

MINDFULNESS EM CONTEXTO EDUCACIONAL

Título – Mindfulness em Contexto Educacional
Coordenação – Alexandra Marques Pinto e Joana Sampaio de Carvalho

© 2019, Coisas de Ler

Capa – Coisas de Ler
Paginação – Coisas de Ler
Revisão – Coisas de Ler
Impressão e Acabamento – XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Depósito Legal N.º ?????/??
ISBN 978-989-8878-20-5
1.ª Edição, Lisboa, julho de 2019

Coisas de Ler Edições, Lda.
Tel.: 211 919 350 – Fax: 211 919 349
www.coisasdeler.pt – editorial@coisasdeler.pt

Por vontade expressa, de uma parte dos Autores, este livro não respeita o Acordo Ortográfico de 1990.

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida ou transmitida sob a presente forma sem autorização prévia e escrita do editor. Exceptua-se naturalmente a transcrição de pequenos textos ou passagens para apresentação ou crítica do livro. Esta exceção não deve de modo nenhum ser interpretada como sendo extensiva à transcrição de textos em recolhas antológicas ou similares donde resulte prejuízo para o interesse pela obra. Os transgressores são passíveis de procedimento judicial.

Coordenação: Alexandra Marques Pinto
e Joana Sampaio de Carvalho

MINDFULNESS EM CONTEXTO EDUCACIONAL



Livros da coleção «Olhar»

1. *Olhares sobre a Conjugalidade* | Isabel Narciso; Maria Teresa Ribeiro
2. *Frutos de Amor – Quando Dois Passam a Três* | Patrícia Pereira
3. *O Idoso Institucionalizado* | Sandra Cardão
4. *A Personalidade nas Perturbações de Pânico* | Ana Margarida de Faria e Silva
5. *A Doença Oncológica na Criança* | Marta Isabel Oliveira Araújo
6. *Vidas Depois da Reforma* | Esmeraldina Veloso
7. *Adaptação e Bem-Estar nas Escolas Portuguesas: dos Alunos aos Professores* | Alexandra Marques Pinto; Luís Picado
8. *Os Meus Pais Já Não Vivem Juntos – Intervenção em Grupo com Crianças e Jovens de Pais Divorciados* | Nelly Almeida e Susana Monteiro
9. *Envelhecimento e Cuidados Domiciliários em Instituições de Solidariedade Social* | Maria Irene Lopes B. de Carvalho
10. *Manual de Procedimentos de Atendimento à Vítima* | Coordenação: Susana Monteiro; Cristina Soeiro
11. *As Novas Famílias do Séc. XXI* | Adalberto Faria
12. *Viver num Lar de Idosos – Identidade em Risco ou Identidade Riscada* | Joana Guedes
13. *Relações Trabalho – Família e Género: Caminhos para a Conciliação* | Cláudia Andrade
14. *Filho És, Pai Serás... Cuidar de Pessoas Idosas em Contexto Familiar* | Luísa Pimentel
15. *Nascidos Digitais, Novas Linguagens, Lazer e Dependências* | Coordenação Margarida Matos; Mafalda Ferreira
16. *O Jogo nas Crianças Autistas* | Ana Saldanha
17. *A Excelência no Desporto* | Daniela de Matos
18. *Terapias Existenciais* | Mick Cooper
19. *Cuidar de Idosos – Uma Prática Co-Construída* | Rosa Carvalhal
20. *Cenários Psicanalíticos do Trauma* | Richard Raubolt
21. *Terapia Metacognitiva Interpessoal nas Perturbações da Personalidade* | Giancarlo Dimaggio e outros
22. *Terapia Focada nas Emoções* | Leslie S. Greenberg
23. *Fragilidade nos Idosos* | Mafalda Duarte
24. *Sair Bem – Médicos e Enfermeiros nos Trajetos Finais das Suas Vidas Profissionais* | Marianela Ferreira
25. *A Dor – Uma Visão Multidisciplinar* | Coordenação: Nuno Barata
26. *Família, Escola e Sucesso Escolar* | Maria do Sameiro Araújo
27. *Promoção da Parentalidade Positiva* | Ana Isabel Pereira; Ana Rita Goes; Luisa Barros
28. *Anima'arte* | Nuno Queirós
29. *Envelhecendo e Aprendendo – Aprendizagem ao Longo da Vida no Processo de Envelhecimento Ativo* | Coord. Luísa Pimentel, Sara Mónico Lopes e Susana Faria
30. *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal* | Coord. Alexandra Marques Pinto e Raquel Raimundo
31. *As Visceras da Mente – Silabário emocional e narrações* | Antonino Ferro
32. *Intervenção em Contextos Socioculturais e Educativos* | Coordenação Ana Fontes, Jenny Sousa, Maria São Pedro Lopes e Sara Mónico Lopes
33. *Cuidados e Envelhecimento – Perspetivas da Enfermagem* | Coordenação Isabel Lage
34. *Animar com Sentimentos* | Nuno Queirós
35. *Tenapia dos Sistemas Familiares Internos – Inovações e Elaborações* | Coord. Martha Sweezy e Ellen L. Ziskind

ÍNDICE

PARTE I: ENQUADRAMENTO

CAPÍTULO 1: Mindfulness em contexto educacional: Um olhar sobre Portugal	9
<i>Joana Sampaio de Carvalho e Alexandra Marques Pinto</i>	

CAPÍTULO 2: Mindfulness, aprendizagem socioemocional e bem-estar	19
<i>Kevin Hawkins</i>	

PARTE II: EFEITOS DO PROGRAMA ATENTAMENTE, UMA INTERVENÇÃO BASEADA EM MINDFULNESS PARA PROFESSORES

PRÓLOGO: Projeto «Efeitos de uma intervenção baseada em mindfulness para professores: Um estudo sobre os resultados dos professores e dos alunos»	37
<i>Alexandra Marques Pinto e Joana Sampaio de Carvalho</i>	

Capítulo 3: Programa Atentamente: Efeitos no bem-estar pessoal e profissional dos professores	41
<i>Sofia Oliveira, Joana Sampaio de Carvalho e Alexandra Marques Pinto</i>	

CAPÍTULO 4: Efeitos do programa Atentamente nos comportamentos dos professores em sala de aula	53
<i>Carolina Gonçalves, Rita Pereira, Joana Sampaio de Carvalho, Joana Cadima, Teresa Leal, Marina S. Lemos e Alexandra Marques Pinto</i>	

CAPÍTULO 5: Efeitos do programa Atentamente em medidas neurocognitivas dos professores	65
--	----

Maria Amorim e Ana P. Pinheiro

CAPÍTULO 6: Efeitos (indiretos) nos alunos da aplicação a professores do programa Atentamente	79
---	----

*José Madeira Bárbara, Aline Faria de Castro, Joana Sampaio de Carvalho
Marina S. Lemos e Alexandra Marques Pinto*

PARTE III: OUTROS ESTUDOS SOBRE MINDFULNESS EM CONTEXTO EDUCACIONAL

CAPÍTULO 7: Resultados de um programa de aprendizagem socioemocional baseado em mindfulness em alunos e professores portugueses: Um estudo quase experimental	95
---	----

Joana Sampaio de Carvalho, Alexandra Marques Pinto e João Marôco

CAPÍTULO 8: Pedras no caminho: O olhar qualitativo sobre a mindfulness em contexto universitário	109
--	-----

Albertina Lima Oliveira

CONCLUSÕES: Abordagens baseadas em mindfulness em contexto educacional: Uma reflexão sobre a implementação	123
--	-----

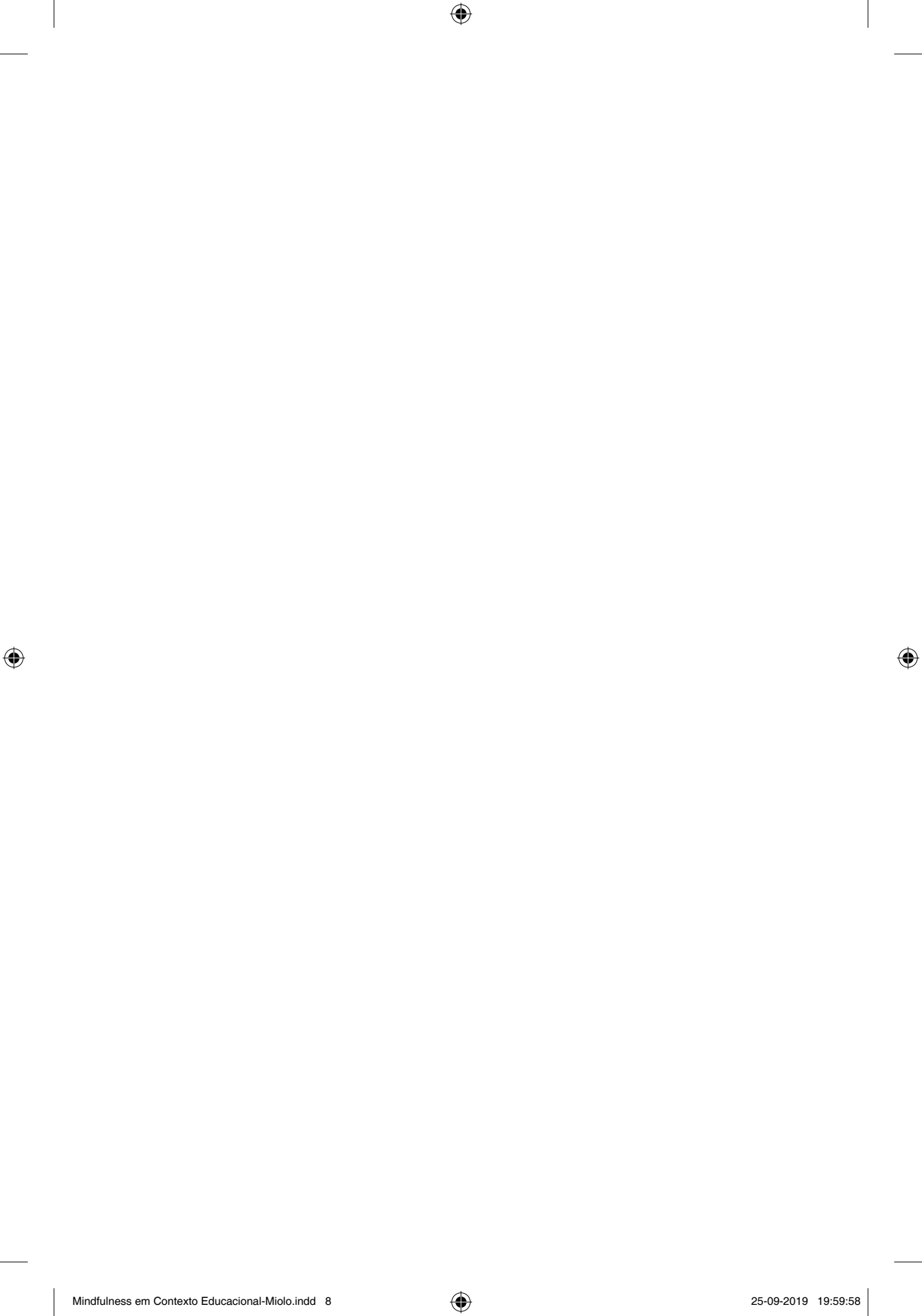
Joana Sampaio de Carvalho e Alexandra Marques Pinto

