diminuição da componente Agir com Consciência, esta subescala já tinha apresentado este comportamento em estudos anteriores (Jennings et al., 2013; Jennings et al., 2017), apesar de com uma diferença não significativa. Estes resultados reforçam os pressupostos de Baer, Walsh e Lykins (2009) que alertam para o facto de o desenvolvimento das cinco facetas de mindfulness estar associado à prática continuada. Por conseguinte, apesar da importância do apoio do formador (Cullen, 2011), Greenberg e Mitra (2015) alertam para que, a instrução *per si*, possa não ser suficiente para obter resultados. Deste modo, e estabelecendo a ponte com os registos da formadora que denotam uma desmotivação e pouca prática autónoma por parte dos professores, é compreensível que não se tenha verificado um aumento dos valores desta dimensão. De facto, como destacado por Creswell (2017), o desenvolvimento de competências de mindfulness implicam um esforço inicial por parte dos aprendentes e, perante uma amostra desmotivada, torna-se espectável que não se verifique um esforço suficiente para causar mudanças significativas.

Quanto ao aumento dos valores de Exaustão Emocional e Despersonalização, importa ter presente que a relação entre o stress profissional dos professores e indicadores de saúde-doença subsequentes, como os sintomas de burnout, é muito complexa. Ilustrativa desta complexidade é a referência desde há muito feita na literatura à existência de um ciclo de stress ao longo do ano letivo (Esteve, 1992; Esteve & Fracchia, 1988), com picos de stress no final dos períodos e do ano letivo. Deste modo, tendo em conta que o pós-teste coincidiu com a última semana de aulas do 1.º período, que se caracteriza por um período de trabalho exigente para os docentes, é compreensível o aumento, em T2, dos níveis de exaustão emocional e despersonalização, enquanto indicadores de distress profissional, relativamente aos níveis identificados no início do período (coincidente com a recolha em T1).

De acordo com este resultado, a intervenção poderá não terá sido suficiente para evitar esse aumento esperado, contudo, conclusões mais sustentadas só poderão ser elencadas num estudo de natureza experimental ou quasi experimental, dado que, não tendo existido grupo controlo, não é possível saber se, na ausência de intervenção, o aumento registado nas dimensões de burnout teria sido maior.

Relativamente ao questionário de satisfação, sugestões deixadas pelos participantes e registos qualitativos da formadora, procedeu-se também a alguns ajustes na construção e dinamização do programa *Atentamente*, do Estudo I para o Estudo II.

Em resultado da avaliação realizada pelos participantes, optou-se por ter em conta as preferências horárias dos participantes inscritos, antes da marcação das sessões de formação, de modo a ir ao encontro das suas necessidades.

No decurso dos registos elaborados pela formadora, tendo por base a estrutura adotada por McCown, Reibel e Micozzi (2009) no *Mindfulness Based Program* e as orientações dos estudos de Jennings (2015), inverteu-se a sequência das temáticas das sessões 6 e 7 (passando o reconhecimento de emoções positivas e a exploração do seu papel na promoção do bem-estar, a ser realizado em primeiro lugar).

Por fim, para dar resposta à dificuldade dos participantes em estabelecer práticas autónomas diárias, o planeamento das sessões a realizar com o grupo experimental, no Estudo II, foi reestruturado. Tendo-se optado, neste sentido, por reforçar a prática quotidiana, através do aumento de tempo de reflexão, de 10 para 20 minutos, sobre a experiência das práticas realizadas em casa e em contexto informal (e.g., sala de aula).

Estudo II

Método

Participantes.

Considerou-se, para o presente estudo, uma amostra final de 26 participantes² (100% do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 27 e os 57 anos (*Média* = 43.58; DP = 8.02) e número de anos de serviço variável entre os 4 e os 38 anos (*Média* = 21.00; DP = 8.22).

Aproximadamente 54% das professoras lecionaram, no ano letivo 2016/2017, turmas de 3.º ano, enquanto o restante grupo de participantes lecionou turmas de 2.º ano, em escolas localizadas nos concelhos de Sintra (45.9%), Cascais (19.2%), Lisboa (15.4%), Loures (15.4%), Amadora (3.8%).

Neste grupo, um total de 21 professoras trabalhava, ao momento do estudo, em escolas do Ensino Público.

Relativamente ao tipo de vínculo com as escolas, aproximadamente 89% dos participantes (N=23) integravam o quadro do agrupamento, enquanto as outras três professoras mantinham um vínculo de contrato com a organização.

Considerando o estado civil dos participantes do estudo, pode afirmar-se que 15 professoras estavam casadas (57,7%), quatro encontravam-se divorciadas, quatro professoras eram solteiras e duas estavam numa união de facto.

² Embora inicialmente tenha existido Grupo Controlo, não foi possível concluir a recolha de dados do pós-teste, à data da elaboração do presente trabalho, pelo que se apresentam apenas os dados relativos ao Grupo Experimental

A maioria das professoras eram licenciadas (N=19) e residiam nos distritos de Lisboa (92.4%), Santarém (3.8%) e Setúbal (3.8%).

Programa de Intervenção: Atentamente.

O programa de intervenção utilizado no presente estudo foi o mesmo descrito no Estudo I. Ressalva-se que, neste estudo, em resultado da análise realizada no Estudo I, se procedeu a duas alterações. Concretamente, foi invertida a ordem pela qual foram lecionados os temas das sessões 6 e 7; e reforçada a prática quotidiana, através do aumento de tempo de reflexão (de 10 para 20 minutos), sobre a experiência das práticas realizadas de forma autónoma em contexto formal (i.e., prática guiada) e informal (e.g., sala de aula).

Instrumentos.

Para estudar os efeitos do programa *Atentamente* nos professores de 1.º Ciclo, foram utilizados, no presente estudo, os mesmos instrumentos descritos no Estudo I.

De ressaltar que, tendo em conta os objetivos do Estudo II, não se consideraram para análise, no conjunto de instrumentos utilizado, o Questionário de Satisfação e os registos qualitativos elaborados pela formadora.

No que diz respeito à análise da consistência interna dos instrumentos de medida utilizados, verificou-se que, tendo por base o critério de Nunnally (1978)³, a maioria dos indicadores considerados apresenta coeficientes α bastante satisfatórios (compreendidos entre $\alpha = .62$ e $\alpha = .95$), nos dois momentos de avaliação (ver Apêndice E). Ressalva-se, como exceção, a dimensão *QCFM Não Reagir* ($\alpha = .44$ em pré-teste).

Procedimento de recolha de dados.

Mantiveram-se, neste estudo, os mesmos procedimentos de recolha de dados e cuidados metodológicos descritos no Estudo I.

Diferenciaram-se, do primeiro estudo, os tempos de recolha de dados. No caso do Estudo II, o primeiro momento de recolha de dados realizou-se em Março de 2017, enquanto a recolha em pós-teste foi realizada em Junho de 2017.

³ Em investigações exploratórias, são considerados adequados valores de α superiores a .60 (Nunnally, 1978)

Procedimento de análise de dados.

A presente análise estatística integrou a utilização do programa estatístico SPSS 24.0, na sua versão para *Windows*, bem como a ferramenta computacional *Macro MEMORE* (Montoya & Hayes, 2016).

Primeiramente, realizou-se uma análise descritiva dos resultados, tendo sido calculadas as medidas de tendência central e de dispersão (média e DP, respetivamente) assim como os valores mínimos e máximos para as variáveis em estudo. No mesmo sentido, foram calculados os índices de consistência interna (alfa de *Cronbach*) para os instrumentos de medida anteriormente referidos. Para a interpretação dos valores de α , utilizou-se, tal como no Estudo I, o critério de Nunnally (1978).

Num segundo momento, por forma a selecionar os procedimentos estatísticos mais adequados às análises subsequentes, verificaram-se os pressupostos da normalidade com recurso ao teste *Shapiro-Wilk*, dado tratar-se de uma amostra de pequena dimensão ($N \leq 30$) (Marôco, 2011).

Posteriormente, realizou-se a análise das correlações entre as variáveis em estudo, para cada um dos momentos de avaliação, separadamente. Em resultado do teste da normalidade e considerando a dimensão da amostra ($N = 26$), foi utilizado o coeficiente r_s de Spearman, como coeficiente de correlação. A força das correlações foi interpretada com base na classificação de Cohen (1988)⁴.

Para realizar o teste de hipóteses relativo aos efeitos do programa de intervenção, recorreu-se, em primeiro lugar, ao teste não-paramétrico de *Wilcoxon*, analisando a presença de resultados proximais e distais (indicados por diferenças significativas nas variáveis em estudo, de T1 para T2). Em complemento ao teste de *Wilcoxon*, foi calculado o tamanho do efeito, através o coeficiente r^5 (Field, 2013), cuja interpretação foi realizada tendo por base o critério de Cohen (1988), descrito anteriormente.

Por último, a fim de testar o efeito mediador dos resultados proximais na relação entre a intervenção e os resultados distais, recorreu-se à *Macro MEMORE* (Montoya & Hayes, 2016). Esta ferramenta computacional do SPSS 24.0 permite estimar o efeito direto, indireto e total da variável manipulada nas variáveis dependentes, em planos de investigação com medidas repetidas (no caso, intra-sujeitos com pré-pós-teste).

⁴ A força das correlações pode ser interpretada a três níveis: fraca ($r_s > .10$), moderada ($r_s > .30$); forte ($r_s > .50$); Não deverão ser considerados coeficientes de correlação inferiores a .10 (Cohen, 1988)

⁵ $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$ (Rosenthal, 1991, citado por Field, 2013)

Resultados

Análise descritiva dos instrumentos de medida.

As medidas de estatística descritiva, calculadas para as variáveis em estudo, encontram-se descritas no quadro 3.

Quadro 3

Estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das variáveis dependentes no Estudo II, em pré e pós-teste.

	Pré-Teste (T1)			Pós-teste (T2)		
	Média (DP)	Mín.	Máx.	Média (DP)	Mín.	Máx.
QCFM Observar	25.38 (5.35)	15.00	38.00	29.74 (4.33)	21.00	37.00
QCFM Descrever	26.96 (5.06)	14.00	39.00	28.46 (4.73)	16.00	37.00
QCFM Agir com Consciência	26.73 (5.23)	14.00	35.00	26.65 (5.11)	11.00	36.00
QCFM Não Julgar	24.65 (5.68)	10.00	36.00	25.23 (6.11)	10.00	37.00
QCFM Não Reagir	19.80 (2.77)	15.00	24.00	22.21 (3.05)	16.00	30.00
QCFM Total	123.54 (14.97)	94.00	153.00	132.30 (14.00)	97.00	155.00
SCS Compreensão	2.99 (0.76)	1.80	4.80	3.50 (0.68)	2.40	4.80
SCS Autocrítica	3.17 (0.96)	1.60	4.80	3.50 (0.84)	1.60	5.00
SCS Condição Humana	3.40 (0.90)	1.75	5.00	3.80 (0.77)	2.25	5.00
SCS Isolamento	3.08 (0.92)	1.00	5.00	3.58 (0.81)	1.75	5.00
SCS Mindfulness	3.17 (0.66)	1.75	4.75	3.62 (0.67)	2.25	4.75
SCS Sobre-identificação	2.79 (1.00)	1.00	5.00	3.32 (0.60)	1.67	4.33
SCS Total	3.08 (0.54)	1.86	4.00	3.54 (0.53)	2.24	4.72
ERQ Reavaliação Cognitiva	4.71 (0.94)	2.50	6.00	4.97 (0.91)	3.33	7.00
ERQ Supressão	3.04 (1.28)	1.00	5.75	2.71 (1.23)	1.00	5.25
TSES Envolvimento	6.71 (0.77)	4.75	8.13	6.90 (0.81)	4.12	8.13
TSES Estratégias	7.08 (0.80)	4.88	8.38	7.12 (0.81)	4.63	8.38
TSES Gestão da Sala	7.00 (0.89)	4.63	8.63	7.07 (0.98)	4.38	8.50
TSES Total	6.93 (0.75)	4.75	8.38	7.03 (0.81)	4.37	8.25
MHC Bem-estar Emocional	3.69 (0.93)	1.33	5.00	4.00 (0.69)	2.33	5.33
MHC Bem-estar Social	2.12 (0.98)	0.40	4.20	3.20 (0.80)	1.80	5.20
MHC Bem-estar Psicológico	3.21 (0.91)	1.33	4.67	3.87 (0.73)	2.17	5.33
MHC Total	2.93 (0.79)	1.21	4.36	3.66 (0.68)	2.07	5.29
MBI Exaustão Emocional	3.12 (1.44)	0.67	5.67	2.93 (1.04)	0.78	5.00
MBI Despersonalização	0.69 (0.79)	0.00	3.00	0.55 (0.74)	0.00	2.60
MBI Diminuição da Realização	1.54 (0.74)	0.25	3.50	1.24 (0.56)	0.13	2.38

No presente estudo, apenas na medida de autoeficácia, todas as dimensões apresentaram, em pré e pós-teste, um valor tendencial de resposta superior ao ponto médio da escala (5).