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
----------------------------	-----

SOBRE OS ORGANIZADORES	153
------------------------	-----

PARTE I

ENQUADRAMENTO



CAPÍTULO 1

*Mindfulness*¹ em contexto educacional: Um olhar sobre Portugal

Joana Sampaio de Carvalho^{2, 3} e Alexandra Marques Pinto³*

1. Introdução

Atualmente, a questão de como deverá ser a Educação das crianças e jovens, hoje e no futuro, está presente ao nível político, comunitário/societal, profissional, académico, educacional e familiar. Neste domínio o Center for Curriculum Redesign (CCR, 2015) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2018) têm vindo a refletir sobre se os conteúdos ensinados e testados preparam efetivamente as crianças e os jovens para os desafios sociais, ambientais e laborais do século XXI. Paralelamente, estudos epidemiológicos recentes sobre a situação da saúde mental das crianças e jovens de hoje indicaram que em Portugal (Matos et al., 2015) os adolescentes mostravam um aumento de sintomas psicológicos, um aumento de comportamentos de automutilação, um aumento de sentimentos de falta de esperança no futuro e um maior desinteresse em continuar na escola.

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

²Instituto Mindfulness.

³Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI.

*Morada para correspondência: Joana Sampaio de Carvalho, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, joaca73@gmail.com

Para além das crianças e dos jovens, é importante também olhar para aqueles que têm o papel fundamental na «Arte de Educar» – os Professores. Em Portugal, estudos com professores do 1.º ciclo (Picado, Marques Pinto, & Lopes da Silva, 2008), do 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário (Marques Pinto, Lima, & Lopes da Silva, 2008) revelaram que 6 a 7% dos professores se encontravam em *burnout* e 30 a 33% apresentavam elevado risco de evolução para este quadro sintomático. A análise dos factores de *stress* profissional associados ao desenvolvimento do *burnout* revelou que as dificuldades na gestão da relação com os alunos constituíam um factor fundamental na explicação destas reações de mal-estar dos docentes (Marques Pinto, Lima, & Lopes da Silva, 2005). Finalmente, a investigação empírica tem acumulado evidência de que o nível de *burnout* dos professores e o ambiente de aprendizagem que cria podem ter efeitos negativos nos alunos, especialmente naqueles que apresentam problemas de saúde mental (e.g. Jennings & Greenberg, 2009).

Estas preocupações têm criado a oportunidade de refletir e «testar» com consciência e sentido crítico, possíveis abordagens que possam contribuir para a promoção do bem-estar das crianças, dos jovens e dos professores, nas suas várias dimensões (social, psicológica e emocional). E, neste domínio, o CCR (2015, pp. 12-13) salienta que:

as escolas precisam de promover a mudança de um mundo onde o conhecimento tradicional está rapidamente a perder valor para um mundo onde aumenta o poder enriquecedor de competências profundas, tendo como base uma mistura importante de conhecimento tradicional e conhecimento moderno, juntamente com competências, qualidades de carácter e aprendizagem autodirecionada.

Deste modo, ao nível da estruturação do currículo escolar este consórcio identificou quatro domínios fundamentais: conhecimento, competências, carácter e meta-aprendizagem. Ao nível das competências (como utilizamos o que sabemos) define como essenciais a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração, e ao nível do carácter (como agimos e nos envolvemos no mundo) sublinha o papel da *mindfulness*, da curiosidade, da coragem, da resiliência, da ética e da liderança. No que refere à intervenção com Professores enfatiza a importância da qualificação nestes domínios mas também no domínio da promoção do bem-estar pessoal e da redução do *stress*.

Este livro pretende incentivar a reflexão fundamentada em estudos, baseada em estudos científicos realizados em Portugal, sobre os contributos das abordagens baseadas em mindfulness na promoção de competências socioemocionais e bem-estar dos alunos e dos professores.

2. Breve definição de mindfulness

Segundo a perspectiva budista, mindfulness é a tradução de Pali para inglês da palavra Sati – a qualidade da mente/consciência quando está presente e focada no que está acontecer no momento (Gethin, 2001). Mais especificamente, mindfulness é vista como uma parte essencial do caminho que leva à redução do sofrimento humano através do cultivar de uma mente disciplinada e equânime; neste caminho está incluído um leque alargado de atitudes, ações e intenções que sustentam a orientação para uma vida ética e saudável.

Na psicologia contemporânea a mindfulness é considerada como uma abordagem para aumentar a consciência e as respostas competentes aos processos mentais que contribuem para o *distress* emocional e para os comportamentos desadaptativos. O estudo da mindfulness ao nível psicológico e médico aumentou exponencialmente nos últimos 17 anos com a publicação de um grande número de artigos em revistas com revisão de pares (de 10 em 2000 para mais de 692 em 2017) (Black, 2018).

Este interesse iniciou-se com o trabalho de Kabat-Zinn sobre a mindfulness, ao nível da intervenção terapêutica, como uma forma de minimizar os efeitos das doenças e dores crónicas. Segundo este autor, mindfulness é a qualidade da consciência que emerge através da prática de prestar atenção ao momento presente com aceitação, abertura, vontade e sem julgamento (Kabat-Zinn, 2003). Inerente a esta definição está também uma atitude de bem-querença/cuidado (bondade, compaixão, alegria altruísta e equanimidade) para com os outros e para com o próprio (Cullen, 2011). Este tipo de atenção promove um maior conhecimento, clareza e aceitação da realidade do momento presente (Kabat-Zinn, 2009). No estado de mindfulness os pensamentos e sentimentos são observados como acontecimentos que ocorrem na mente, sem uma sobre-identificação e sem reagir de forma automática. Neste sentido, o convite

é estar presente e atento à respiração, à postura do corpo, às sensações físicas (agradáveis, desagradáveis ou neutras), aos pensamentos, ao tom emocional das experiências, aos obstáculos que impedem o bom funcionamento da mente e aos fatores para despertar (energia, alegria, tranquilidade, concentração e equanimidade). Nesta medida, a mindfulness pode ser entendida como uma competência metacognitiva que envolve dois processos e que pode ser desenvolvida com a prática (Bishop et al., 2004). O primeiro diz respeito à autorregulação da atenção que é mantida durante a experiência imediata, permitindo assim um aumento do reconhecimento dos acontecimentos mentais no momento presente. Deste modo, em vez de observarmos a experiência através dos filtros das nossas crenças, pressupostos, expectativas e desejos, a mindfulness permite uma observação direta dos vários objetos como se fosse a primeira vez. O segundo processo envolve a adoção de uma orientação para a experiência individual no momento presente, notando cada pensamento, sentimento e sensação que vai surgindo na mente. É, assim, um processo ativo no qual o indivíduo escolhe aceitar o que acontece com uma atitude caracterizada pela curiosidade, abertura e receptividade.

3. Intervenção em contexto educacional

Como sugerido no início deste capítulo e de acordo com diversos estudos e recomendações, é importante investir em programas e práticas inovadoras para prevenir problemas e promover competências socioemocionais contribuindo, assim, para o desenvolvimento saudável, o bem-estar e a saúde-mental das crianças e jovens e, de uma forma mais geral, dos adultos, designadamente dos professores.

A utilização de abordagens baseadas na mindfulness na educação é mais recente e as publicações em revistas com revisão de pares remontam a 2002 com a publicação de dois artigos, verificando-se desde então um aumento exponencial totalizando 101 estudos em 2017, mais de metade publicados entre 2014 e 2017 (Ergas & Hadar, 2019). Tendo em conta o âmbito dos estudos publicados constata-se um enfoque maior nas crianças e nos jovens adultos, sendo em menor número os estudos tendo por alvo os professores e as crianças que frequentam o ensino pré-escolar.

Estes dados reforçam a necessidade de dar mais atenção ao professor e ao seu papel como ator principal na criação de um clima de sala de aula tranquilo e propício à aprendizagem (Felter & Jennings, 2016; Frank, Jennings, & Greenberg, 2013; Meiklejohn et al., 2012; Moreno, 2017; Renshaw & Cook, 2017; Roeser, 2016; Schonert-Reichl & Roeser, 2016; Weare, 2013; Zenner, Herrnleben, & Wallach, 2014).

No âmbito dos estudos desenvolvidos na área da *mindfulness* em contexto educacional, as intervenções podem ser enquadradas em dois tipos de abordagens (Ergas & Hadar, 2019). A primeira envolve as intervenções baseadas em *mindfulness* que assentam no programa proposto por Kabat-Zinn (*Mindfulness Based Stress Reduction – MBSR*) e que foi adaptado para professores e / ou alunos (Cullen, 2011; Jennings et al., 2017; Kabat-Zinn, 2017a). Estas intervenções são desenvolvidas em todos os níveis de ensino e contextos educacionais e têm como objetivo a promoção do bem-estar, saúde física e mental, competências socioemocionais e desempenho académico, bem como de um clima de sala de aula positivo, calmo e promotor de aprendizagem. Do ponto de vista da frequência da sua aplicação estas intervenções são a maior parte das vezes implementadas como extracurriculares ou seja, durante um período de tempo fixo e geralmente curto.

A segunda abordagem conceptualiza as intervenções *mindfulness* como parte integrante do processo de ensino. Neste caso, as intervenções são desenvolvidas por professores da escola, com experiência em tradições contemplativas (e.g., budismo) e têm como objetivo promover a autoconsciência e potenciar processos de aprendizagem transformadores e significativos ao longo da vida. De acordo com a revisão de literatura de Ergas e Hadar (2019) este tipo de abordagem é menos comum mas inclui diversos tipos de intervenção:

- **pedagogia contemplativa:** integração da *mindfulness* no ensino dos conteúdos académicos através de estratégias experienciais, envolventes e baseadas na investigação;
- **intervenção interdisciplinar:** integração da *mindfulness* na cultura escolar, por exemplo através da utilização da «linguagem consciente» no currículo do 1.º ciclo do ensino básico (Tarrasch, Margalit-Shalom, & Berger, 2017);

- **educação nas funções profissionais:** integração da mindfulness na tomada de decisão ética e profissional, na justiça social, compaixão em profissões como trabalho social, educação e comunicação, entre outras;
- **pedagogia crítica e inclusão social:** integração da mindfulness na promoção do envolvimento social e da inclusão social (Berila, 2014).

Partindo desta conceptualização constata-se que em Portugal a intervenção em contexto educacional, no que à mindfulness diz respeito, se enquadra maioritariamente no grupo das abordagens baseadas em mindfulness. Efetivamente, assiste-se atualmente a um grande interesse e ao surgimento de um leque diversificado de intervenções, podendo-se encontrar referência a ofertas de meditação para crianças e jovens, mindfulness nas escolas, mindfulness para professores e pais, entre outras. Do ponto de vista do seu modelo de aplicação verifica-se que estas intervenções são oferecidas tanto fora da escola, em contexto de atividades extracurriculares ou de ocupação de tempos livres (e.g., Lugar Tranquilo; Saltzamn, 2014), como dentro da escola (e.g., Programa de Mindfulness para Escolas, 2019). Neste último contexto, estas intervenções podem ser integradas no currículo escolar (pelo professor da turma ou por elemento externo). No que diz respeito à duração, as intervenções apresentam durações diferentes podendo ser breves (e.g., 8 semanas; .b curriculum, 2019) ou mais prolongadas (e.g., 15 semanas; MindUp; The Hawn Foundation, 2011). Ao nível da estrutura encontram-se programas baseados em evidência científica e programas desenhados a partir de outros programas ou de experiências empíricas individuais (e.g., Crescer a Ser, 2019). Ao nível conceptual, podem-se encontrar programas baseados no modelo do MBSR – Mindfulness Based Stress Reduction, o programa de oito semanas desenvolvido por Jon Kabat-Zinn em contexto hospitalar (e.g., paws b; Mindfulness in Schools Project, 2019) e outros que integram para além da mindfulness outras componentes como as competências socioemocionais e resultados das neurociências (e.g., MindUp; The Hawn Foundation, 2011).

Não sendo possível neste âmbito identificar todas as intervenções que estão a ser feitas em Portugal, importa contudo referir alguns dos programas estruturados que estão a ser aplicados no nosso país: Lugar Tranquilo (Still Quite Place – Staltzamn, 2014, oriundo dos EUA), .b e paws b (Mindfulness in School Project, 2019 Reino Unido), Mindful in Schools (Liehr & Diaz 2010; EUA), Senta-te Quietinho como uma Rã (Snel, 2019, Holanda), Mentos Sorridentes (Mentos Sorridentes, 2019), MindUp (The Hawn Foundation, 2011, EUA/UK). A aplicação destes programas requer uma formação específica que é desenvolvida em Portugal e/ou nos países de origem. Para além destes, também existem outros programas que do ponto de vista conceptual não se enquadram no modelo das abordagens baseadas em mindfulness e que são apresentados como práticas de meditação para crianças e jovens, a partir de formações específicas e ou de livros (e.g. Leal, 2010; Breyner, 2016).

A maioria destes programas é dirigida a crianças em idade escolar (maioritariamente entre os 5 e os 12 anos). Ao nível do ensino universitário, a Universidade de Coimbra integra no currículo do curso de Ciências de Educação uma disciplina opcional dedicada à mindfulness, Educação para o Mindfulness, e no capítulo 8 deste livro apresenta-se um estudo qualitativo sobre o desenvolvimento desta disciplina.

Como se pode constatar e em linha com o que se passa noutros países, a intervenção dirigida a crianças e jovens, nesta área, é diversificada e, em certa medida dispersa.

Relativamente aos professores, verifica-se que a intervenção é pontual e escassa. No entanto, e tendo em conta aquilo que se conhece, existem alguns programas baseados em mindfulness dirigidos especificamente aos professores: MindKindful – P (professores) desenvolvido pela Associação Portuguesa de Mindfulness (2019) e que tem como objetivos capacitar os professores «quanto à utilização de estratégias e competências de mindfulness e compaixão em contexto escolar, junto de crianças e adolescentes»; Mindfulness para Professores (2019) e que «fornece ferramentas para que o formando possa estabelecer uma prática pessoal de mindfulness formal e informal»; Programa de Introdução ao Mindfulness para Professores (2019) e que tem como «objetivo apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional dos Professores e outros profissionais com o estabelecimento de uma prática pessoal de mindfulness e sua

integração na vida profissional»; Programa Atentamente – Mindfulness para Professores, desenvolvido no âmbito de um projeto de investigação realizado por uma equipa da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e financiado pela Fundação BIAL (N.º 114/2016).

Relativamente à investigação científica, os estudos realizados sobre a intervenção nesta área ainda são escassos. No entanto, estão em curso alguns projetos de investigação que importa ter em consideração na Universidade de Coimbra salienta-se o estudo coordenado pela Professora Doutora Marina Cunha e desenvolvido por uma equipa de investigadores do CINEICC (Centro de Investigação do Núcleo de Estudos e Intervenção Cognitivo Comportamental) em colaboração com a Universidade de Derby (Reino Unido) e financiado pela Compassionate Mind Foundation (Reino Unido). Este projeto tem por objetivo avaliar os efeitos de uma intervenção psicológica focada na compaixão ao nível do bem-estar psicológico e da saúde mental de professores e alunos do ensino básico e secundário, em escolas da zona centro-norte do nosso país (Escolas Compassivas, 2017). A Universidade do Algarve é parceira no Projeto EUROPE (Ensuring Unity and Respect as Outcomes for People of Europe, 2019) co-financiado pelo Programa Erasmus+. No âmbito deste projeto é aplicada em escolas uma intervenção baseada na meditação transcendental e que tem como objectivos «promover o papel da educação na promoção da igualdade, da coesão social, do respeito mútuo e da integração de valores fundamentais na sociedade» (Ensuring Unity and Respect as Outcomes for People of Europe, 2019). Na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, financiado pela Fundação BIAL, e tal como referido anteriormente, está a ser desenvolvido o projeto «Efeitos de um programa para professores baseado em mindfulness: Avaliação dos resultados nos professores e nos alunos», cujos resultados preliminares são apresentados na segunda parte deste livro. Para além destes projetos de investigação tem aumentado o número de estudos desenvolvidos no âmbito das dissertações de mestrado em várias universidades do país (e.g. Oliveira Francisco, 2017).

Apesar do forte interesse identificado neste domínio, a diversidade de abordagens à intervenção verificada e a escassez de estudos científicos robustos sobre a utilização das práticas de mindfulness em contexto educacional, recomenda que as intervenções realizadas no nosso país sejam cada vez mais apoiadas na investigação de forma a contribuir para a avaliação da sua eficácia e consequente melhoria da sua qualidade (Schonert-Reichl & Roeser, 2016).

4. Antevisão do livro

Este livro pretende justamente contribuir para a divulgação e reflexão sobre intervenções baseadas em mindfulness em contexto educacional, desenvolvidas em Portugal e assentes nas principais recomendações internacionais sobre boas práticas neste domínio (Crane et al., 2016). Mais especificamente, o livro debruça-se sobre alguns programas baseados em mindfulness aplicados em contexto educacional no nosso país e cujos efeitos têm vindo a ser alvo de investigação científica.

Do ponto de vista da estrutura, o livro está organizado em três partes, sendo a primeira, em que se inclui o presente capítulo, relativa ao enquadramento do tema, a segunda aos resultados do referido projeto de investigação «Efeitos de um programa para professores baseado em mindfulness: Avaliação dos resultados nos professores e nos alunos» e a terceira a outros estudos sobre mindfulness em contexto educacional realizados em Portugal.

No Capítulo 2 Kevin Hawkins debruça-se sobre o surgimento e o estado da arte da mindfulness em contexto educacional, caracteriza algumas intervenções baseadas em mindfulness para professores e alunos e reflete sobre a integração da mindfulness na promoção de competências socioemocionais.

Nos capítulos 3, 4, 5 e 6 que constituem a segunda parte do livro, a equipa responsável pelo projeto apresenta os resultados dos estudos realizados sobre os efeitos de um programa para professores baseado em mindfulness, o programa Atentamente, ao nível do bem-estar pessoal e profissional dos professores, dos seus comportamentos em sala de aula, das suas respostas neurocognitivas e do bem-estar dos seus alunos, respetivamente.

No capítulo 7 Joana Sampaio de Carvalho e colaboradores apresentam os resultados de um estudo quase experimental sobre o programa MindUp, um programa de promoção de competências socioemocionais baseado em mindfulness aplicado a alunos do 1.º ciclo.