No que concerne à medida de mindfulness, a dimensão *QCFM Não Reagir* apresentou, em T1, um valor inferior ao ponto médio da escala. Todas as outras subescalas e a escala-

total do instrumento apresentaram, em pré-pós-teste, valores médios superiores ao valor médio das escalas⁶.

Relativamente à medida de auto-compassão surgiram, no primeiro momento de avaliação, valores ligeiramente inferiores ao ponto médio da escala (3) nas subescalas *SCS Compreensão* e *SCS Sobre-identificação*. Ao nível do pós-teste, todas as dimensões avaliadas pela SCS apresentaram valores médios superiores ao ponto médio da escala.

No que respeita à regulação emocional, a subescala *ERQ Reavaliação Cognitiva* apresentou, nos dois momentos de avaliação, valores superiores ao ponto médio da escala (4). Por oposição, na dimensão *ERQ Supressão* registaram-se valores médios inferiores a quatro, em pré e pós-teste.

Em relação à avaliação do bem-estar, pode verificar-se que, em T1, apenas a dimensão *MHC Bem-estar Emocional* apresentou valores médios de resposta superiores ao ponto médio da escala (3.5). No entanto, em T2, somente na subescala *MHC Bem-estar Social* se verificaram valores inferiores ao ponto médio da escala.

Por fim, na escala de burnout todas as dimensões avaliadas apresentaram, em pré e pós-teste, um valor tendencial de resposta inferior ao ponto médio da escala (3), com exceção da dimensão *MBI Exaustão Emocional*, no pré-teste.

Teste da Normalidade.

Os pressupostos da normalidade foram verificados mediante a realização do teste da normalidade *Shapiro-Wilk*. Os resultados desta análise encontram-se descritos, integralmente, no Apêndice F.

Verificou-se que a maioria das variáveis em estudo apresentou, em T1 e T2, uma distribuição aproximadamente igual à distribuição normal ($p > .05$).

Apresentaram-se, como exceção, violando os pressupostos da normalidade na avaliação em pós-teste, a subescala de auto-compassão *SCS Sobre-identificação* ($W(26) = .894$, $p = .011$) bem como as dimensões e escala total da medida de autoeficácia: *TSES Envolvimento* ($W(26) = .851$, $p = .001$), *TSES Estratégias* ($W(26) = .917$, $p = .038$), *TSES Gestão da Sala* ($W(26) = .919$, $p = .043$) e *TSES Total* ($W(26) = .871$, $p = .004$).

Ainda, violando os pressupostos da normalidade ($p < .05$) nos dois momentos de avaliação, surgiram as subescalas *MHC Bem-estar Emocional* ($W(26) = .890$, $p = .009$), em

⁶ No caso da escala QCFM, o cálculo dos indicadores resulta da soma dos itens que os integram. Desta forma obtêm-se valores centrais de 20 pontos nas subescalas e 97.5 pontos na escala completa.

T1; $W(26) = .896$, $p = .013$, em T2) e *MBI Despersonalização* ($W(26) = .836$, $p = .001$, em T1; $W(26) = .720$, $p < .001$, em T2).

Análise das correlações entre as variáveis em estudo.

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, realizou-se uma análise de correlações (r_s de Spearman) entre as variáveis dependentes, para T1 e T2, separadamente (ver Apêndice G), a fim de compreender o grau de relação existente entre as várias dimensões em estudo. A análise da força das correlações respeitou o critério de Cohen (1988).

Correlação entre as variáveis no pré-teste.

Em T1, os coeficientes de correlação oscilaram entre .00 e .94, existindo uma predominância de associações com sentido positivo.

Da análise, destacam-se as correlações significativas, positivas e fortes, entre as medidas de mindfulness e auto-compaixão (em particular, *QCMF Total* e *SCS Total*, $r_s = .76$, $p < .01$). Assim como da medida de bem-estar total com a medida de mindfulness total ($r_s = .57$, $p < .01$) e de auto-compaixão total ($r_s = .60$, $p < .01$).

Por oposição, os resultados apontaram correlações significativas, negativas e fortes, entre a dimensão de regulação emocional por supressão e as dimensões de mindfulness (nomeadamente, *QCFM Descrever* ($r_s = -.69$, $p < .01$), *QCFM Não Julgar* ($r_s = -.55$, $p < .01$) e *QCFM Total* ($r_s = -.51$, $p < .01$)) e auto-compaixão (especificamente, *SCS Autocrítica* ($r_s = -.51$, $p < .01$) e *SCS Total* ($r_s = -.50$, $p < .01$)); e ainda e ainda entre a dimensão de despersonalização e as variáveis *QCFM Observar* ($r_s = -.64$, $p < .01$) e *QCFM Total* ($r_s = -.58$, $p < .01$).

Correlação entre as variáveis no pós-teste.

Na avaliação em pós-teste, manteve-se o predomínio de correlações positivas, tendo os coeficientes variado entre .00 e .88.

Desta análise foi possível identificar correlações positivas, fortes e significativas entre o indicador de auto-compaixão total e os indicadores *QCFM Total* ($r_s = .56$, $p < .01$), *ERQ Reavaliação Cognitiva* ($r_s = .53$, $p < .01$), *MHC Bem-estar Psicológico* ($r_s = .72$, $p < .01$) e *MHC Total* ($r_s = .69$, $p < .01$).

O indicador de bem-estar psicológico apresenta também uma correlação moderada positiva com o indicador de mindfulness total ($r_s = .41$, $p < .05$).

Ainda, no que diz respeito às correlações negativas e significativas, reportam-se os resultados, de relação forte, encontrados entre o indicador de realização pessoal e as medidas

de auto-compaixão total ($r_s = -.51, p < .01$) e, de relação moderada, entre o indicador de realização pessoal e de bem-estar total ($r_s = -.47, p < .05$).

Teste Não-Paramétrico Wilcoxon.

O teste não-paramétrico *Wilcoxon* foi realizado a fim de avaliar a significância das diferenças verificadas entre os dois momentos de recolha de dados. De modo a compreender a magnitude das mudanças verificadas pós intervenção, recorreu-se ao cálculo do tamanho do efeito⁷. Os resultados das análises efetuadas foram apresentados no Apêndice H.

Tendo em conta as análises realizadas, verificaram-se diferenças significativas, entre as medidas de pré-pós-teste, em metade das variáveis que integram o estudo. Concretamente, ao nível das competências de mindfulness, registaram-se diferenças significativas nas dimensões *QCFM Observar* ($Mdn_{T1} = 24.0, Mdn_{T2} = 30.0, z = -3.276, p < .001, r = .64$); *QCFM Descrever* ($Mdn_{T1} = 26.0, Mdn_{T2} = 29.0, z = -1.798, p = .036, r = .35$); *QCFM Não Reagir* ($Mdn_{T1} = 19.5, Mdn_{T2} = 22.0, z = -2.999, p = .001, r = .59$) e *QCFM Total* ($Mdn_{T1} = 123.50, Mdn_{T2} = 133.0, z = -2.883, p = .001, r = .57$).

Relativamente à medida de auto-compaixão, todas as dimensões apresentam diferenças significativas, com exceção da dimensão *Condição Humana*. Assim, *SCS Compreensão* ($Mdn_{T1} = 2.80, Mdn_{T2} = 3.20, z = -2.452, p = .006, r = .48$); *SCS Autocrítica* ($Mdn_{T1} = 3.10, Mdn_{T2} = 3.60, z = -1.767, p = .039, r = .35$); *SCS Isolamento* ($Mdn_{T1} = 3.13, Mdn_{T2} = 3.63, z = -1.982, p = .024, r = .39$); *SCS Mindfulness* ($Mdn_{T1} = 3.25, Mdn_{T2} = 3.75, z = -2.165, p = .015, r = .43$); *SCS Sobre-identificação* ($Mdn_{T1} = 2.62, Mdn_{T2} = 3.33, z = -2.374, p = .008, r = .47$) e *SCS Total* ($Mdn_{T1} = 3.00, Mdn_{T2} = 3.50, z = -3.060, p = .001, r = .60$).

Por fim, foram encontrados efeitos significativos ao nível do bem-estar, nas dimensões de *MHC Bem-estar Social* ($Mdn_{T1} = 2.20, Mdn_{T2} = 3.20, z = -3.493, p < .001, r = .69$); *MHC Bem-estar Psicológico* ($Mdn_{T1} = 3.50, Mdn_{T2} = 3.92, z = -2.826, p = .002, r = .55$) e *MHC Total* ($Mdn_{T1} = 3.00, Mdn_{T2} = 3.79, z = -3.150, p < .001, r = .62$).

Em todas as dimensões referidas, verificou-se, de T1 para T2, um aumento do valor de tendência central.

Nesta análise, não foram encontrados efeitos significativos ao nível dos indicadores de regulação emocional, autoeficácia e burnout.

⁷ No caso, utilizou-se, como medida de tamanho do efeito, o coeficiente de correlação de Pearson, r (Field, 2013)

Análise do efeito de mediação entre as variáveis.

Os efeitos de mediação dos resultados proximais (i.e., mindfulness, auto-compaixão e regulação emocional) no impacto da intervenção nos resultados distais (i.e., autoeficácia, bem-estar e burnout) foi estudado com recurso à ferramenta computacional *Memore*. Para realizar esta análise optou por se utilizar, sempre que possível, as escalas totais no que diz respeito às variáveis mediadoras e dependentes.

Relativamente ao nível de bem-estar, começou por se estudar o efeito de mediação da dimensão de mindfulness. Os resultados sugerem um efeito da intervenção direto (.414, $p = .028$, 95% *BCa IC* [-.779, -.049]) e total (.679, $p < .001$, 95% *BCa IC* [-1.048, -.310]) significativos. O modelo apresentou ainda, um efeito indireto significativo da intervenção no nível de bem-estar através das competências de mindfulness (.265, $p < .05$, 95% *BCa IC* [-.680, -.032])⁸ (Figura 1).

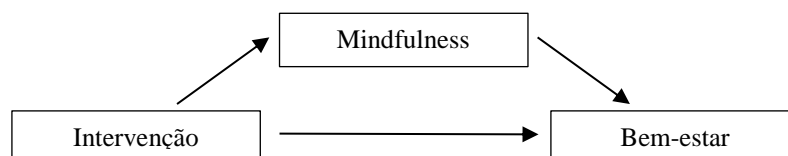


Figura 1. Efeito de mediação da intervenção no nível de bem-estar através da competência de mindfulness

Realizou-se, ainda ao nível do bem-estar, uma análise ao efeito de mediação da competência de auto-compaixão, tendo-se verificado um efeito da intervenção direto (.354, $p = .049$, 95% *BCa IC* [-.703, -.002]) e total (.679, $p < .001$, 95% *BCa IC* [-1.048, -.310]). Os resultados sugeriram ainda um efeito de mediação significativo das competências de auto-compaixão (.326, $p < .05$, 95% *BCa IC* [-.560, -.117]) (Figura 2), ou seja, verificou-se um efeito indireto, significativo a $p < .05$, da intervenção sobre o bem-estar através da auto-compaixão.

Ainda, relativamente às diferentes dimensões do burnout, verificou-se um efeito indireto significativo da intervenção através das competências de auto-compaixão, no nível de realização pessoal (-.354, $p < .05$, 95% *BCa IC* [.073, .769]) (Figura 3) e de despersonalização (-.405, $p < .05$, 95% *BCa IC* [.077, .851]) (Figura 4). Não se

⁸ Dado que o intervalo de confiança, do *bootstrap* a 95%, não inclui o valor absoluto zero, pode concluir-se que o efeito indireto da variável independente na variável dependente, através da variável mediadora, foi estatisticamente significativo a $p < .05$ (Field, 2013)

verificaram, nos modelos referentes às dimensões do burnout, efeitos diretos ou totais da intervenção.