No capítulo 8, Albertina Oliveira descreve um estudo qualitativo sobre o desenvolvimento da unidade curricular de Educação para o Mindfulness junto dos alunos que frequentam a licenciatura em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

O último capítulo do livro, da autoria de Joana Sampaio de Carvalho e Alexandra Marques Pinto, apresenta uma reflexão e um conjunto de recomendações sobre boas práticas baseadas em evidência científica, no domínio da intervenção em mindfulness no contexto educacional.

CAPÍTULO 2

Mindfulness, aprendizagem socioemocional e bem-estar

Kevin Hawkins⁴

1. Introdução

Este capítulo constitui uma tradução adaptada e reduzida do capítulo 6 «Mindfulness, social-emotional learning and wellbeing» do livro Hawkins, K. (2017). *Mindful teacher, mindful school: Improving wellbeing in teaching and learning*. London: Sage. Pretende oferecer um quadro de referência holístico para a promoção do bem-estar das comunidades escolares, fornecendo uma perspectiva coerente para o ensino de competências académicas, sociais e emocionais. Adicionalmente, aborda o treino de mindfulness no contexto escolar e as suas relações com outras competências. Caracteriza ainda a experiência de algumas escolas que já começaram a mudar de foco, combinando mindfulness com o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

⁴Kevin Hawkins – Mindwell Education (mindwell-education.com).

2. Situando o treino de mindfulness nas escolas

2.1 Aprendizagem autêntica e conectada

A educação tornou-se tão estruturada, organizada e empacotada que é fácil esquecer que as escolas não criam a aprendizagem. Ao longo da minha carreira docente volto frequentemente à mensagem de Schank e Cleave (1995, p. 175) no seu artigo *Natural learning, natural teaching*, de que as escolas não são lugares naturais de aprendizagem:

O método que as pessoas empregam naturalmente para adquirir conhecimento não é apoiado pela prática tradicional de sala de aula. A mente humana está melhor equipada para colher informações sobre o mundo operando nele do que lendo, ouvindo lições, ou estudando modelos abstratos.

Dada a natureza algo artificial da escolaridade é importante manter a aprendizagem conectada com o mundo para além da sala de aula e o mais autêntica possível. Autêntica e conectada tornaram-se palavras de ordem para mim como diretor escolar quando penso no desenvolvimento do currículo, no trabalho de projeto e na integração de diversos assuntos. Manter a aprendizagem real e em contato com as necessidades e interesses do estudante são elementos essenciais para o seu envolvimento na aprendizagem. Esta necessidade de autenticidade e conexão aplica-se igualmente – se não mais – quando consideramos incluir as nossas vidas interiores e os nossos corações na aprendizagem. Quando explicitamente incluímos e valorizamos as necessidades de desenvolvimento e experiências mais amplas do estudante, aproximamos a escola das propensões naturais da aprendizagem humana – e tornamo-la mais relevante.

2.2 Um quadro de referência para o bem-estar

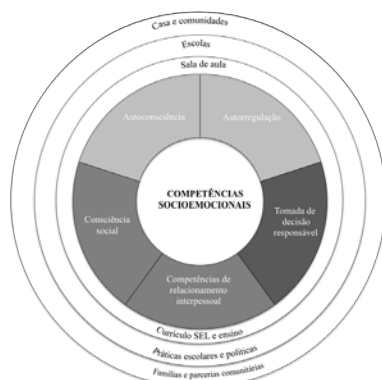
O treino de competências de mindfulness nas escolas adquire maior relevância quando se situa no contexto do ensino de competências sociais e emocionais, o qual, por sua vez, pode ser integrado no quadro mais amplo da promoção do bem-estar.

A prática de mindfulness contribui para promover a atenção, a regulação emocional e outras capacidades relacionadas que dão suporte a uma série de competências sociais, emocionais e académicas. Neste âmbito uma questão fundamental que se coloca é saber como é que as práticas de mindfulness têm impacto na aprendizagem social e emocional.

Os programas de mindfulness para crianças e jovens geralmente oferecem-lhes oportunidades para relacionarem a sua autoconsciência crescente com a aplicação prática de competências na vida diária. Podemos reconhecer a transferência direta das práticas de mindfulness para o desenvolvimento social e emocional quando, por exemplo, os estudantes ligam a sua autoconsciência com a capacidade de apreciar diferentes perspectivas, recorrem à sua compreensão empática para tentar colocar-se no lugar do outro ou, noutros casos, aprendem quando devem respirar fundo antes de reagirem a situações difíceis, a outras pessoas ou a impulsos internos.

- A prática regular de mindfulness pode ajudar-nos a fortalecer as competências de atenção, desenvolvendo a capacidade de sustentar a curiosidade mesmo quando as coisas são difíceis ou desafiadoras.
- As técnicas de respiração e enraizamento adquiridas podem ajudar-nos a acalmar e recentrar, dando-nos um pouco mais de espaço e tempo no qual podemos escolher responder em vez de reagir.
- A consciência acrescida sobre os acontecimentos físicos, emocionais e mentais pode aumentar o autoconhecimento – por exemplo, percebendo o que nos nutre e tomando consciência de padrões de pensamento recorrentes e autocríticos que nos podem enfraquecer.
- De um modo geral, essa autoconsciência aumentada constrói empatia; à medida que nos compreendemos melhor a nós próprios, podemos relacionar-nos mais com os desafios e as perspectivas dos outros.

Ao considerarmos as competências sociais e emocionais, a categorização da Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL, 2013) é muito útil.



**Figura 1 – Competências de aprendizagem social e emocional
(in CASEL, 2013)**

A roda da CASEL define estas competências de Aprendizagem Social e Emocional (Social and Emotional Learning – SEL) essenciais nos contextos em que os estudantes passam o seu tempo e organizam-nas em três áreas: intrapessoal – autoconsciência e autorregulação; interpessoal – consciência social e competências de relacionamento interpessoal; comportamental/ética – tomada de decisão responsável.

Quando falamos em trazer o coração mais para o centro da educação tradicional através das práticas de mindfulness, é nestes aspectos da aprendizagem que nos estamos a focar. Uma combinação de competências que aumentam a autoconsciência e a autorregulação. Através da aprendizagem socioemocional procuramos ser capazes de reconhecer e articular as nossas emoções e sentimentos, mas envolver o coração na aprendizagem é, também, entender as nossas emoções e impulsos para que possamos moderá-los quando necessário. Trata-se de uma questão de equilíbrio.

2.3 Aprendizagem socioemocional baseada em mindfulness

A prática regular de mindfulness pode ajudar-nos a construir uma melhor compreensão e consciência pessoal com relevância e aplicação imediata nas nossas vidas. Quando uma escola coloca estas áreas afetivas no coração da sua missão, juntamente com o desenvolvimento académico, o foco da aprendizagem muda e podemos observar uma aliança frutífera entre mindfulness e a aprendizagem socioemocional. Ao utilizar esta lente holística torna-se mais natural planear currículos e atividades que combinem o académico com o afetivo e com o físico - ou seja, um equilíbrio entre a cabeça, o coração e o corpo nas abordagens à aprendizagem.

Uma escola que tem trabalhado para incorporar tal visão na experiência quotidiana dos seus alunos é a Phuket International Academy (PIA), na Tailândia. O projeto educativo da PIA alia mindfulness à aprendizagem socioemocional no contexto de uma comunidade centrada na criança e que privilegia a educação reflexiva e a aprendizagem-serviço. O seu propósito é o de que os alunos, professores e famílias desenvolvam um bom coração, uma mente equilibrada e um corpo saudável e a sua missão é ajudar as crianças e jovens a realizarem o seu mais elevado potencial humano, cultivarem a felicidade genuína e agirem para um futuro sustentável.

Os alunos dos três aos 18 anos envolvem-se diariamente nalgum tipo de atividade de mindfulness e de aprendizagem socioemocional. «Condimentam o dia» com exercícios apropriados em termos desenvolvimentais e constroem competências afetivas nos seus programas de estudos em todos os níveis de ensino.

A figura seguinte ilustra a base da aprendizagem de competências socioemocionais através do treino de mindfulness na escola.

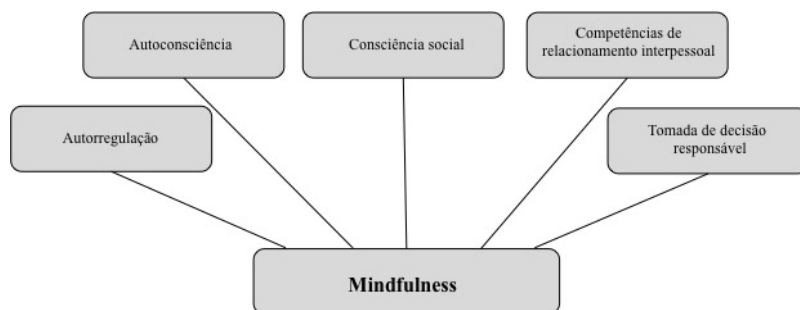


Figura 2 – Mindfulness e aprendizagem socioemocional

2.3.1 Adotar uma visão holística

As cinco competências indicadas no gráfico são as preconizadas pela CASEL e o título salienta a coerência desta abordagem que combina a aprendizagem acadêmica e socioemocional. Todos nós já testemunhámos o impacto da revolução tecnológica na educação e agora é a hora de um movimento paralelo ocorrer que priorize as competências afetivas, trazendo-as mais para o coração da aprendizagem.

Mesmo com uma escola com clareza de visão e alicerçada na Mindfulness Based Social and Emotional Learning (MBSEL) como a PIA, como refere K. Fort-Catanese (Comunicação pessoal, 1 de Outubro de 2016), diretora da «SEL e Mindfulness»:

Implementar estas abordagens é sempre uma situação em que a tartaruga vence a corrida. Dada a alta rotatividade na administração e nos professores verificada nos primeiros anos, foi um desafio criar sustentabilidade em torno da aprendizagem socioemocional e da mindfulness. Com o tempo, à medida que a estabilidade aumentou e que a liderança se fortaleceu, incluindo o estabelecimento do cargo de Diretor da SEL e Mindfulness, todos os participantes se envolveram na compreensão de como criar uma cultura em torno dessas abordagens.

Atualmente, todos os funcionários fazem um curso de mindfulness de oito semanas para viverem a missão da escola em vez de se concentrarem apenas nos resultados dos alunos.

Há também agora uma maior consciência entre os professores de que são eles mesmos que constroem o clima das suas salas de aula. Foi criado um documento sobre o «Perfil do Estudante Através da Lente das SEL» que informa os diversos intervenientes sobre os objetivos do projeto educativo da PIA e recorre-se a um processo de «ciclo de crescimento do professor» para coordenar as leituras sobre mindfulness na educação, necessárias aos funcionários da escola. Os professores fornecem exemplos de como deram apoio aos outros e de como geriram o seu próprio autocuidado. «Foi um longo caminho mas a integração destes sistemas no processo de contratação e de admissão teve um impacto tremendamente positivo no compromisso contínuo da escola com a SEL e mindfulness.» (Fort-Catanese, K. Personal correspondence, Oct 1st, 2016).

2.3.2 Mudar a mentalidade

Criar uma nova escola baseada numa missão holística – como a PIA – é uma coisa, mas a maioria de nós vai mais frequentemente tentar trazer uma destas novas abordagens para um sistema escolar já em funcionamento – o que é completamente diferente. Começar um curso autónomo de mindfulness ou de SEL pode ser um ponto de partida útil para muitas escolas mas que se torna muito mais eficaz se conseguirmos estabelecer pontes entre essa iniciativa e outros programas e abordagens já existentes na escola. Por vezes pode ser difícil perceber como o fazer, mas trata-se, antes de tudo, de uma mudança de mentalidade. Se reexaminarmos o que estamos a tentar fazer nas escolas – o que realmente importa – em vez de encararmos estas abordagens como «ainda mais uma coisa» a acrescentar aos nossos currículos já sobreloadados, podemos realmente valorizar essa mudança.

Deste modo, quando realizamos processos de revisão curricular, podemos usar uma lente mais holística que nos ajuda a perceber os benefícios mais profundos da combinação dos objetivos académicos com objetivos de bem-estar. A combinação de um diálogo aprofundado para estimular tal mudança de mentalidade com uma mudança gradual e orgânica na formação dos recursos humanos e no planeamento do currículo pode ajudar a estabelecer uma base sólida para esse trabalho.

2.3.3 Animar a aprendizagem

Quando combinamos as práticas de mindfulness com iniciativas no domínio socioemocional (e até pastoral) existentes nas escolas, a natureza experiencial da mindfulness pode animar significativamente a aprendizagem. Ao enfatizar a observação cuidadosa da experiência pessoal, este treino pode ajudar programas de Educação de Carácter ou intervenções Anti-Bullying, por exemplo, a tornarem-se menos académicos e mais viscerais – mais práticos e relevantes.

Normalmente, as aulas de Cidadania ou de Ética mantêm uma abordagem mais cerebral e correm o risco de acabar por resultar em listas de regras para viver. Mas quando reconhecemos e valorizamos a experiência interior das crianças, podemos começar a ajudá-las a desenvolver códigos morais práticos e lições de vida relevantes, que façam sentido «de dentro para fora». Essas lições de vida tornam-se mais memoráveis e têm maior probabilidade de serem vividas do que esquecidas assim que o curso termina. Desta forma, começamos a ensinar partes da criança que a escola convencional não costuma atingir.

Embora o projeto da PIA seja único, algumas outras escolas estão a começar a criar cargos com elevado perfil de responsabilidade que conferem relevo e liderança à área do bem-estar. Algumas escolas estão a rever a sua definição tradicional de bem-estar ou de sucesso do estudante e a aplicá-la a toda a comunidade escolar e não apenas aos alunos com dificuldades. Enquanto a adoção educacional das TIC foi impulsionada por grandes desenvolvimentos tecnológicos na sociedade, a mudança necessária para destacar a SEL nas escolas pode ter de acontecer de forma mais consciente e planeada – requer esforço e força de vontade contínuos para mudar esse foco.

2.3.4 Mudar a cultura vigente

Mudar a cultura de uma escola é um esforço exigente e o envolvimento dos professores e dos pais, para além dos estudantes, é parte integrante do processo para promover um ambiente de aprendizagem saudável que desenvolva conhecimentos e competências para uma vida bem vivida. Obter o envolvimento do professor e proporcionar-lhe oportunidades de treino consistentes é essencial para realmente mudar a cultura de uma escola. «Porque os professores não receberam esse treino durante a sua licenciatura ou formação inicial para a docência, é preciso envolvê-los de uma maneira que seja relevante para as suas próprias vidas», refere J. Tait (Entrevista, 4 de Agosto de 2016) diretor da escola londrina American School in Switzerland. Também os pais são vistos como obstáculo a esse tipo de trabalho, mas «se começarmos a introduzir essas ideias nas reuniões de pais, apesar de alguns parecerem estar focados apenas em preparar os filhos para a universidade,... a maioria acaba por dizer que está feliz por estarmos a apoiar os filhos de outras formas» (Entrevista, 4 de Agosto de 2016).

Iniciativas que visem estabelecer uma mudança real de foco nas escolas não podem ser apressadas, precisam de crescer gradual e organicamente e não podem ser simplesmente impostas aos professores ou aos pais. Necessitam de tempo e espaço uma vez que lidam com dimensões psicológicas que normalmente não são vistas como centrais nas nossas escolas.

2.3.5 Conferir tempo e espaço

Para muitas escolas com currículos sobrelotados e dias já muito ocupados, a ideia de introduzir mais uma nova área de foco pode parecer muito difícil de concretizar. Mas, como revelado pela investigação, quando alocamos tempo e espaço aos aspetos afetivos da aprendizagem, até as taxas de desempenho académico aumentam. Por exemplo, um estudo de meta-análise realizado por Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor e Schellinger (2011) sobre três décadas de intervenções SEL nos EUA revelou que os alunos com formação em aprendizagem socioemocional ganharam uma média de 11 pontos percentuais nos resultados de

testes padronizados por comparação com os alunos que não receberam o treino. Para além, naturalmente, das melhorias observadas nas dimensões alvo das intervenções, como a autoestima ou os comportamentos anti-bullying. Como refere M. Bracket, Diretor do Yale Center for Emotional Intelligence (s.d., citado por Scelfo, 2015):

As vias neuronais do cérebro que lidam com o stress são as mesmas usadas para a aprendizagem. As escolas começam a perceber que precisam de ajudar as crianças a entender os seus sentimentos e a geri-los de maneira eficaz. Queremos que os nossos filhos atinjam mais academicamente, mas não podemos querê-lo se os nossos filhos não estiverem emocionalmente saudáveis.

Esta compreensão sobre a importância do sistema educativo promover a saúde emocional tem assumido uma dimensão nacional em alguns países nos últimos anos. Nos EUA, M. Greenberg da Pennsylvania State University é um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da Aprendizagem Social e Emocional. Com mais de 30 anos de experiência como psicólogo e investigador, Greenberg construiu uma profunda compreensão do valor das competências sociais e emocionais, não deixando contudo de ficar surpreendido com a clareza dos resultados de estudos, designadamente feitos com sua coautoria, que mostraram que as competências sociais das crianças no jardim de infância superam a classe social, as circunstâncias familiares e o desempenho académico inicial na previsão do bem-estar e do sucesso na vida adulta. Comentando os resultados de um desses estudos, diz Greenberg (s.d., citado por Scelfo, 2015) «As competências subjacentes ao que estamos a testar – conviver com os outros, fazer amizades – são realmente competências fundamentais que afetam todos os aspectos da vida».

Greenberg e Kusché (1993) desenvolveram o Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), um dos programas SEL mais consistentemente utilizados, com sucesso, em escolas do primeiro ciclo do ensino básico de vários países, incluindo a Irlanda do Norte e Israel. Diversas investigações têm demonstrado que o PATHS aumenta significativamente o desenvolvimento saudável dos alunos, o seu envolvimento na sala de aula e aprendizagem, e reduz os problemas comportamentais e emocionais numa ampla variedade de ambientes escolares e pré-escolares.

Segundo Greenberg (Entrevista, Abril de 2016) o valor geral da SEL «não decorre apenas de como nos sentimos, mas de como vamos resolver os problemas, quer sejam problemas académicos quer de relação com os colegas ou os pais. A capacidade de conviver com os outros é realmente ‘a cola’ do desenvolvimento humano saudável.»

Como vimos, o objetivo básico da SEL é ajudar os alunos e os professores a reconhecerem a gama normal de sentimentos positivos e negativos e fornecer-lhes ferramentas para desacelerarem e refletirem quando lidam com conflitos, bem como estimular a empatia e a bondade para consigo mesmos e com outros. Todas essas competências podem ser apoiadas e desenvolvidas através das práticas de mindfulness. Como refere Greenberg (Entrevista, Abril de 2016) a aplicação da mindfulness na educação adequa-se muito bem ao movimento mais amplo de promoção da aprendizagem social e emocional: «A mindfulness tem o potencial de aprofundar substancialmente a aprendizagem das competências SEL, não só melhorando a atenção e a consciência das crianças mas também nutrindo um sentimento profundo de compaixão pelos outros.»

A título ilustrativo, um estudo de Schonert-Reichl e colaboradores (2015) realizado no Canadá, país em que desde há muitos anos as autoridades educativas monitorizam o bem-estar dos alunos, revelou que os alunos que fizeram um treino baseado em mindfulness através do programa MindUp tiveram um aumento médio de mais 15% nos resultados em Matemática quando comparados com os que participaram num programa SEL tradicional. Observaram-se também outros ganhos como aumento do controle cognitivo, redução do stress e melhoria do bem-estar e das interações sociais.