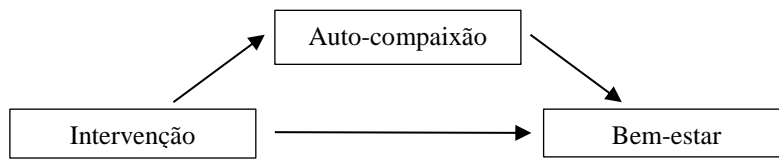


Figura 2. Efeito de mediação da intervenção no nível de bem-estar através da competência de auto-compassão

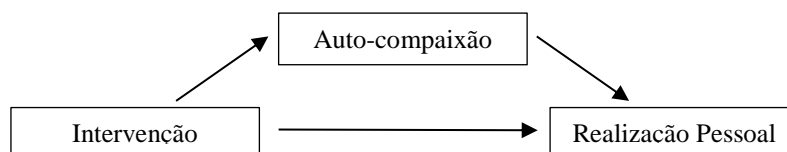


Figura 3. Efeito de mediação da intervenção no nível de realização pessoal através da competência de auto-compassão

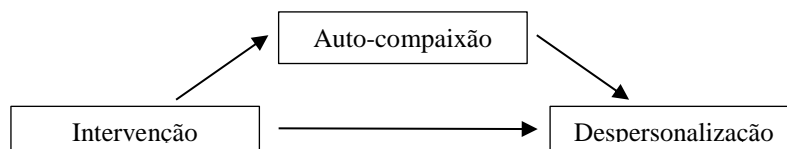


Figura 4. Efeito de mediação da intervenção no nível de despersonalização através da competência de auto-compassão

Por fim, na análise realizada, não foram encontrados efeitos de mediação através da competência de regulação emocional. Do mesmo modo, não foram encontrados efeitos de mediação significativos entre a intervenção e a autoeficácia, através de nenhuma das variáveis consideradas.

Discussão

Como se viu anteriormente, os resultados obtidos no Estudo I alertavam para o comportamento insatisfatório de algumas subescalas, contudo, no Estudo II não foram encontrados esses problemas, pelo que se mantiveram todos os instrumentos nas análises subsequentes. De ressaltar, porém, que a subescala *QCFM Não Reagir*, no Estudo II, apresentou em T1 um coeficiente alfa de *Cronbach* inferior ao limite esperado (Nunnally,

1978), o mesmo não se verificando em T2. Desta forma, ainda que, devido ao tamanho da amostra e à inconsistência do comportamento de T1 para T2, nos dois estudos, se tenha optado por manter a subescala nas análises subsequentes, os resultados desta subescala deverão ser interpretados com prudência.

Os resultados obtidos permitiram concluir que ambas as hipóteses inicialmente estabelecidas foram parcialmente suportadas. Relativamente à primeira hipótese de estudo, pode verificar-se, na análise descritiva dos resultados, uma tendência de alteração dos resultados, de T1 para T2, no sentido esperado, isto é, após a intervenção, existiu uma tendência global para uma melhoria nas competências de mindfulness, auto-compaixão, expressão emocional, autoeficácia e bem-estar, bem como uma diminuição ao nível de respostas de supressão emocional e dimensões de burnout (e.g., Beshai et al., 2015; Carvalho et al., 2016a; Jennings et al., 2017; Roeser, 2016).

Esta tendência foi reforçada pelo teste não-paramétrico de *Wilcoxon*, que permitiu inferir, na comparação de médias em pré-pós-teste, que, após intervenção, existiram melhorias significativas, moderadas e fortes, ao nível das competências de mindfulness, auto-compaixão e bem-estar.

Igualmente, na análise de correlações, foi encontrada uma relação direta, forte e significativa entre as competências de mindfulness e de auto-compaixão, e ainda entre estas duas e o nível de bem-estar geral. Estes resultados, na medida em que indicam que o aumento de uma competência se relaciona com o aumento das outras, estão de acordo com a ideia generalizada na literatura (e.g., Cullen, 2011; Creswell, 2017; Jennings et al., 2017) e suportam parcialmente H1.

No mesmo sentido, verificou-se também a existência de uma relação inversa, forte e significativa entre o indicador de supressão emocional e as dimensões de mindfulness e auto-compaixão, bem como entre algumas dimensões de burnout e o indicador de mindfulness e de auto-compaixão. Verificou-se ainda uma relação inversa, moderada e significativa entre a diminuição de realização pessoal e o bem-estar total, reforçando o modelo teórico subjacente ao presente trabalho (e.g., Abenavoli et al., 2013).

Ao nível do teste de H1, não foram, porém, encontradas diferenças significativas, em pós-teste, nas competências de regulação emocional, percepção de autoeficácia e síndrome de burnout.

Uma vez que estamos perante um processo de desenvolvimento (Cullen, 2011) e tendo em conta que a análise das correlações entre as variáveis assim como a análise descritiva dos resultados evidenciaram uma tendência de modificação destas competências no sentido

esperado, podemos pensar que, a ausência de mudanças significativas nestes resultados, decorreu no facto de o tempo passado entre T1 e T2 não ser suficiente para registar alterações significativas, pelo que seria importante recolher, igualmente, medidas em *follow-up* de modo a monitorizar a evolução destas variáveis.

No que concerne ao teste de hipótese para H2, a análise de mediação permitiu sustentar parcialmente esta hipótese de investigação. Da análise dos resultados foi possível perceber que as competências de mindfulness e de auto-compaixão mediaram a relação entre a intervenção e o nível de bem-estar, na medida em que o aumento nas competências de mindfulness, bem como nas competências de auto-compaixão, promoveu o aumento do nível de bem-estar geral, no caso dos professores da amostra.

Ainda, registaram-se efeitos de mediação, através das competências de auto-compaixão, no impacto da intervenção nas dimensões de realização pessoal e despersonalização do burnout. Estes são resultados bastante sugestivos tendo em conta a necessidade atual em desenvolver modelos de intervenção que permitam atuar ao nível da promoção da saúde ocupacional dos professores (e.g., Carvalho et al., 2016b; Roeser et al., 2013).

Porém, não foram encontradas, mais uma vez, diferenças significativas ao nível da perceção de autoeficácia. Também não se verificaram resultados significativos de mediação através das competências de regulação emocional. Tal como referido anteriormente, estes resultados poderão ser expressão do curto período de tempo registado entre os dois momentos de avaliação, sendo relevante, a realização de investigações com medidas de follow-up (Cullen, 2011; Creswell, 2017).

Em suma, o Estudo II permite-nos concluir que, globalmente, o programa de intervenção *Atentamente* revelou efeitos principalmente ao nível do desenvolvimento das competências de mindfulness e de auto-compaixão, tendo sido registados igualmente efeitos diretos e indiretos ao nível do bem-estar e indiretos relativamente aos indicadores de burnout.

Por fim, importa reforçar a ideia de que, uma vez que o pós-teste decorreu no final do ano letivo, período que corresponde, por excelência, a um pico de stress (Esteve, 1992; Esteve & Fracchia, 1988), os resultados significativos encontrados no Estudo II, designadamente o aumento do bem-estar e a diminuição de queixas de burnout são ainda mais promissores e reforçam os pressupostos do quadro teórico em que se inserem (Jennings et al., 2017; Roeser et al., 2013).

Considerações Finais

Conclusão

A presente investigação contribuiu para avaliar os efeitos do programa de promoção de competências sócio-emocionais, com base em práticas de *mindfulness* – *Atentamente* –, construído especificamente para professores do 1º ciclo e desenhado para a população portuguesa.

De uma forma geral, e ainda que se trate de um estudo exploratório, pode concluir-se que a intervenção contribuiu para o melhor bem-estar geral e diminuição de sintomas de burnout dos professores. A um nível mais específico, o estudo principal permitiu encontrar, conforme previsto, efeitos diretos e indiretos significativos da intervenção sobre as competências de *mindfulness* e auto-compaixão (ao nível de resultados proximais), assim como sobre o bem-estar e dimensões do burnout (no que diz respeito aos resultados distais). Esta investigação permitiu, igualmente, através do estudo piloto, verificar a adequação das medidas de avaliação selecionadas e proceder aos ajustes necessários do programa de intervenção de modo a responder às necessidades do grupo profissional considerado.

Deste modo, o presente estudo destaca-se pelos seus contributos teóricos e práticos para a investigação sobre a influência das MBIs no bem-estar e no desenvolvimento de competências que contribuem para o melhoramento da saúde ocupacional na docência (Abenavoli et al., 2013) e, conseqüentemente, para uma maior eficácia profissional e melhores ambientes de aprendizagem (Jennings et al., 2013). Igualmente, ao testar a satisfação dos professores perante o programa e a eficácia deste, a presente investigação contribuiu para responder à necessidade de desenvolver intervenções, designadamente de formação, tendo em vista a promoção destas competências nos professores (Roeser et al., 2013).

Ainda, foi testada a adequação dos instrumentos de medida selecionados, garantindo a qualidade psicométrica das medidas e a sua adaptação à amostra considerada (Baer et al., 2009).

Em suma, este estudo permitiu, com base em evidência empírica, reforçar o corpo teórico atual, suportando, por um lado, a ideia de inter-relação entre as competências de *mindfulness* e de auto-compaixão (Creswell, 2017) e, por outro lado, evidenciando as potencialidades da promoção de competências sócio-emocionais, através de práticas de *mindfulness*, na melhoria da saúde ocupacional e bem-estar geral dos professores portugueses (e.g. Carvalho et al., 2016a, 2016b; Jennings, 2017). Estes são resultados promissores que

reforçam a importância da intervenção desenvolvida por psicólogos educacionais com formação específica nesta área, bem como a relevância deste tipo de intervenção psicoeducacional, nomeadamente na área da aprendizagem sócio-emocional, ao permitir que os professores (com supervisão e acompanhamento especializado) desenvolvam recursos para responder de forma funcional às exigências profissionais com que se confrontam.

Limitações

O presente estudo apresenta um conjunto de limitações que deverão ser reconhecidas e consideradas na interpretação e valoração dos resultados. Em primeiro lugar, foram utilizadas amostras de pequena dimensão limitando a realização de testes estatísticos mais robustos e a generalização dos resultados. Igualmente, não tendo sido possível concluir a recolha de dados de pós-teste dos professores do grupo controlo em tempo útil, como inicialmente previsto, a interpretação dos resultados fica condicionada e deverá ser realizada com cautela, dado não ser possível garantir que as mudanças evidenciadas se devem, exclusivamente, à intervenção. No mesmo sentido, uma vez que o desenvolvimento das competências estudadas reflete um processo individual de duração variável, a ausência de medidas de follow-up, devido à janela temporal desta investigação, não permite perceber a curva de evolução dos resultados no tempo posterior à intervenção.

Por outro lado, a participação dos professores no programa e na investigação foi voluntária de modo que, é esperável, que estes estejam mais sensibilizados, conscientes e envolvidos nas práticas propostas o que poderá, igualmente, comprometer a representatividade dos resultados face à classe profissional em geral. No mesmo sentido, as amostras consideradas, quer no estudo piloto, quer no estudo principal, representam um grupo de professores a lecionar apenas no distrito de Lisboa o que poderá ter influência nos resultados encontrados.

Por fim, importa referir que, no presente estudo, foi utilizado um protocolo de investigação baseado em medidas de autorrelato, que podem conduzir, por um lado, a um *efeito de desajustabilidade social* e, por outro lado, ao enviesamento das respostas por diversos fatores (e.g., dificuldade dos participantes em monitorizar a sua evolução, em particular se esta tiver sido o seu primeiro contacto com a prática; Baer et al., 2009), fatores que deverão ser tidos em consideração na análise dos resultados obtidos.

Pistas para investigação futura

No que respeita a investigações futuras, sugere-se a replicação deste estudo, para que possam ser colmatadas as limitações supracitadas. Nomeadamente, seria importante, por forma a confirmar os resultados promissores encontrados nesta investigação, i) diversificar e aumentar a dimensão da amostra de professores; ii) incluir grupo controlo, distribuindo os participantes de forma aleatória por ambos os grupos, para que se possa inferir, com maior segurança, o efeito da intervenção, reduzindo a influência de variáveis estranhas não controladas; iii) considerar medidas de follow-up de modo a perceber a curva de evolução das competências que já apresentam resultados significativos mas também, por forma a perceber o papel da regulação emocional e da autoeficácia uma vez que o seu desenvolvimento, ainda que possa necessitar de mais tempo de implementação destas práticas para que se evidencie, apresenta potencialidades relevantes na intervenção com professores (Jennings et al., 2017); e ainda iv) diferenciar o tipo de medidas de avaliação utilizadas, por forma a superar as limitações subjacentes às medidas de autorrelato, por exemplo recorrendo a medidas comportamentais que envolvam a realização de tarefas com base em práticas de mindfulness (Creswell, 2017) assim como medidas neurobiológicas (Roeser et al., 2013).

Igualmente importante, é a necessidade de focar, para além dos efeitos da intervenção, a qualidade de implementação e a sua relação com os resultados obtidos (Roeser, 2016).