Estes resultados não são surpreendentes se pensarmos que não conseguimos aprender profunda ou efetivamente quando nos sentimos inseguros ou distraídos pela nossa agitação interior. Neste sentido, o psicólogo D. Goleman afirma que adicionar treino de atenção à aprendizagem social e emocional é uma excelente maneira de «impulsionar os circuitos neuronais no coração da inteligência emocional» (Goleman, 2013, p. 194). Este autor defende que a prática de mindfulness quando combinada com programas SEL pode ajudar os alunos a desenvolver a função-chave de um melhor controle executivo. L. Lantieri (2008, citada por Goleman, 2013, pp. 194), diretora do programa Inner Resilience, apoia esta perspetiva, dizendo:

Eu fiz SEL durante anos mas quando acrescentei a mindfulness observei uma expressão dramaticamente mais rápida da capacidade de acalmar e da prontidão para aprender, em idades mais precoces e mais cedo no ano letivo. Estabelecemos uma base de autoconsciência e autorregulação sobre a qual se podem desenvolver as outras competências SEL, como a escuta ativa, a identificação de sentimentos e assim por diante.

3. Mindfulness, aprendizagem socioemocional e bem-estar – Alguns exemplos

Ao longo da minha experiência como professor e diretor escolar tenho tido a sorte de poder trabalhar em escolas onde geralmente existe a possibilidade de trabalhar aspectos sociais e emocionais da aprendizagem. De seguida partilho alguns exemplos concretos de como usar a mindfulness para apoiar e melhorar a aprendizagem socioemocional, centrados em torno de uma competência chave, a escuta, e do silêncio.

Na república Checa, na International School of Prague, enriquecemos um programa de tutoria para os alunos do 8.º ano de modo a que os professores passassem 40 minutos diariamente com pequenos grupos de alunos, trabalhando as suas competências de organização pessoal, construção de relacionamentos e reflexão. Apesar destes grupos de tutoria estarem a funcionar bem, usando atividades inovadoras, os professores sentiam que estavam a faltar abordagens mais formais para estimular a construção de relacionamentos e por isso pediram-me ajuda.

De um modo geral os nossos alunos do 8.º ano já tinham feito treino em mindfulness e tinham por isso experiência em estar sentados juntos, em silêncio, e aprendido a focar a sua atenção. Tendo por base o livro de Kessler *The soul of education* (2000) usámos algumas sugestões *mindful* para os ajudar a estar num tipo diferente de sessão de tutoria e, em seguida, promover uma escuta mais profunda.

Em cada uma dessas sessões especiais, quando os alunos chegavam encontravam um espaço livre no chão, coberto com um pano ou cobertor e almofadas para se sentarem. Em algumas ocasiões, os alunos tinham sido convidados a trazer um objecto de casa no dia anterior, algo que fosse «importante para si». Os objetos reunidos estavam prontos no centro da sala de aula (incluindo um do professor) e depois de alguns momentos de prática de mindfulness para fazer a transição para esse espaço diferente, um aluno começava por perguntar «O que é isto?» e o dono pegava no objeto e explicava durante alguns minutos porque razões era importante para si. Durante esse tempo ninguém mais falava – o resto do grupo praticava escuta atenta, criando um espaço no qual o colega podia falar e ser ouvido plenamente.

Quando um aluno acabava de falar, não havia comentários, apenas um «obrigado» do professor e seguia-se para o próximo objeto. No final da sessão, dedicava-se algum tempo a uma conversa mais aberta, em que os alunos podiam fazer mais perguntas ou mais comentários uns aos outros sobre o seu objeto ou sobre os dos outros.

O foco das sessões de partilha variava de umas vezes para as outras e cada atividade envolvia algum tipo objeto, trabalho artístico ou ritual – por exemplo, decorar um prato de papel para ilustrar «O que trago para a mesa» ou fechar o ano com um ritual de queima de trabalhos artísticos, simbolizando «As coisas que eu quero deixar para trás no ensino básico».

As mudanças na qualidade do falar e ouvir nessas sessões foram palpáveis. O treino de mindfulness deu suporte à capacidade dos alunos para se ouvirem profundamente uns aos outros. Muitos partilharam que no início se sentiam um pouco desconfortáveis, mas que depois começaram a apreciar realmente essas sessões.

O que aprendi com esta experiência e com a leitura de Kessler (2000) foi que os jovens respondem bem a rituais e oportunidades para uma conexão mais profunda – muito melhor do que eu imaginava – e que tal como os seus colegas mais novos, do 1.º ciclo do ensino básico, querem e até anseiam por partilhar. A diferença reside nas condições para uma partilha mais profunda entre os adolescentes, as quais exigem uma facilitação muito mais cuidadosa e sensível – têm de ser as condições adequadas para os adolescentes se sentirem seguros o suficiente para partilharem mais abertamente e realmente se ouvirem uns aos outros.

Decidimos também treinar os professores tutores para que estes pudessem ser eles próprios facilitadores destas sessões. Para tal reuníamos com o grupo de professores cerca de uma semana antes dessas atividades especiais e fazíamos os exercícios com eles em tempo real – sentados no chão, trazendo um objeto pessoal, etc. – para que tivessem a ideia de como «acompanhar» bem os alunos nessa jornada, e verificar a logística da atividade.

Um subproduto importante e imprevisto deste trabalho foi o facto desse processo ter criado um vínculo mais profundo entre os próprios professores tutores. Nem sempre partilhávamos necessariamente a um nível profundo, mas mesmo assim esta experiência mostrou que não é preciso muito para que possamos mudar o foco de um dia de escola atarefado, de modo a que possa conter alguns momentos mais profundos de conexão autêntica; momentos para os quais normalmente não encontramos tempo nem espaço. Essas conexões podem melhorar realmente as nossas relações de trabalho e tornar a colaboração formal e informal mais eficaz nas escolas.

Nas turmas de 7.º ano de escolaridade para além de treinarmos a escuta, ajudávamos os alunos e os professores a estabelecerem um espaço de silêncio partilhado ao qual pudessem retornar antes de uma atividade de escuta ou de realizarem um trabalho de projeto exigente. Nesse sentido quando trabalhava a mindfulness deixava sempre um instrumento de prática (*chime bar*) como um presente para a turma, para que pudessem usá-lo sempre que quisessem ficar em silêncio por um momento. Pode ser restaurador para os alunos terem um momento de silêncio de vez em quando durante uma aula que lhes permita voltar a um lugar mais calmo e depois começar de novo. E é igualmente benéfico para a saúde mental dos professores !

Uma nota de advertência importante sobre os instrumentos de prática e o silêncio, eu costumo usar jogos de sinos nas escolas pois são equipamentos escolares normais disponíveis nos catálogos dos departamentos de música ao passo que alguns outros sinos podem sugerir uma implicação mais religiosa. No entanto, é importante não começar a usar um sino ou um jogo de sinos em vez das outras técnicas que normalmente se usam para chamar a atenção dos alunos (por exemplo, mãos levantadas). Preservar o toque do sino como algo mais convidativo permite que os alunos se possam sentir mais motivados a ocupar um

espaço de silêncio familiar por um momento – caso contrário pode parecer apenas mais um instrumento de controlo. Funciona muito melhor, é claro, quando os alunos treinaram devidamente o silêncio partilhado e sabem o que esperar quando um sino é tocado. Alguns professores permitem que os alunos solicitem um momento *mindful* e, em seguida, o aluno que fez o pedido pode tocar o sino para a turma.

Tenho visto muitas escolas a interessarem-se pela *mindfulness* e depois avançarem demasiado rapidamente, pensando que tudo é muito simples, iniciando um silêncio em cada assembleia ou tocando sinos nas aulas para os momentos de silêncio. Na realidade, esta abordagem pode fazer com que algumas crianças (e professores) desistam da ideia de ficar em silêncio e só funcionará se o terreno estiver bem preparado - os professores precisam de ter um *background* em meditação *mindfulness* para que possam entender que nem todos estão a sentir-se calmos durante um silêncio partilhado. Aceder ao seu «lugar silencioso e tranquilo» (como a Dra. Amy Saltzman lhe chama nos seus programas de *mindfulness* para crianças) faz muito mais sentido quando os alunos foram devidamente treinados a visitar esse lugar – e sabem que está tudo bem se às vezes não se sentirem silenciosos ou tranquilos.

Estes exemplos mostram como estas competências são úteis e importantes na aprendizagem e na vida, especialmente num mundo em que por vezes parece que todas as pessoas estão a falar, mas ninguém está a ouvir. Gostaria que quando eu estava na escola os meus professores soubessem mais sobre a importância do desenvolvimento da inteligência emocional para além das capacidades académicas – eu poderia ter aplicado esse treino repetidas vezes na minha vida pessoal e no meu trabalho. Um maior foco nas competências afetivas nas escolas pode tornar a aprendizagem mais relevante e ajudar a desenvolver alunos e pessoas mais equilibradas.



PARTE II

EFEITOS DO PROGRAMA
ATENTAMENTE, UMA INTERVENÇÃO
BASEADA EM MINDFULNESS
PARA PROFESSORES



PRÓLOGO

Projeto «Efeitos de uma intervenção baseada em mindfulness para professores: Um estudo sobre os resultados dos professores e dos alunos»

Alexandra Marques Pinto^{5} e Joana Sampaio de Carvalho^{5, 6}*

Os professores desempenham um papel fundamental na transmissão cultural e das realizações intelectuais às gerações vindouras, na educação, desenvolvimento e qualidade de vida das crianças e dos jovens (Moolenaar, 2010), constituindo o seu empenhamento e desempenho profissional um dos alicerces da sociedade.