Por fim, tendo em conta que o desenvolvimento destas competências nos professores tem sido associado a alterações ao nível da gestão de sala de aula e do relacionamento interpessoal sendo, por conseguinte, sugeridos efeitos indiretos no comportamento e atitudes dos alunos (e.g., Jennings et al., 2017; Roeser et al., 2013), seria importante incluir, por um lado, medidas de observação de contexto (de modo a permitir perceber a existência de mudanças no comportamento dos professores em sala de aula) e, por outro lado, uma avaliação direta dos alunos de modo a reforçar o conjunto de evidências que reforçam e sustentam a ideia desta ação indireta.

Referências

- 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.
- Baer, R. A., Walsh, E., & Lykins, E. (2009). Assessment of mindfulness. In F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 153-168). doi: 10.1007/978-0-387-09593-6
- Baer, R., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2015). A non-randomized feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness*, 7(1), 198–208.
- Brown, R. C., Simone, G., & Worley, L. (2016). Embodied presence: Contemplative teacher education. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 207-219). New York: Springer.
- Carvalho, J. S., Marques Pinto, A., & Marôco, J. (2016a). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness*, 1-14. doi: 10.1007/s12671-016-0603-z
- Carvalho, J. S., Marques Pinto, A., & Marôco, J. (2016b). Adaptação e avaliação do MindUp, um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness, no 1º ciclo do ensino básico. In A. Marques Pinto, & R. Raimundo (Eds.). *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 291-320). Lisboa: Coisas de Ler.
- CASEL — Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). Chapter 2: Overview of social and emotional learning. In R. P. Weissberg, P. Goren, C. Domitrovich, & L. Dusenbury (Eds.), *Casel guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition* (pp. 9-14). Chicago, IL: CASEL.
- Castilho, P., & Pinto-Gouveia, J. (2011). Auto-compaixão: Estudo da validação da versão portuguesa da Escala de Auto-Compaixão e da sua relação com as experiências

- adversas na infância, a comparação social e a psicopatologia. *Psychological*, 54, 203-229. doi: 10.14195/1647-8606_54_8
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conceição, A. C. (2008). *Auto-eficácia, mal-estar e comportamento interpessoal dos professores* (Tese de mestrado não publicada). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491-516. doi: 10.1146/annurev-psych-042716-051139
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2(3), 186-193.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Esteve, J. M., & Fracchia, A. F. B. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 84, 45-56.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4ª ed.). Londres: SAGE Publications Ltd.
- Garden, A.M. (1987). Depersonalization: A valid dimension of burnout? *Human Relations*, 40(9), 545-559. doi: 10.1177/001872678704000901
- Greenberg, M. T., & Mitra, J. L. (2015). From mindfulness to right mindfulness: The intersection of awareness and ethics. *Mindfulness*, 6(1), 74-78.
- Gregório, S., & Gouveia, J. P. (2011). Facetas de mindfulness: Características psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psychologica*, 54, 259-279. doi: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_54_10
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers - simple skills for peace and productivity in classroom*. New York: W. W. Norton & Company.

- Jennings, P. A. (2016). Mindfulness-based programs and the American public school system: Recommendations for best practices to ensure secularity. *Mindfulness*, 7(1), 176-178. doi: 10.1007/s12671-015-0477-5
- 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., 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: 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., 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*, 10(2), 144–156.
- 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.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (5ª ed.). Lisboa: ReportNumber, Lda.
- Marques Pinto, A., & Alvarez, M.J. (2016). Promoção da saúde ocupacional em contexto escolar: Da saúde física ao bem-estar profissional dos professores. In M. J. Chambel (Coord.). *Psicologia da Saúde Ocupacional* (pp. 135-166). Lisboa: Pactor.

- Marques Pinto, A., Lima, M. L., & Lopes da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, *21*, 125-143.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996) *Maslach Burnout Inventory Manual* (3^a ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- 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 portugueses. *Psychologica*, *53*, 131-156.
- McCown, D., Reibel, D., & Micozzi, M. S. (2009). Organizing the intentions of teaching. In D. McCown, D. Reibel, & M. S. Micozzi (Eds.), *Teaching Mindfulness - A Practical Guide for Clinicians and Educators* (pp. 137–162). New York: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-09484-7_6
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... & Isberg, R. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, *3*(4), 291-307. doi: 10.1007/s12671-02-0094-5
- Montoya, A. K., & Hayes, A. F. (2016). Two-condition within-participant statistical mediation analysis: A path-analytic framework. *psychological methods*. *Psychological Methods*. Advance online publication. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/met0000086>
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, *2*(3), 223–250. doi: 10.1080/1529886030902
- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In M. Robinson, B. Meier, & B. Ostafin (Eds.), *Mindfulness and self-regulation* (pp. 121-137). New York: Springer.
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of clinical psychology*, *69*(1), 28-44. doi: 10.1002/jclp.2923
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2^a ed.). New York: McGraw-Hill.

- 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). New York: Springer.
- Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist, 44*(2), 119-136. doi: 10.1080/00461520902832376
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 787-804. doi: 10.1037/a0032093
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development, 6*(2), 167-173.
- Salanova, M., Llorens, S., García-Renedo, M., Burriel, R., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Towards a four-dimensional model of burnout: A multigroup factor-analytic study including depersonalization and cynicism. *Educational and Psychological Measurement, 65*(5), 807-819. doi: 10.1177/0013164405275662
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
- Vaz, F., & Martins, C. (2008). Diferenciação e regulação emocional na idade adulta: Validação de dois instrumentos de avaliação do repertório e da capacidade de diferenciação e regulação emocional na idade adulta. In A. P. Noronha, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (para. 36; pp. 12). CD-ROM. Braga: Psiquilíbrios.

ANEXOS

Anexo 1 – Organização das sessões do programa de intervenção

Tabela

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

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

9	<p>Como criar um clima de aprendizagem de suporte, positivo e estimulante – Parte 1</p> <p>A prática de atenção consciente como estratégia de autocuidado (self-care): reconhecer sofrimento do próprio, notar e regular os pensamentos e emoções do próprio, cultivar a motivação para lidar e agir para aliviar o sofrimento do próprio.</p> <p>A importância do bem-estar do professor no processo de ensino e aprendizagem</p> <p>A prática de atenção consciente centrada no cuidado do próprio</p>	2,5h	Joana Sampaio de Carvalho
10	<p>Como criar um clima de aprendizagem de suporte, positivo e estimulante – Parte 2</p> <p>A prática de atenção consciente como estratégia de cuidar dos outros (e.g., alunos): reconhecer o sofrimento dos outros, notar e regular os pensamentos e emoções do próprio, cultivar a motivação para ajudar e agir, de acordo com as capacidades do próprio, para ajudar a aliviar o sofrimento dos outros</p> <p>A prática de atenção consciente centrada no cuidar dos outros</p>	2,5h	Joana Sampaio de Carvalho
11	<p>Sessão de reforço</p> <p>Prática 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



Pedido de Consentimento Informado aos Professores

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. Ex.

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 seu o 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 projeto, vimos solicitar a sua colaboração a qual consistirá na participação num curso de formação de desenvolvimento de competências sócio-emocionais através de práticas de mindfulness, com a duração de 30h (10 sessões de 2,5h e uma sessão de 5h) e a decorrer nas instalações do agrupamento de escolas a que pertence. A sua participação incluirá também a resposta a um conjunto de questionários em três momentos, em Fevereiro (na sala de formação) e em Junho (em casa) de 2017 e no início do ano letivo 2017/2018 (em casa). O tempo de resposta aos questionários será no máximo de 30 minutos. Para além disto, a sua participação envolverá a realização de um eletroencefalograma. Por conseguinte, elétrodos serão colocados no couro cabeludo para o registo da atividade elétrica cerebral. Este é um procedimento completamente não-invasivo e indolor, semelhante ao que acontece quando o seu médico coloca um estetoscópio para auscultar batimentos cardíacos. Enquanto a atividade cerebral estiver a ser registada, irá realizar tarefas como ouvir palavras ou frases, ou escutar outros tipos de sons. Também lhe poderá ser pedido que responda a questões simples sobre o que estiver a ouvir, e as suas respostas serão registadas. Esta sessão durará aproximadamente 1 hora. Durante este período de tempo, ocorrerão pequenos intervalos quando assim o determinar. Não há quaisquer riscos associados à participação nesta investigação.

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

A participação no projeto é totalmente voluntária, com liberdade para decidir querer participar ou não, podendo desistir de participar em qualquer momento do projeto.

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

Muito obrigado pela sua colaboração!

Eu, _____ 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



35564



(Código)				(T)	(G)

EFEITOS DE UM PROGRAMA PARA PROFESSORES BASEADO EM PRÁTICAS DE MINDFULNESS: AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS NOS PROFESSORES E NOS ALUNOS *

atenta[♥]mente

Este questionário destina-se a estudar os efeitos do curso Mindfulness para Professores ao nível das suas competências de atenção plena, da forma como encara o seu trabalho e do seu bem-estar.

Pedimos-lhe que nos dê a sua opinião com base na sua experiência pessoal. Não existem respostas certas ou erradas, mas apenas pontos de vista pessoais.

As suas respostas são confidenciais (não serão reveladas individualmente a ninguém) e destinam-se para fins de avaliação da intervenção.

Por favor certifique-se que responde a todas as secções do questionário de forma a validar a sua participação neste estudo.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

Ano de Escolaridade

Código do Professor

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



QCFM*

Por favor avalie cada uma das afirmações seguintes de acordo com a escala. Preencha o círculo com o número que melhor descreve a sua opinião sobre o que considera ser geralmente verdadeiro para si.

Nunca ou muito raramente verdadeiro	Raramente verdadeiro	Algumas Vezes verdadeiro	Frequentemente Verdadeiro	Muito Frequentemente Verdadeiro
1	2	3	4	5

1. Quando caminho presto deliberadamente atenção às sensações do meu corpo em movimento. 1 2 3 4 5

2. Encontro facilmente as palavras para descrever os meus sentimentos. 1 2 3 4 5

3. Critico-me por ter emoções irracionais ou inapropriadas. 1 2 3 4 5

4. Apercebo-me dos meus sentimentos e emoções sem ter que lhes reagir. 1 2 3 4 5

5. Quando estou a fazer qualquer coisa a minha mente vagueia e distraio-me facilmente. 1 2 3 4 5

6. Quando tomo um duche ou banho fico atento(a) às sensações da água no meu corpo. 1 2 3 4 5

7. Consigo traduzir facilmente as minhas crenças, opiniões e expectativas em palavras. 1 2 3 4 5

8. Não presto atenção ao que estou a fazer porque estou a sonhar acordado(a), preocupado(a) ou distraído(a) com qualquer coisa. 1 2 3 4 5

9. Observo os meus sentimentos sem me "perder" neles. 1 2 3 4 5

10. Digo a mim próprio(a) que não devia sentir-me como me sinto. 1 2 3 4 5

11. Noto como a comida e a bebida afetam os meus pensamentos, as minhas sensações corporais e emoções. 1 2 3 4 5



Nunca ou muito raramente verdadeiro	Raramente verdadeiro	Algumas vezes verdadeiro	Frequentemente Verdadeiro	Muito Frequentemente Verdadeiro
1	2	3	4	5

12. Tenho dificuldade em encontrar palavras para descrever o que penso. 1 2 3 4 5
13. Distraio-me facilmente. 1 2 3 4 5
14. Acredito que alguns dos meus pensamentos são anormais ou maus e que não devia pensar dessa forma. 1 2 3 4 5
15. Presto atenção às sensações, tais como o vento no meu cabelo ou o sol no meu rosto. 1 2 3 4 5
16. Tenho dificuldade em pensar nas palavras certas para exprimir o que sinto acerca das coisas. 1 2 3 4 5
17. Faço julgamentos sobre se os meus pensamentos são bons ou maus. 1 2 3 4 5
18. É-me difícil permanecer focado no que está a acontecer no presente. 1 2 3 4 5
19. Quando tenho pensamentos ou imagens muito perturbadores distancio-me e torno-me consciente do pensamento ou imagem sem ser "apanhado" por este(a). 1 2 3 4 5
20. Presto atenção a sons, tais como o bater do relógio, o chilrear dos pássaros ou os carros a passar. 1 2 3 4 5
21. Em situações difíceis consigo parar e não reagir imediatamente. 1 2 3 4 5
22. Quando tenho uma sensação no meu corpo é-me difícil descrevê-la porque não consigo encontrar as palavras certas. 1 2 3 4 5
23. Parece que funciono em "piloto automático" sem muita consciência do que estou a fazer. 1 2 3 4 5
24. Pouco tempo depois de ter pensamentos ou imagens perturbadoras, sinto-me calmo(a). 1 2 3 4 5
25. Digo a mim próprio(a) que não devia pensar do modo como estou a pensar. 1 2 3 4 5



35564

Nunca ou muito raramente verdadeiro	Raramente verdadeiro	Algumas vezes verdadeiro	Frequentemente Verdadeiro	Muito Frequentemente Verdadeiro
1	2	3	4	5

26. Noto o cheiro e o aroma das coisas. 1 2 3 4 5
27. Mesmo quando estou profundamente triste ou terrivelmente perturbado consigo encontrar uma forma de colocar isso em palavras. 1 2 3 4 5
28. Faço as atividades sem estar realmente atento(a) às mesmas. 1 2 3 4 5
29. Quando tenho pensamentos ou imagens perturbadores consigo aperceber-me deles sem reagir. 1 2 3 4 5
30. Penso que algumas das minhas emoções são más e inapropriadas e que não as devia sentir. 1 2 3 4 5
31. Noto elementos visuais na arte ou na natureza, tais como cores, formas, texturas ou padrões de luz e sombras. 1 2 3 4 5
32. A minha tendência natural é traduzir as minhas experiências em palavras. 1 2 3 4 5
33. Quando tenho pensamentos e imagens perturbadores, apenas me apercebo deles e "deixo-os ir". 1 2 3 4 5
34. Realizo trabalhos ou tarefas automaticamente sem estar atento ao que estou a fazer. 1 2 3 4 5
35. Quando tenho pensamentos ou imagens perturbadores julgo-me como bom (boa) ou mau (má), em função desses pensamentos ou imagens. 1 2 3 4 5
36. Presto atenção à forma como as minhas emoções influenciam o meu comportamento. 1 2 3 4 5
37. Normalmente consigo descrever como me sinto no momento, com grande pormenor. 1 2 3 4 5
38. Dou por mim a fazer coisas sem prestar atenção. 1 2 3 4 5
39. Desaprovo-me quando tenho ideias irracionais. 1 2 3 4 5



COMO É QUE, NORMALMENTE, ME COMPORTO EM RELAÇÃO A MIM PRÓPRIO EM PERÍODOS DIFÍCEIS DA MINHA VIDA*

Por favor, leia com atenção cada afirmação antes de responder. À direita de cada afirmação indique a frequência com que se comporta dessa maneira, utilizando a seguinte escala:

1. Quase nunca	2	3	4	5. Quase sempre
----------------	---	---	---	-----------------

-
1. Sou muito severo e crítico com os meus defeitos e imperfeições. 1 2 3 4 5
-
2. Quando me sinto "em baixo", tendo a ruminar e a fixar-me em tudo o que me corre mal. 1 2 3 4 5
-
3. Quando as coisas me correm mal, vejo as dificuldades como um aspecto da vida pelo qual toda a gente passa. 1 2 3 4 5
-
4. Quando penso nos meus defeitos, isso faz-me sentir mais desligado e isolado do resto do mundo. 1 2 3 4 5
-
5. Tento ser afectuos(a) comigo próprio(a) quando estou a sofrer emocionalmente. 1 2 3 4 5
-
6. Quando fracasso nalguma coisa importante para mim, deixo-me consumir pelos meus sentimentos de incompetência. 1 2 3 4 5
-
7. Quando me sinto completamente "em baixo", recorro a mim próprio que há muitas outras pessoas no mundo que se sentem como eu. 1 2 3 4 5
-
8. Quando passo por fases muito difíceis, tendo a ser duro comigo próprio. 1 2 3 4 5
-
9. Quando algo me perturba, tento manter o meu equilíbrio emocional. 1 2 3 4 5
-
10. Quando, de alguma forma, me sinto incapaz, tento lembrar-me de que a maior parte das pessoas também tem sentimentos de incapacidade. 1 2 3 4 5
-
11. Sou intolerante e impaciente em relação aos aspectos de que não gosto na minha personalidade. 1 2 3 4 5
-
12. Quando estou a passar por um período muito difícil, dou a mim próprio(a) os cuidados e a ternura de que necessito. 1 2 3 4 5
-
13. Quando me sinto "em baixo", tenho tendência a pensar que os outros são, provavelmente, mais felizes do que eu. 1 2 3 4 5
-

* Neff, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250; trad. e adap. de Moreira e Claudino



35564

1. Quase nunca	2	3	4	5. Quase sempre
----------------	---	---	---	-----------------

14. Quando alguma coisa dolorosa me acontece, tento manter uma perspectiva equilibrada da situação. 1 2 3 4 5
15. Tento olhar para os meus falhanços como fazendo parte da condição humana. 1 2 3 4 5
16. Quando noto aspectos de mim próprio dos quais não gosto, sou duro(a) comigo mesmo(a). 1 2 3 4 5
17. Quando falho nalguma coisa importante para mim, tento não exagerar as proporções desse fracasso. 1 2 3 4 5
18. Quando estou em dificuldades, tenho tendência a sentir que para as outras pessoas as coisas são mais fáceis. 1 2 3 4 5
19. Sou bondoso(a) comigo próprio(a) quando estou a sofrer. 1 2 3 4 5
20. Quando alguma coisa me perturba, deixo-me arrastar pelas minhas emoções. 1 2 3 4 5
21. Tendo a ser frio(a) para comigo próprio(a) quando estou a sofrer. 1 2 3 4 5
22. Quando me sinto "em baixo", tento olhar para os meus sentimentos com curiosidade e abertura. 1 2 3 4 5
23. Sou tolerante em relação aos meus defeitos e imperfeições. 1 2 3 4 5
24. Quando alguma coisa dolorosa me acontece, tendo a exagerar o que aconteceu. 1 2 3 4 5
25. Quando falho em alguma coisa importante para mim, tendo a sentir-me sozinh(a) o no meu fracasso. 1 2 3 4 5
26. Tento ser compreensivo(a) e paciente em relação aos aspectos da minha personalidade de que não gosto. 1 2 3 4 5

* Neff, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250; trad. e adap. de Moreira e Claudino



QUESTIONÁRIO DE REGULAÇÃO EMOCIONAL*

Gostaríamos de lhe colocar algumas questões acerca da sua vida emocional, em particular como controla (isto é, como regula e gere) as suas emoções. As seguintes questões envolvem duas componentes distintas da sua vida emocional. Uma é a sua experiência emocional, isto é, a forma como se sente. A outra componente é a expressão emocional, ou seja, a forma como demonstra as suas emoções, o modo como fala, faz determinados gestos ou atua. Apesar de algumas afirmações poderem parecer semelhantes, diferem em aspetos importantes. Para cada item, por favor responda utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	7
Discordo totalmente			Não concordo nem discordo			Concordo totalmente

1. Quando quero sentir mais emoções positivas (como alegria ou contentamento), mudo o que estou a pensar. 1 2 3 4 5 6 7

2. Guardo as minhas emoções para mim próprio(a). 1 2 3 4 5 6 7

3. Quando quero sentir menos emoções negativas (como tristeza ou raiva) mudo o que estou a pensar. 1 2 3 4 5 6 7

4. Quando estou a sentir emoções positivas, tenho cuidado para não as expressar. 1 2 3 4 5 6 7

5. Quando estou perante uma situação stressante, forço-me a pensar sobre essa mesma situação. 1 2 3 4 5 6 7

6. Eu controlo as minhas emoções não as expressando. 1 2 3 4 5 6 7

7. Quando quero sentir mais emoções positivas, eu mudo a forma como estou a pensar acerca da situação. 1 2 3 4 5 6 7

8. Eu controlo as minhas emoções modificando a forma de pensar acerca da situação em que me encontro. 1 2 3 4 5 6 7

9. Quando estou a experienciar emoções negativas, faço tudo para não as expressar. 1 2 3 4 5 6 7

10. Quando quero sentir menos emoções negativas, mudo a forma como estou a pensar acerca da situação. 1 2 3 4 5 6 7

* J. Gross & O. John (2003) Adaptado para a População Portuguesa por Filipa Machado Vaz & Carla Martins (2008)

**QUESTIONÁRIO TSES***

Responda, por favor, assinalando o seu nível de capacidade relativo a cada afirmação de acordo com a escala:

1-2	3-4	5-6	7-8	9
não consigo	consigo muito pouco / muito poucas vezes	consigo algumas vezes / consigo parcialmente	consigo bastantes vezes / bastante bem	consigo quase sempre / muito bem

1. Até que ponto consegue chegar aos alunos com mais dificuldades? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

2. Até que ponto consegue ajudar os alunos a pensar criticamente? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

3. Até que ponto consegue controlar os comportamentos perturbadores na sala de aula? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

4. Até que ponto consegue motivar alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

5. Até que ponto consegue tornar as suas expectativas claras acerca do comportamento dos alunos? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

6. Até que ponto consegue levar os alunos a acreditar que conseguem fazer correctamente as tarefas escolares? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

7. Até que ponto consegue responder às questões difíceis que os alunos lhe colocam? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

8. Até que ponto consegue estabelecer rotinas para manter as actividades a funcionar tranquilamente? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

9. Até que ponto consegue ajudar os seus alunos a valorizar a aprendizagem? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

10. Até que ponto consegue dar-se conta da compreensão que os alunos têm do que ensinou? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

11. Até que ponto consegue criar boas perguntas para os seus alunos? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

12. Até que ponto consegue promover a criatividade dos alunos? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

* Tchannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001). Conceição, A. C. (2009). *Auto-eficácia, mal-estar e comportamento interpessoal dos professores* (Dissertação de mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.



1-2	3-4	5-6	7-8	9
não consigo	consigo muito pouco / muito poucas vezes	consigo algumas vezes / consigo parcialmente	consigo bastantes vezes / bastante bem	consigo quase sempre / muito bem

13. Até que ponto consegue levar os alunos a cumprir as regras da sala de aula? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
14. Até que ponto consegue melhorar a compreensão de um aluno que tem más classificações? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
15. Até que ponto consegue acalmar um aluno que perturba ou faz barulho? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
16. Até que ponto consegue estabelecer um sistema de gestão de sala de aula com cada grupo de alunos? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
17. Até que ponto consegue ajustar as suas aulas ao nível adequado a cada aluno? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
18. Até que ponto consegue utilizar várias estratégias de avaliação? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
19. Até que ponto consegue evitar que alguns alunos problemáticos arruinem completamente uma aula? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
20. Até que ponto consegue dar uma explicação alternativa ou outro exemplo quando os alunos estão confusos? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
21. Até que ponto consegue responder a alunos desafiadores? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
22. Até que ponto consegue apoiar as famílias para ajudarem os seus filhos a saírem-se bem na escola? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
23. Até que ponto consegue pôr em prática estratégias alternativas na sua sala de aula? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
24. Até que ponto consegue criar desafios adequados aos melhores alunos? 1 2 3 4 5 6 7 8 9



35564

MHC-SF*

Por favor, responda às questões seguintes sobre a forma como se tem sentido, durante o **último mês**. Preencha o círculo que melhor representa quantas vezes experienciou ou sentiu o seguinte. Lembra-se que não existem respostas certas ou erradas, escolha, de forma honesta e sincera, a primeira resposta em que pensar. As suas respostas são confidenciais.

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
0	1	2	3	4	5

Durante o último mês, quantas vezes (se) sentiu:

1. feliz 0 1 2 3 4 5

2. interessado(a) pela vida 0 1 2 3 4 5

3. satisfeito(a) 0 1 2 3 4 5

4. que tinha alguma coisa importante para contribuir para a sociedade 0 1 2 3 4 5

5. que pertencia a uma comunidade (como a um grupo social, à sua escola ou ao seu bairro) 0 1 2 3 4 5

6. que a nossa sociedade se está a tornar num lugar melhor para pessoas como você 0 1 2 3 4 5

7. que as pessoas são essencialmente boas 0 1 2 3 4 5

8. que a forma como a nossa sociedade funciona lhe faz sentido 0 1 2 3 4 5

9. que gostava da maior parte das características da sua personalidade 0 1 2 3 4 5

10. que gere bem as responsabilidades da sua vida diária 0 1 2 3 4 5

11. que teve relações calorosas e de confiança com pessoas da sua idade 0 1 2 3 4 5

12. que teve experiências que lhe permitiram crescer e tornar-se numa pessoa melhor 0 1 2 3 4 5

13. confiante para pensar ou exprimir as suas próprias ideias e opiniões 0 1 2 3 4 5

14. que a sua vida tem uma direção ou significado 0 1 2 3 4 5

**MBI-PROFESSORES***

O objectivo deste questionário é compreender como os professores encaram o seu trabalho e as pessoas com quem trabalham mais de perto.

A seguir vai encontrar 22 afirmações sobre sentimentos relacionados com a atividade docente. Por favor leia cada frase atentamente e pense se alguma vez se sentiu dessa forma face ao seu trabalho. Se nunca teve esse sentimento, assinale "0" (zero). Se já tem tido esse sentimento, assinale o número (de 1 a 6) que melhor descreve com que frequência se sente dessa forma. Apresenta-se a seguir um exemplo.