Ao longo das duas últimas décadas, diferentes estudos em Portugal têm demonstrado um alto risco de stress e burnout nos professores (Marques Pinto & Alvarez, 2016), associado às elevadas exigências de trabalho que estes profissionais enfrentam, com impactos negativos na sua saúde ocupacional e desempenho bem como no bem-estar dos seus alunos (Jennings & Greenberg, 2009). Perante esta situação, a investigação recente tem identificado as competências socioemocionais (CSE) como fator de proteção do stress / burnout e promoção do bem-estar nos docentes (Jennings et al., 2017) e as intervenções com recurso a práticas de mindfulness, aplicadas a professores, como promissoras para o desenvolvimento destas competências (Carvalho, Marques Pinto, & Marôco, 2016). Contudo, pouco esforço

⁵Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

⁶Instituto Mindfulness.

*Morada para correspondência: Alexandra Marques Pinto, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, ampinto@psicologia.ulisboa.pt

tem sido feito para desenvolver este tipo de intervenções e são escassos os estudos metodologicamente robustos e culturalmente adaptados que permitam avaliar a sua eficácia (Creswell, 2017).

O projeto de investigação «Efeitos de uma intervenção baseada em Mindfulness para professores: Um estudo sobre os resultados dos professores e dos alunos», realizado desde 2017 na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e financiado pela Fundação Bial (No. 114/16), pretende dar um contributo neste domínio, avaliando os efeitos de um programa de aprendizagem socioemocional, baseado em mindfulness, programa Atentamente, dirigido a professores do 1.º ciclo do ensino básico.

O programa de intervenção Atentamente consiste num curso de formação acreditado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (1,2 créditos) e tem por objetivo a promoção do bem-estar dos docentes mediante o desenvolvimento de competências de mindfulness, regulação emocional e (auto)compaixão. O programa, com uma duração total de 30h distribuídas por 10 sessões semanais de 2.5h e uma sessão de reforço com a duração de 5h três meses após a décima sessão, é principalmente experiencial e cada sessão inclui práticas de mindfulness, reflexão de grupo, *role-playing* e trabalho autónomo em casa (práticas formais e informais de mindfulness).

Do ponto de vista metodológico este projeto de investigação obedeceu a um desenho experimental que incluiu quatro momentos de recolha de dados: pré-teste (T1), pós-teste (T2), *follow-up-1* (T3) (3 meses após o pós-teste) e *follow-up-2* (T4) (3 meses após o *follow-up-1*).

Os participantes no estudo foram selecionados através dos centros de formação de associação de escolas e distribuídos aleatoriamente em dois grupos: um grupo experimental (GE) e um grupo de controlo (GC). O GE integrou professores dos 2.º e 3.º anos do 1.º ciclo das escolas da rede pública que foram alvo da intervenção com o programa Atentamente e seus respetivos alunos. O GC integrou igualmente professores dos 2.º e 3.º anos do 1.º ciclo em lista de espera (que só posteriormente foram alvo da intervenção) e os seus alunos.

Relativamente à recolha de dados foi utilizada uma estratégia multi método e multi informante, incluindo medidas de autorrelato pelos professores e pelos alunos, de observação de comportamentos do professor em sala de aula, de heterorrelato pelos pais sobre os alunos, e também, de forma particularmente inovadora, medidas neurofisiológicas e neuropsicológicas dos professores.

O projeto foi submetido para apreciação e aprovado pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. No seguimento desta aprovação foram solicitadas as devidas autorizações aos Diretores das escolas envolvidas e obtidos os consentimentos informados por parte dos Professores e dos Encarregados de Educação dos alunos que participaram no estudo. A confidencialidade dos dados foi assegurada e os protocolos de avaliação foram identificados com um código numérico permitindo o cruzamento dos dados entre os vários momentos de recolha mas garantindo o anonimato dos participantes.

Os resultados preliminares deste projeto de investigação serão apresentados nos capítulos seguintes e constituem um contributo para o conhecimento sobre o papel desempenhado por intervenções baseadas em mindfulness na redução do stress e dos sintomas de burnout dos professores bem como no desenvolvimento das suas competências socioemocionais; na construção de um clima de sala de aula positivo e estimulante; e ainda na promoção do bem-estar dos alunos. Este conhecimento poderá informar futuras políticas de formação de professores, assim como a introdução de novas práticas de intervenção em contexto escolar que promovam o bem-estar dos professores e dos seus alunos.



CAPÍTULO 3

Programa Atentamente: Efeitos no bem-estar pessoal e profissional dos professores

Sofia Oliveira^{7}, Joana Sampaio de Carvalho⁷
e Alexandra Marques Pinto⁷*

1. Introdução

Ao longo dos últimos anos, a investigação tem alertado para o elevado risco de stress e burnout da classe docente (Marques Pinto et al., 2005), com impacto negativo na sua saúde ocupacional e desempenho (Marques Pinto & Alvarez, 2016), sendo fundamental o desenvolvimento de intervenções específicas para estes profissionais. Neste cenário, a investigação tem apontado como promissoras as intervenções, aplicadas a professores, que visam a promoção de competências socioemocionais (CSE) através de práticas de mindfulness (Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012). No entanto, estas intervenções são ainda parcas, pouco se conhecendo sobre a sua validade e eficácia (Creswell, 2017).

O presente estudo, enquadrado no projeto de investigação «Efeitos de uma intervenção baseada em Mindfulness para professores: Um estudo sobre os resultados dos professores e dos alunos» (Fundação Bial, 114/16), tem como objetivo apresentar resultados preliminares relativos aos efeitos do programa Atentamente em medidas de autorrelato dos professores.

⁷Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI.

*Morada para correspondência: Sofia Oliveira, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. sofia.oliveira94@outlook.com

2. Enquadramento teórico

Em resultado das elevadas exigências ocupacionais que caracterizam a sua profissão (i.e., resposta articulada quer às necessidades académicas e socioemocionais dos alunos, quer às orientações superiores centradas na avaliação e metas curriculares), os professores têm vindo a apresentar níveis de stress crescentes que condicionam a sua saúde e bem-estar (Oliveira Francisco, 2017), desempenho profissional (i.e., ao nível da qualidade do ensino e gestão de sala de aula; Jennings & Greenberg, 2009) e, em consequência, o grau de envolvimento e aprendizagem dos seus alunos (Jennings et al., 2017). Neste sentido, a investigação em saúde ocupacional, nomeadamente em Portugal, tem referido a classe docente como um grupo de risco (Marques Pinto & Alvarez, 2016), constituindo a promoção da saúde ocupacional docente uma preocupação científica e sociopolítica bastante atual (Nações Unidas, 2015). Assim, revela-se fundamental o desenvolvimento de intervenções fundamentadas e culturalmente ajustadas que promovam a saúde e o bem-estar destes profissionais (Oliveira Francisco, 2017).

Neste âmbito, vários autores (e.g., Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013) têm enfatizado o desenvolvimento de CSE (ver CASEL, 2013) como fator de proteção da saúde e bem-estar docente, dado que estas, ao promoverem a regulação emocional, consciência pessoal e social, assim como um melhor relacionamento interpessoal, estão associadas a uma maior eficácia profissional, em particular nos professores (e.g., melhorias na qualidade dos ambientes de aprendizagem, gestão de sala de aula, e relação professor-aluno) (Jennings & Greenberg, 2009).

Porém, o desenvolvimento de CSE nos professores é considerado parco, verificando-se um interesse crescente por novas abordagens que, em contexto educativo, promovam estas competências (Jennings et al., 2017). Surge assim o interesse por abordagens de Educação Contemplativa (de entre as quais, a mindfulness surge como a mais estudada em contexto educativo) que visam estimular o treino de atenção e emoções pró-sociais, através da prática repetida e disciplinada de exercícios específicos, adequados ao contexto, empiricamente fundamentados e sem conexões religiosas/espirituais (Roeser & Peck, 2009).

Contudo, apesar das intervenções baseadas na prática de mindfulness parecerem promissoras na promoção de CSE (e.g., autoconsciência, autorregulação), autoeficácia, (auto)compaixão e bem-estar nos professores, atuando como um amortecedor (*buffer*) dos efeitos do burnout (e.g., Abenavoli, Jennings, Greenberg, Haris, & Kartz, 2013; Carvalho et al., 2016; Jennings et al., 2017; Roeser, 2016), a investigação centrada nestas intervenções, em particular com professores, é ainda incipiente e apresenta resultados pouco consistentes, sendo necessário o investimento em estudos metodologicamente robustos e culturalmente diversificados que permitam validar os benefícios e efeitos a longo-prazo destas práticas (Oliveira Francisco, 2017).

Por conseguinte, esta investigação tem como objetivo avaliar os efeitos do programa Atentamente (ver Oliveira et al., no prelo), um programa de promoção de competências socioemocionais baseado em mindfulness, desenhado especificamente para professores e adequado ao contexto português, em variáveis pessoais e profissionais de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Especificamente, estabeleceram-se duas hipóteses de investigação. Por um lado, é esperado que os professores após a intervenção apresentem melhores resultados proximais (i.e., competências de mindfulness, auto-compaixão, regulação emocional) (H1a) e distais (i.e., autoeficácia, bem-estar, burnout) (H1b). Por outro lado, espera-se que os resultados proximais meçam o impacto da intervenção nos resultados distais (H2).

3. Método

3.1 Participantes

Considerou-se uma amostra de 70 professores (97.1% mulheres, $M = 43.61$ anos) do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma média de 19.73 anos de serviço. Durante o período de recolha de dados, os participantes lecionaram o 2.º ou 3.º ano de escolaridade, em escolas agrupadas e não agrupadas do distrito de Lisboa. Durante a intervenção, os participantes foram aleatoriamente distribuídos em dois grupos: grupo experimental (GE; $n = 56$) e grupo de controlo (GC; $n = 14$).