	0	1	2	3	4	5	6
COM QUE FREQUÊNCIA	Nunca	Algumas vezes, ou menos, por ano	Uma vez ou menos, por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias

AFIRMAÇÃO	COM QUE FREQUÊNCIA: 0 - 6
Sinto-me deprimida(o) no trabalho.	

Se *nunca* se sente deprimida(o) no trabalho, deve escrever o número "0" (zero) por baixo do título "COM QUE FREQUÊNCIA". Se *raramente* se sente deprimida(o) no trabalho (algumas vezes, ou menos, por ano), escreva o número "1". Se os seus sentimentos de depressão são bastante frequentes (algumas vezes por semana, mas não diariamente), escreva um "5".

-
- 1.. Sinto-me emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho 0 1 2 3 4 5 6
-
2. Sinto-me desgastada(o) no fim do dia de trabalho 0 1 2 3 4 5 6
-
3. Sinto-me fatigada(o) quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de trabalho 0 1 2 3 4 5 6
-
4. Posso compreender facilmente como os meus alunos se sentem em relação às coisas 0 1 2 3 4 5 6
-
5. Sinto que trato alguns alunos como se fossem objectos impessoais 0 1 2 3 4 5 6
-
6. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente uma pressão para mim 0 1 2 3 4 5 6
-
7. Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos 0 1 2 3 4 5 6
-
8. Sinto-me esgotada(o) pelo meu trabalho 0 1 2 3 4 5 6
-
9. Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho 0 1 2 3 4 5 6
-

*Maslach Burnout Inventory (MBI) –General Survey (Maslach et al, 1996)

Tradução e adaptação de Alexandra Marques Pinto (FPUL)



35564

COM QUE FREQUÊNCIA	0 Nunca	1 Algumas vezes, ou menos, por ano	2 Uma vez ou menos, por mês	3 Algumas vezes por mês	4 Uma vez por semana	5 Algumas vezes por semana	6 Todos os dias			
10. Tornei-me mais insensível para com as pessoas desde que comecei a exercer esta profissão				<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
11. Receio que este trabalho me esteja a endurecer emocionalmente				<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
12. Sinto-me com muita energia				<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
13. Sinto-me frustrada(o) pelo meu trabalho				<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
14. Sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão				<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
15. Não me importo realmente com o que acontece a alguns alunos				<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
16. Trabalhar directamente com pessoas sujeita-me a demasiado stress				<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
17. Sou capaz de criar facilmente uma atmosfera descontraída com os meus alunos				<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
18. Sinto-me cheia(o) de alegria depois de trabalhar de perto com os meus alunos				<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
19. Realizei muitas coisas que valem a pena nesta profissão				<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
20. Sinto-me como se estivesse no limite da minha resistência				<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
21. No meu trabalho, lido muito calmamente com problemas emocionais				<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
22. Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas				<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6

*Maslach Burnout Inventory (MBI) –General Survey (Maslach et al, 1996)

Tradução e adaptação de Alexandra Marques Pinto (FPUL)

APÊNDICES

Apêndice A

Tabela A.1

Estudo da consistência interna das variáveis dependentes do Estudo I, em pré-pós-teste, com indicação da correlação item-total corrigida e alfa de Cronbach se o item for excluído.

	Alfa de Cronbach (T1)	Pré-teste (T1)		Alfa de Cronbach (T2)	Pós-teste (T2)	
		Correlação Item-Total	Alfa de Cronbach se o item for excluído		Correlação Item-Total	Alfa de Cronbach se o item for excluído
QCFM Observar	.73			.87		
Item 1		.76	.67		.64	.85
Item 6		.50	.69		.63	.85
Item 11		.57	.68		.50	.87
Item 15		.50	.69		.87	.83
Item 20		.64	.67		.68	.85
Item 26		-.19	.75		.82	.83
Item 31		-.08	.78		.50	.87
Item 36		.59	.69		.48	.87
QCFM Descrever	.86			.92		
Item 2		.23	.91		.57	.92
Item 7		.68	.83		.85	.90
Item 12 ^a		.79	.82		.53	.93
Item 16 ^a		.81	.83		.80	.90
Item 22 ^a		.77	.83		.55	.92
Item 27		.77	.82		.87	.90
Item 32		.64	.84		.85	.90
Item 37		.49	.86		.87	.90
QCFM Agir com Consciência	.84			.85		
Item 5 ^a		.53	.82		.77	.80
Item 8 ^a		.66	.81		.88	.80
Item 13 ^a		.82	.78		.59	.83
Item 18 ^a		.83	.79		.49	.84
Item 23 ^a		.30	.85		.27	.87
Item 28 ^a		.66	.81		.66	.82
Item 34 ^a		.39	.84		.67	.82
Item 38 ^a		.47	.84		.47	.84
QCFM Não Julgar	.81			.87		
Item 3 ^a		.40	.80		.70	.85
Item 10 ^a		.55	.78		.82	.84
Item 14 ^a		.72	.77		.75	.85
Item 17 ^a		.40	.81		.85	.84
Item 25 ^a		.70	.76		.32	.90
Item 30 ^a		.62	.78		.85	.83
Item 35 ^a		.37	.81		.74	.85
Item 39 ^a		.55	.78		.28	.89
QCFM Não Reagir	.62			.36		
Item 4		.30	.59		-.34	.53
Item 9		.46	.57		.31	.25
Item 19		.28	.59		-.09	.43
Item 21		.36	.57		.44	.09

Item 24		-.23	.68		.30	.21
Item 29		.55	.48		.05	.39
Item 33		.56	.49		.51	.15
		Alfa de Cronbach (T1)		Alfa de Cronbach (T2)		
QCFM Total^b		.89		.83		
		Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)		
	Alfa de Cronbach (T1)	Correlação Item-Total	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Alfa de Cronbach (T2)	Correlação Item-Total	Alfa de Cronbach se o item for excluído
SCS Compreensão	.84			.82		
Item 5		.39	.87		.44	.84
Item 12		.63	.81		.48	.82
Item 19		.76	.78		.79	.74
Item 23		.77	.78		.73	.74
Item 26		.72	.79		.69	.76
SCS Autocrítica	.71			.65		
Item 1 ^a		.37	.70		.76	.38
Item 8 ^a		.70	.57		.50	.54
Item 11 ^a		.45	.71		.70	.47
Item 16 ^a		.70	.60		.03	.75
Item 21 ^a		.28	.73		.18	.69
SCS Condição Humana	.80			.41		
Item 3		.65	.73		.38	.17
Item 7		.73	.69		-.07	.59
Item 10		.67	.71		.27	.29
Item 15		.41	.84		.36	.17
SCS Isolamento	.75			.80		
Item 4 ^a		.64	.63		.35	.86
Item 13 ^a		.75	.55		.72	.70
Item 18 ^a		.54	.69		.85	.62
Item 25 ^a		.28	.80		.59	.77
SCS Mindfulness	.75			.22		
Item 9		.71	.59		-.08	.41
Item 14		.67	.68		.45	-.26 ^d
Item 17		.73	.57		-.09	.42
Item 22		.26	.83		.28	-.11 ^d
SCS Sobre-identificação	.39			.25		
Item 2		.39	.16		.37	-.24 ^d
Item 6		.45	-.01 ^d		.59	-.34 ^d
Item 20		.56	-.24 ^d		.52	-.49 ^d
Item 24		-.35	.75		-.54	.80
		Alfa de Cronbach (T1)		Alfa de Cronbach (T2)		
SCS Total^b		.89		.89		
		Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)		
	Alfa de Cronbach (T1)	Correlação Item-Total	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Alfa de Cronbach (T2)	Correlação Item-Total	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ERQ Reavaliação Cognitiva	.85			.82		

Item 1		.67	.83		.88	.71
Item 3		.60	.85		.50	.82
Item 5		.54	.85		.06	.87
Item 7		.77	.81		.78	.75
Item 8		.53	.85		.72	.76
Item 10		.85	.79		.63	.78
ERQ Supressão	.62				.65	
Item 2		.19	.69		.58	.45
Item 4		.28	.64		.36	.62
Item 6		.49	.50		.59	.45
Item 9		.71	.28		.21	.69
		Pré-teste (T1)			Pós-teste (T2)	
	Alfa de Cronbach (T1)	Correlação Item-Total	Alfa de Cronbach se o item for excluído		Alfa de Cronbach (T2)	Alfa de Cronbach se o item for excluído
TSES Envolvimento	.62				.82	
Item 1		.17	.65		.61	.78
Item 2		-.51	.72		.27	.84
Item 4		.62	.50		.65	.78
Item 6		.22	.61		.75	.76
Item 9		.46	.55		.79	.76
Item 12		.61	.48		.56	.80
Item 14		.50	.55		.22	.83
Item 22		.45	.54		.53	.79
TSES Estratégias	.79				.85	
Item 7		.38	.78		.42	.85
Item 10		.67	.73		.51	.84
Item 11		.77	.73		.60	.83
Item 17		.35	.79		.67	.82
Item 18		.35	.79		.78	.80
Item 20		.71	.73		.75	.81
Item 23		.35	.79		.61	.83
Item 24		.50	.77		.36	.85
TSES Gestão da Sala	.86				.81	
Item 3		.80	.82		.71	.77
Item 5		.15	.88		.41	.81
Item 8		.35	.87		.57	.80
Item 13		.86	.81		.76	.76
Item 15		.74	.83		.45	.80
Item 16		.64	.84		.78	.76
Item 19		.80	.82		.61	.78
Item 21		.50	.85		.16	.84
		Alfa de Cronbach (T1)			Alfa de Cronbach (T2)	
TSES Total^b		.88			.91	
		Pré-teste (T1)			Pós-teste (T2)	
	Alfa de Cronbach (T1)	Correlação Item-Total	Alfa de Cronbach se o item for excluído		Alfa de Cronbach (T2)	Alfa de Cronbach se o item for excluído
MHC Bem-estar Emocional	.81				.93	

Item 1		.58	.82		.87	.95	
Item 2		.66	.78		.91	.91	
Item 3		.81	.59		.95	.84	
MHC Bem-estar Social	.75				.30		
Item 4		.45	.73		.05	.35	
Item 5		.58	.68		-.03	.42	
Item 6		.44	.73		.49	-.06 ^d	
Item 7		.60	.70		-.15	.52	
Item 8		.61	.67		.70	-.21 ^d	
MHC Bem-estar Psicológico	.93				.69		
Item 9		.56	.94		.17	.75	
Item 10		.79	.92		.03	.75	
Item 11		.81	.91		.61	.59	
Item 12		.86	.90		.40	.66	
Item 13		.88	.90		.88	.47	
Item 14		.90	.90		.59	.58	
		Alfa de Cronbach (T1)			Alfa de Cronbach (T2)		
MHC Total^b		.87			.80		
		Pré-teste (T1)			Pós-teste (T2)		
	Alfa de Cronbach (T1)	Correlação Item-Total	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Alfa de Cronbach (T2)	Correlação Item-Total	Alfa de Cronbach se o item for excluído	
MBI Exaustão Emocional	.81			.60			
Item 1		.84	.75		.46	.52	
Item 2		.64	.78		.32	.57	
Item 3		.91	.74		.24	.58	
Item 6		.16	.82		-.01	.67	
Item 8		.73	.76		.66	.49	
Item 13		.45	.80		.37	.54	
Item 14		.07	.87		-.06	.69	
Item 16		.31	.82		.63	.45	
Item 20		.72	.77		.41	.55	
MBI Despersonalização	.23			.74			
Item 5 ^c					.74	.63	
Item 10		.31	.07		.19	.77	
Item 11		.31	.07		.77	.57	
Item 15 ^c					.02	.79	
Item 22		.08	1.00		.89	.48	
MBI Diminuição da Realização	.84			.79			
Item 4 ^a		.64	.82		.62	.74	
Item 7 ^a		.43	.84		.43	.77	
Item 9 ^a		.64	.81		.73	.72	
Item 12 ^a		.89	.77		.32	.82	
Item 17 ^a		.60	.82		.77	.76	
Item 18 ^a		.62	.82		.45	.77	
Item 19 ^a		.38	.84		.33	.78	
Item 21 ^a		.52	.84		.69	.73	

^a A cotação dos itens foi invertida de acordo com indicação dos autores dos instrumentos respectivos

^b Relativamente aos indicadores de escala completa, todos os itens contribuíam para a consistência interna pelo que se apresentam apenas os valores de alfa de Cronbach total para estes indicadores

^c Os itens apresentavam, no pré-teste, uma variância igual a zero pelo que foram automaticamente removidos da escala no cálculo do alfa de Cronbach em T1

^d O valor é negativo devido a uma covariância média negativa entre itens. Isto viola as suposições do modelo de confiabilidade. É possível verificar as codificações de item.

Apêndice B

Tabela B.1

Teste da normalidade Shapiro-Wilk (com indicação da estatística de teste, graus de liberdade e significância estatística) para as variáveis dependentes do Estudo I, em pré-pós-teste.

	Pré-Teste (T1)			Pós-teste (T2)		
	Estatística	gl	<i>p</i>	Estatística	gl	<i>p</i>
QCFM Observar	.908	11	.232	.959	11	.755
QCFM Descrever	.972	11	.910	.976	11	.938
QCFM Agir com Consciência	.953	11	.685	.951	11	.663
QCFM Não Julgar	.924	11	.350	.961	11	.781
QCFM Não Reagir	.803	11	.010*	.949	11	.632
QCFM Total	.944	11	.566	.891	11	.143
SCS Compreensão	.973	11	.913	.890	11	.139
SCS Autocrítica	.934	11	.457	.889	11	.136
SCS Condição Humana	.892	11	.148	.936	11	.472
SCS Isolamento	.912	11	.260	.926	11	.369
SCS Mindfulness	.906	11	.216	.889	11	.137
SCS Sobre Identificação	.970	11	.891	.949	11	.635
SCS Total	.932	11	.427	.919	11	.307
ERQ Reavaliação Cognitiva	.927	11	.379	.806	11	.011*
ERQ Supressão	.978	11	.952	.896	11	.164
TSES Envolvimento	.850	11	.042*	.913	11	.263
TSES Estratégias	.915	11	.279	.938	11	.501
TSES Gestão da Sala	.964	11	.818	.922	11	.335
TSES Total	.956	11	.725	.772	11	.004*
MHC Bem-estar Emocional	.745	11	.002*	.750	11	.002*
MHC Bem-estar Social	.895	11	.159	.955	11	.704
MHC Bem-estar Psicológico	.882	11	.110	.942	11	.542
MHC Total	.913	11	.261	.848	11	.040*
MBI Exaustão Emocional	.928	11	.387	.931	11	.420
MBI Despersonalização	.646	11	.000***	.779	11	.005*
MBI Diminuição da Realização	.960	11	.775	.903	11	.202

Nota: **p* < .05

****p* < .001

Apêndice C

Tabela C.1

Tabela de correlações entre as variáveis dependentes do Estudo I, em pré-teste

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1. QCFM Observar	-																										
2. QCFM Descrever	.36	-																									
3. QCFM Agir com Consciência	-.01	.73*	-																								
4. QCFM Não Julgar	.02	.41	.67*	-																							
5. QCFM Não Reagir	.29	.58	.54	.29	-																						
6. QCFM Total	.49	.86**	.76**	.69*	.59	-																					
7. SCS Compreensão	-.02	.49	.50	.46	.55	.50	-																				
8. SCS Autocrítica	-.15	.26	.25	.61*	.27	.38	.67*	-																			
9. SCS Condição Humana	.10	.24	.19	-.03	.01	.22	.22	.00	-																		
10. SCS Isolamento	-.18	.33	.50	.52	.49	.42	.92**	.76**	.30	-																	
11. SCS Mindfulness	.31	.57	.44	.53	.52	.64*	.77**	.48	.54	.70*	-																
12. SCS Sobre Identificação	-.03	.74*	.75**	.68*	.48	.67*	.83**	.60	.07	.70*	.67*	-															
13. SCS Total	-.13	.61*	.65*	.58	.50	.60	.94**	.74**	.34	.91**	.76**	.89**	-														
14. ERQ Reavaliação Cognitiva	-.03	-.72*	-.42	-.11	-.39	-.47	-.01	-.05	.04	.06	-.08	-.30	-.17	-													
15. ERQ Supressão	-.14	-.30	-.26	-.31	-.22	-.51	-.22	-.46	-.15	-.23	-.12	-.17	-.35	.11	-												
16. TSES Envolvimento	-.24	.10	-.01	.04	-.09	.15	.15	.34	.02	.27	0	.01	.21	-.33	-.31	-											
17. TSES Estratégias	.48	-.13	-.16	-.19	.07	.06	-.16	-.19	-.26	-.10	-.22	-.35	-.33	.12	.01	.33	-										
18. TSES Gestão da Sala	.41	-.18	-.24	-.10	.08	.02	.05	.26	-.29	.13	-.17	-.20	-.10	.28	-.24	.24	.80**	-									
19. TSES Total	.28	-.14	-.14	-.08	.06	.06	.08	.18	-.28	.18	-.16	-.17	-.07	.17	-.18	.53	.91**	.94**	-								
20. MHC Bem-estar Emocional	.17	.12	.43	.15	.05	.26	.28	.08	.26	.36	.06	.20	.28	.34	-.29	-.03	.38	.46	.45	-							
21. MHC Bem-estar Social	.43	.09	-.02	-.25	-.13	.18	-.21	-.27	.49	-.08	.01	-.34	-.18	-.05	-.12	.40	.65*	.39	.53	.45	-						
22. MHC Bem-estar Psicológico	.40	.57	.60	.59	.61*	.81**	.74**	.47	.19	.69*	.69*	.62*	.69*	-.05	-.49	.26	.29	.30	.39	.47	.21	-					
23. MHC Total	.48	.42	.53	.36	.29	.65*	.46	.20	.34	.48	.44	.36	.43	.10	-.38	.20	.52	.46	.55	.82**	.61*	.82**	-				
24. MBI Exaustão Emocional	.19	-.26	-.22	-.31	.04	-.22	-.53	-.78*	-.14	-.56	-.23	-.54	-.65	-.02	.49	-.20	.29	-.22	-.07	-.37	.15	-.25	-.23	-			
25. MBI Despersonalização	.50	.52	.06	-.32	.17	-.31	.12	-.37	.53	-.06	.41	.06	.07	-.36	.15	.12	.15	-.17	-.04	-.03	.54	.21	.29	.27	-		
26. MBI Diminuição da Realização	-.36	-.27	-.12	-.22	-.18	-.46	-.38	-.61*	-.22	-.45	-.26	-.20	-.42	-.06	.75**	-.39	-.35	-.68*	-.58	-.54	-.41	-.59	-.65*	.66*	.01	-	

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

**.. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Tabela C.2

Tabela de correlações entre as variáveis dependentes do Estudo I, em pós-teste

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1. QCFM Observar	-																										
2. QCFM Descrever	.61*	-																									
3. QCFM Agir com Consciência	-.19	-.06	-																								
4. QCFM Não Julgar	-.61*	-.45	.79**	-																							
5. QCFM Não Reagir	.16	.60	.47	.18	-																						
6. QCFM Total	.42	.55	.73 *	.32	.75**	-																					
7. SCS Compreensão	-.17	-.14	.42	.53	.32	.24	-																				
8. SCS Autocrítica	-.40	-.33	.71*	.84**	.29	.33	.85**	-																			
9. SCS Condição Humana	-.13	.16	.23	.20	.25	.18	.16	.33	-																		
10. SCS Isolamento	-.23	-.18	.73*	.74**	.33	.47	.79**	.87**	.22	-																	
11. SCS Mindfulness	-.11	.51	.01	.01	.53	.23	-.10	.05	.62*	-.09	-																
12. SCS Sobre Identificação	-.08	.08	.70*	.47	.57	.55	.68*	.70*	.22	.86**	.02	-															
13. SCS Total	-.09	.01	.74**	.65*	.52	.60*	.67*	.85**	.61*	.83**	.28	.77**	-														
14. ERQ Reavaliação Cognitiva	.03	-.45	-.44	-.38	-.33	-.55	-.16	-.23	-.43	-.35	-.36	-.21	-.37	-													
15. ERQ Supressão	.04	-.03	-.35	-.18	-.23	-.20	-.16	-.23	-.23	-.23	.09	-.34	-.40	.01	-												
16. TSES Envolvimento	.25	.46	.12	-.13	.30	.29	.47	.18	.04	.37	.03	.57	.19	-.30	.22	-											
17. TSES Estratégias	.71*	.63*	-.09	-.50	.13	.36	-.22	-.29	.17	-.11	.24	.09	.01	-.17	.36	.55	-										
18. TSES Gestão da Sala	.26	-.25	-.16	-.40	-.26	-.28	.07	-.12	-.21	-.05	-.62*	.19	-.14	.65*	-.22	.21	.13	-									
19. TSES Total	.64*	.45	-.16	-.51	-.05	.15	.10	-.15	.08	.04	-.11	.23	.01	-.05	.20	.76**	.84**	.47	-								
20. MHC Bem-estar Emocional	.34	.39	.55	.24	.72*	.81**	.29	.23	-.20	.50	-.03	.60	.39	-.31	-.08	.32	.17	-.13	.05	-							
21. MHC Bem-estar Social	.47	.15	-.22	-.36	.27	.11	-.08	-.28	-.01	-.31	-.12	-.20	-.09	.28	-.18	-.29	-.08	.26	-.10	.24	-						
22. MHC Bem-estar Psicológico	.45	.41	.53	.21	.61*	.77**	.57	.45	.30	.68*	.01	.73*	.71*	-.43	-.24	.52	.35	.07	.41	.74**	.24	-					
23. MHC Total	.63*	.50	.17	-.09	.63*	.64*	.42	.16	.11	.34	.02	.41	.42	-.23	-.12	.35	.29	.04	.31	.73*	.61*	.86**	-				
24. MBI Exaustão Emocional	.37	.23	-.51	-.60	-.42	-.27	-.56	-.68*	.13	-.59	-.13	-.59	-.45	-.09	-.22	-.25	.15	.12	.19	-.41	.30	-.19	-.05	-			
25. MBI Despersonalização	-.05	.04	-.40	-.14	-.22	-.27	-.05	-.30	-.27	-.11	-.22	-.32	-.34	-.22	-.11	-.16	-.39	-.27	-.24	.00	.14	-.08	.12	.46	-		
26. MBI Diminuição da Realização	-.33	-.54	-.04	.14	-.74**	-.40	-.56	-.21	-.16	-.23	-.27	-.45	-.32	.13	.01	-.58	-.20	-.06	-.30	-.50	-.44	-.63*	-.79**	.27	.04	-	

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Apêndice D

Tabela D.1

Teste não-paramétrico Wilcoxon (com indicação da estatística de teste e valor de significância), das variáveis dependentes do Estudo I, em pré-pós-teste.

	Teste Wilcoxon	
	<i>z</i>	<i>p</i>
QCFM Observar	-1.252 ^a	.114
QCFM Descrever	-.306 ^a	.396
QCFM Agir com Consciência	-2.677 ^a	.002*
QCFM Não Julgar	-.297 ^a	.389
QCFM Não Reagir	-.878 ^a	.212
QCFM Total	-1.958 ^a	0.26
SCS Compreensão	-.309 ^b	.394
SCS Autocrítica	-.710 ^b	.277
SCS Condição Humana	-.974 ^a	.183
SCS Isolamento	-.418 ^a	.369
SCS Mindfulness	-1.215 ^b	.123
SCS Sobre-identificação	-.121 ^a	.480
SCS Total	-.134 ^b	.458
ERQ Reavaliação Cognitiva	-.238 ^b	.428
ERQ Supressão	-.654 ^a	.283
TSES Envolvimento	-1.437 ^b	.086
TSES Estratégias	-.359 ^a	.378
TSES Gestão da Sala	-.268 ^b	.405
TSES Total	-.356 ^b	.382
MHC Bem-estar Emocional	-1.693 ^a	.055
MHC Bem-estar Social	-.178 ^b	.457
MHC Bem-estar Psicológico	-.051 ^b	.496
MHC Total	-.178 ^a	.441
MBI Exaustão Emocional	-2.184 ^b	.014*
MBI Despersonalização	-2.937 ^b	.000***
MBI Diminuição da Realização	-.714 ^b	.259

^a Com base em postos positivos ($T2 < T1$)

^b Com base em postos negativos ($T2 > T1$)

* $p < .05$

*** $p < .001$

Apêndice E

Tabela E.1

Estudo da consistência interna das variáveis dependentes do Estudo II, em pré-pós-teste.

	Alfa de Cronbach	
	Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
QCFM Observar	.74	.77
QCFM Descrever	.85	.92
QCFM Agir com Consciência	.83	.87
QCFM Não Julgar	.82	.93
QCFM Não Reagir	.44	.72
QCFM Total	.85	.89
SCS Compreensão	.82	.88
SCS Autocrítica	.91	.91
SCS Condição Humana	.80	.83
SCS Isolamento	.76	.76
SCS Mindfulness	.69	.80
SCS Sobre-identificação	.80	.66
SCS Total	.86	.94
ERQ Reavaliação Cognitiva	.65	.71
ERQ Supressão	.76	.80
TSES Envolvimento	.82	.84
TSES Estratégias	.89	.88
TSES Gestão da Sala	.90	.92
TSES Total	.95	.95
MHC Bem-estar Emocional	.90	.86
MHC Bem-estar Social	.79	.78
MHC Bem-estar Psicológico	.88	.86
MHC Total	.90	.92
MBI Exaustão Emocional	.91	.84
MBI Despersonalização	.62	.62
MBI Diminuição da Realização	.74	.63

Apêndice F

Tabela F.1

Teste da normalidade Shapiro-Wilk (com indicação da estatística de teste, graus de liberdade e significância estatística) para as variáveis dependentes do Estudo II, em pré-pós-teste.

	Pré-Teste (T1)			Pós-teste (T2)		
	Estatística	gl	<i>p</i>	Estatística	gl	<i>p</i>
QCFM Observar	.933	26	.093	.960	26	.386
QCFM Descrever	.973	26	.710	.974	26	.716
QCFM Agir com Consciência	.959	26	.367	.925	26	.060
QCFM Não Julgar	.947	26	.193	.975	26	.746
QCFM Não Reagir	.941	26	.146	.945	26	.179
QCFM Total	.967	26	.545	.964	26	.477
SCS Compreensão	.955	26	.308	.930	26	.078
SCS Autocrítica	.957	26	.334	.974	26	.729
SCS Condição Humana	.967	26	.551	.953	26	.268
SCS Isolamento	.973	26	.713	.961	26	.405
SCS Mindfulness	.955	26	.308	.960	26	.386
SCS Sobre-identificação	.929	26	.074	.894	26	.011*
SCS Total	.970	26	.615	.983	26	.935
ERQ Reavaliação Cognitiva	.955	26	.308	.979	26	.848
ERQ Supressão	.944	26	.164	.940	26	.136
TSES Envolvimento	.973	26	.710	.851	26	.001*
TSES Estratégias	.957	26	.344	.917	26	.038*
TSES Gestão da Sala	.939	26	.127	.919	26	.043*
TSES Total	.950	26	.235	.871	26	.004*
MHC Bem-estar Emocional	.890	26	.009*	.896	26	.013*
MHC Bem-estar Social	.955	26	.310	.972	26	.676
MHC Bem-estar Psicológico	.935	26	.103	.978	26	.823
MHC Total	.956	26	.326	.972	26	.667
MBI Exaustão Emocional	.964	26	.481	.985	26	.956
MBI Despersonalização	.836	26	.001*	.720	26	.000***
MBI Diminuição da Realização	.961	26	.403	.972	26	.680

Nota: **p* < .05

****p* < .001

Apêndice G

Tabela G.1

Tabela de correlações entre as variáveis dependentes do Estudo II, em pré-teste

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1. QCFM Observar	-																										
2. QCFM Descrever	.43*	-																									
3. QCFM Agir com Consciência	.17	.10	-																								
4. QCFM Não Julgar	.24	.43*	.26	-																							
5. QCFM Não Reagir	.28	.09	.06	.22	-																						
6. QCFM Total	.68**	.64**	.47*	.73**	.30	-																					
7. SCS Compreensão	.42*	.34	-.03	.32	.28	.28	-																				
8. SCS Autocrítica	.27	.54**	.17	.76**	.29	.66**	.41*	-																			
9. SCS Condição Humana	.43*	.07	.12	-.09	-.07	.10	.50**	-.17	-																		
10. SCS Isolamento	.50**	.32	.33	.53**	.18	.72**	.04	.56**	-.13	-																	
11. SCS Mindfulness	.09	.04	-.09	.36	.32	.19	.29	.23	.28	-.01	-																
12. SCS Sobre Identificação	.17	.54**	-.05	.64**	.13	.57**	.14	.71**	-.31	.67**	.23	-															
13. SCS Total	.51**	.61**	.19	.70**	.28	.76**	.53**	.83**	.18	.70**	.42*	.78**	-														
14. ERQ Reavaliação Cognitiva	.20	-.11	.24	.20	.29	.26	.13	.36	.21	.34	.29	.00	.32	-													
15. ERQ Supressão	-.41*	-.69**	-.01	-.55**	-.14	-.51**	-.37	-.51**	-.15	-.20	-.11	-.41*	-.50**	.14	-												
16. TSES Envolvimento	.42*	.21	.12	-.04	.06	.12	.32	-.15	.43*	-.02	-.20	-.12	-.01	-.21	-.28	-											
17. TSES Estratégias	.29	.25	.32	.20	-.12	.31	.18	.00	.56**	.09	.11	-.08	.20	.31	-.21	.50**	-										
18. TSES Gestão da Sala	.26	.04	.09	-.03	-.05	.08	.30	-.20	.58**	-.16	-.06	-.31	-.09	.06	-.05	.79**	.69**	-									
19. TSES Total	.36	.13	.21	.06	-.04	.18	.33	-.15	.63**	-.06	-.02	-.28	.02	.13	-.16	.81**	.85**	.94**	-								
20. MHC Bem-estar Emocional	-.03	.24	.45*	.34	.27	.42*	-.21	.33	-.32	.33	.25	.33	.27	.29	-.03	-.11	.17	-.03	-.03	-							
21. MHC Bem-estar Social	.08	.23	.24	.33	.11	.35	.12	.44*	-.14	.43*	.18	.42*	.50**	.12	-.10	.07	.27	.15	.17	.45*	-						
22. MHC Bem-estar Psicológico	.34	.30	.45*	.53**	.13	.60**	.17	.51**	.26	.55**	.15	.33	.58**	.39*	-.28	.33	.58**	.40*	.46*	.44*	.58**	-					
23. MHC Total	.24	.26	.45*	.54**	.16	.57**	.13	.53**	.06	.57**	.27	.43*	.60**	.35	-.21	.21	.51**	.30	.37	.60**	.85**	.88**	-				
24. MBI Exaustão Emocional	-.14	-.40*	.11	-.13	-.25	-.27	-.44*	-.22	-.22	-.20	-.26	-.37	-.47*	-.03	.15	-.05	-.25	-.21	-.15	-.25	-.40*	-.24	-.32	-			
25. MBI Despersonalização	-.64**	-.34	-.17	-.28	-.48*	-.58**	-.34	-.28	-.30	-.44*	-.08	-.23	-.47*	-.19	.49*	-.40*	-.44*	-.29	-.41*	-.05	-.31	-.43*	-.42*	.42*	-		
26. MBI Diminuição da Realização	-.47*	-.18	-.17	-.23	-.52**	-.44*	-.18	-.03	-.32	-.33	-.18	-.18	-.34	-.04	.25	-.42*	-.41*	-.30	-.39*	-.18	-.15	-.37	-.33	.38	.67**	-	

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Tabela G.2

Tabela de correlações entre as variáveis dependentes do Estudo II, em pós-teste

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1. QCFM Observar	-																										
2. QCFM Descrever	.16	-																									
3. QCFM Agir com Consciência	.54**	.34	-																								
4. QCFM Não Julgar	.02	.13	.13	-																							
5. QCFM Não Reagir	.20	-.08	.26	.23	-																						
6. QCFM Total	.56**	.54**	.74**	.61**	.33	-																					
7. SCS Compreensão	.29	.21	.42*	.20	.07	.36	-																				
8. SCS Autocrítica	.28	.23	.46*	.28	.18	.41*	.60**	-																			
9. SCS Condição Humana	.45*	.02	.42*	.10	.12	.27	.65**	.36	-																		
10. SCS Isolamento	.20	.02	.59**	.35	.23	.42*	.19	.28	.19	-																	
11. SCS Mindfulness	.47*	.24	.66**	.29	.55**	.65**	.38	.25	.53**	.55**	-																
12. SCS Sobre Identificação	.26	.35	.71**	.22	.30	.57**	.28	.59**	.24	.60**	.60**	-															
13. SCS Total	.43*	.21	.75**	.26	.31	.56**	.72**	.68**	.69**	.63**	.75**	.74**	-														
14. ERQ Reavaliação Cognitiva	.61**	-.05	.62**	-.08	.33	.34	.31	.26	.44*	.42*	.51**	.30	.53**	-													
15. ERQ Supressão	-.30	-.45*	-.22	-.30	.18	-.42*	-.36	-.16	.00	-.12	-.17	-.10	-.16	.04	-												
16. TSES Envolvimento	-.14	.46*	.12	.23	.07	.22	.29	.21	.17	.24	.32	.41*	.38	-.12	-.27	-											
17. TSES Estratégias	.21	.43*	.28	.21	-.01	.34	.20	.14	.29	.30	.33	.36	.36	.15	-.22	.73**	-										
18. TSES Gestão da Sala	.21	.49*	.17	.13	.12	.25	.59**	.42*	.46*	.03	.30	.24	.45*	.16	-.36	.66**	.60**	-									
19. TSES Total	.10	.51**	.20	.26	.08	.32	.43*	.29	.39	.18	.37	.38	.46*	.08	-.30	.88**	.86**	.88**	-								
20. MHC Bem-estar Emocional	-.16	-.16	.44*	.16	.25	.14	.10	.29	.15	.43*	.40*	.56**	.48*	.26	.24	.19	.21	.09	.20	-							
21. MHC Bem-estar Social	-.09	-.05	.41*	.38	.34	.32	.23	.44*	.03	.66**	.41*	.70**	.55**	.18	.04	.22	.14	.07	.12	.61**	-						
22. MHC Bem-estar Psicológico	.16	.13	.59**	.27	.09	.41*	.50**	.47*	.39	.62**	.53**	.68**	.72**	.44*	-.19	.33	.43*	.34	.42*	.56**	.70**	-					
23. MHC Total	.01	.00	.52**	.35	.24	.35	.35	.51**	.23	.71**	.51**	.75**	.69**	.34	-.06	.32	.33	.18	.32	.72**	.90**	.91**	-				
24. MBI Exaustão Emocional	.11	-.44*	-.15	.09	-.05	-.11	.00	-.09	.10	.05	.07	-.38	-.07	.10	.18	-.45*	-.34	-.31	-.38	.08	.01	-.12	-.04	-			
25. MBI Despersonalização	-.18	-.13	-.28	-.45*	-.24	-.40*	-.32	-.36	-.19	-.34	-.27	-.28	-.39*	-.48*	.15	.00	-.03	-.21	-.14	-.01	-.20	-.28	-.26	.20	-		
26. MBI Diminuição da Realização	.13	-.12	-.35	-.22	-.16	-.24	-.34	-.22	-.41*	-.31	-.50*	-.45*	-.51**	-.19	.04	-.48*	-.23	-.36	-.43*	-.38	-.26	-.53**	-.47*	.37	.39	-	

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Apêndice H

Tabela H.1

Teste não-paramétrico Wilcoxon (com indicação da estatística de teste e valor de significância) e tamanho do efeito (r) das variáveis dependentes do Estudo II, em pré e pós-teste.

	Teste Wilcoxon		
	z	p	r
QCFM Observar	-3.276 ^b	.000 ^{***}	.64
QCFM Descrever	-1.798 ^b	.036 [*]	.35
QCFM Agir com Consciência	-.067 ^a	.476	.01
QCFM Não Julgar	-.202 ^b	.424	.04
QCFM Não Reagir	-2.999 ^b	.001 [*]	.59
QCFM Total	-2.883 ^b	.001 [*]	.57
SCS Compreensão	-2.452 ^b	.006 [*]	.48
SCS Autocrítica	-1.767 ^b	.039 [*]	.35
SCS Condição Humana	-1.546 ^b	.063	.30
SCS Isolamento	-1.982 ^b	.024 [*]	.39
SCS Mindfulness	-2.165 ^b	.015 [*]	.43
SCS Sobre-identificação	-2.374 ^b	.008 [*]	.47
SCS Total	-3.060 ^b	.001 [*]	.60
ERQ Reavaliação Cognitiva	-1.015 ^b	.160	.20
ERQ Supressão	-1.174 ^a	.124	.23
TSES Envolvimento	-1.429 ^b	.079	.28
TSES Estratégias	-1.076 ^b	.145	.21
TSES Gestão da Sala	-.822 ^b	.211	.16
TSES Total	-1.346 ^b	.092	.26
MHC Bem-estar Emocional	-1.698 ^b	.045	.33
MHC Bem-estar Social	-3.493 ^b	.000 ^{***}	.69
MHC Bem-estar Psicológico	-2.826 ^b	.002 [*]	.55
MHC Total	-3.150 ^b	.000 ^{***}	.62
MBI Exaustão Emocional	-1.344 ^a	.092	.26
MBI Despersonalização	-1.311 ^a	.098	.26
MBI Diminuição da Realização	-1.465 ^a	.074	.29

^a Com base em postos positivos ($T2 < T1$)

^b Com base em postos negativos ($T2 > T1$)

* $p < .05$

*** $p < .001$