3.2 Instrumentos

O impacto da intervenção nas variáveis pessoais e profissionais dos professores foi avaliado através de um protocolo de avaliação composto por seis questionários de autorrelato. Especificamente, as competências de mindfulness foram avaliadas através do Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney, 2006; Gregório & Gouveia, 2011 [tradução e adaptação]). A Self-Compassion Scale (Castilho & Pinto-Gouveia, 2011 [tradução e adaptação]; Neff, 2003) foi utilizada para avaliar a auto-compaixão dos professores. Utilizou-se o Emotion Regulation Questionnaire (Gross & John, 2003; Vaz & Martins, 2008 [tradução e adaptação]) para avaliar a regulação emocional. A percepção de autoeficácia dos docentes foi avaliada através da Teachers' Sense of Efficacy Scale (Conceição, 2008 [tradução e adaptação]; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). O Maslach Burnout Inventory (Marques Pinto et al., 2005 [tradução e adaptação]; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996) foi utilizado para avaliar a síndrome de burnout nos professores. Por fim, o bem-estar dos professores foi avaliado através do Mental Health Continuum – Short Form (Keyes, 2002; Matos et al., 2010 [tradução e adaptação]). A resposta a todos os instrumentos selecionados teve por base uma escala tipo *Likert*, de dimensão variável entre cinco e nove pontos.

Informação completa relativa aos instrumentos supracitados pode ser consultada em Oliveira Francisco (2017).

3.3 Procedimentos

Neste capítulo são apresentados os dados referentes aos dois primeiros momentos de recolha do projeto: pré-teste (T1) e pós-teste (T2). Em ambos os momentos, foi pedido aos professores que preenchessem o protocolo de avaliação (duração aproximada de 45 minutos), tendo sido cumpridos todos os princípios ético-deontológicos.

3.4 Análise de dados

Todas as análises foram realizadas através do *software* estatístico IBM SPSS (v.24, SPSS Inc., Chicago, IL). Para comparar médias entre T1 e T2 foi utilizada a ANOVA de medidas repetidas. Complementarmente, foi calculado o tamanho do efeito (d), interpretado de acordo com os critérios de Cohen (1988). Posteriormente, foram calculados os efeitos diretos, indiretos e total da intervenção nas variáveis dependentes, com recurso à *Macro MEMORE* (Montoya & Hayes, 2017). Para a realização desta análise foram considerados os dados em T1 e T2 e utilizaram-se, sempre que possível, as escalas totais das variáveis mediadoras e dependentes. Todos os instrumentos aplicados revelaram um bom ajustamento à amostra. Consideram-se efeitos significativos valores $p < .05$.

4. Resultados

4.1 ANOVA de medidas repetidas

Globalmente, após a intervenção, os professores do GE evidenciaram uma melhoria das competências avaliadas, em comparação com T1. Não foram encontradas diferenças significativas, entre os vários momentos de recolha de dados, para os participantes do GC.

Especificamente, verificou-se no GE, entre T1 e T2, um aumento significativo da dimensão de mindfulness observar [$F(1,68)=4.167$, $p=.045$, $d=.62$] e da perceção de autoeficácia [$F(1,68)=11.426$, $p=.001$, $d=1.02$], assim como uma diminuição significativa da supressão emocional (i.e., dimensão de regulação emocional) [$F(1,68)=8.080$, $p=.006$, $d=.86$] relatada por estes professores. Ainda, os professores que foram alvo de intervenção, evidenciaram, entre T1 e T2, um aumento marginalmente significativo dos níveis de bem-estar social [$F(1,68)=3.748$, $p=.057$, $d=.58$] e geral [$F(1,68)=3.549$, $p=.064$, $d=.57$]. Todos os resultados significativos registados estão associados a um tamanho do efeito forte (i.e., $d > .50$; Cohen, 1988).

Neste estudo, não se verificaram diferenças significativas nas variáveis auto-compaixão e burnout.

4.2 Estudo do efeito de mediação

Os resultados revelaram efeitos indiretos da intervenção ao nível do bem-estar do burnout, através das competências de mindfulness, auto-compassão e reavaliação cognitiva (i.e., sub-dimensão de regulação emocional).

No que concerne ao bem-estar, os resultados sugerem um impacto significativo direto ($-.2241$, $p=.03$, 95% *BCaIC* $[-.4289, -.0194]$), indireto ($-.1625$, $p<.05$, 95% *BCaIC* $[-.3096, -.0575]$) e total ($-.3866$, $p<.001$, 95%, *BCaIC* $[-.6102, -.1631]$) da intervenção no bem-estar através das competências de mindfulness. No mesmo sentido, a auto-compassão surgiu como variável mediadora do impacto da intervenção no nível de bem-estar dos professores, com efeitos direto ($-.3527$, $p<.05$, 95% *BCaIC* $[-.7033, -.0021]$), indireto ($-.3262$, $p<.05$, 95% *BCaIC* $[-.5694, -.1272]$) e total ($-.6788$, $p<.001$, 95% *BCaIC* $[-1.0482, -.3095]$) significativos. Ainda, verificou-se um efeito direto ($-.3137$, $p=.01$, 95% *BCaIC* $[-.5358, -.0916]$), indireto ($-.0729$, $p<.05$, 95% *BCaIC* $[-.1656, -.0173]$) e total ($-.3866$, $p<.001$, 95% *BCaIC* $[-.6102, -.1631]$) significativo da intervenção no nível de bem-estar através da reavaliação cognitiva.

No que respeita à síndrome de burnout, não foram encontrados efeitos diretos significativos. Contudo, os resultados sugerem efeitos de mediação para duas das dimensões consideradas, exaustão e despersonalização. Relativamente à exaustão, verificou-se um efeito indireto significativo da intervenção ($.1613$, $p<.05$, 95% *BCaIC* $[.0010, .4406]$), através das competências de mindfulness. No caso da despersonalização, os resultados sugerem efeitos indiretos significativos da intervenção nesta dimensão através das competências de mindfulness ($.1007$, $p<.05$, 95% *BCaIC* $[.0062, .2975]$), auto-compassão ($.4049$, $p<.05$, 95% *BCaIC* $[.0836, .8659]$) e reavaliação cognitiva ($.0858$, $p<.05$, 95% *BCaIC* $[.0123, .2220]$).

Não foram encontrados efeitos de mediação significativos entre a intervenção e a perceção de autoeficácia, através das variáveis consideradas.

5. Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar os efeitos do programa Atentamente em variáveis pessoais e profissionais de professores portugueses do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para o efeito, compararam-se as respostas de dois grupos de participantes (i.e., GE e GC) recolhidas em dois momentos, antes e após a intervenção (i.e., T1 e T2). De uma forma geral, os resultados obtidos sugerem que a intervenção teve um impacto favorável aos professores do GE os quais evidenciaram uma tendência global de melhoria das competências avaliadas por comparação com os professores que não participaram na intervenção.

Especificamente e de acordo com o esperado, os professores que foram alvo da intervenção referiram um aumento nas suas competências de mindfulness e de regulação emocional, após intervenção e por comparação com os professores do GC. Estes resultados estão de acordo com os de estudos prévios que utilizaram este tipo de intervenções (e.g., Jennings et al., 2013) e suportam parcialmente a hipótese H1a. Efetivamente, o programa Atentamente teve um impacto direto no aumento da capacidade dos professores para observar / notar alterações intra e interpessoais (e.g., alterações de humor, comportamentos), assim como na diminuição da supressão emocional a que estes recorriam. Para ambas as variáveis, a dimensão do efeito verificado foi forte (Cohen, 1988) reforçando o contributo desta intervenção. A ausência de alterações significativas ao nível das competências de auto-compaixão terá de ser melhor compreendida futuramente, designadamente tendo em conta os dados recolhidos em follow up que poderão revelar *sleeper-effects* visto que o tempo transcorrido entre a intervenção e o pós-teste pode não ter sido suficiente para que ocorressem mudanças significativas nesta dimensão de competências dos professores.

No mesmo sentido, a hipótese H1b foi também parcialmente suportada, uma vez que os professores do GE evidenciaram crenças de autoeficácia significativamente maiores assim como um aumento marginalmente significativo dos níveis de bem-estar geral e social, aspetos estes que a literatura sugere estarem diretamente associados ao desempenho profissional docente (Jennings et al., 2017). No entanto, dado que os resultados ao nível do bem-estar foram apenas marginalmente significativos importa fazer uma leitura cautelosa dos mesmos, assim como a replicação deste estudo. Por outro lado, não foram encontrados efeitos diretos significativos do programa Atentamente nos indicadores de burnout, em linha com o que se verificou em estudos anteriores (Oliveira Francisco, 2017). Mais uma vez este resultado poderá estar associado ao curto espaço de tempo transcorrido entre a intervenção, e o pós-teste, sendo fundamental considerar futuramente os momentos seguintes de avaliação (follow-up) de forma a compreender a evolução destes indicadores.

Por fim, no que respeita ao estudo de mediação, os resultados dão suporte à hipótese H2. Mais especificamente, todos os indicadores proximais (i.e., mindfulness, auto-compaixão, e regulação emocional) desempenharam um papel mediador do efeito da intervenção em duas das variáveis distais, concretamente no bem-estar e no burnout. Não foram encontrados efeitos de mediação ao nível da autoeficácia, o que sugere que o aumento das crenças de autoeficácia dos professores não resultou do aumento da sua perceção de competências de mindfulness, auto-compaixão ou regulação emocional, mas sim de outras variáveis associadas à participação na própria intervenção. Estes resultados vão ao encontro do estudo piloto já realizado (Oliveira Francisco, 2017).

Relativamente ao aumento dos níveis de bem-estar geral, para além do efeito direto da intervenção, o estudo de mediação evidenciou um efeito indireto através do aumento das competências de mindfulness, auto-compaixão e regulação emocional (especificamente da dimensão de reavaliação cognitiva). Isto significa que os professores do GE aumentaram os seus níveis de bem-estar não só pela participação direta no programa, mas também em resultado de perceberem um aumento das suas competências de mindfulness, auto-compaixão e regulação emocional.

Já no que respeita aos indicadores de burnout, como referido anteriormente não foram encontrados efeitos diretos da intervenção nem efeitos indiretos sobre a dimensão de realização pessoal. Contudo, os resultados sugerem que os níveis de exaustão emocional dos professores do GE diminuíram significativamente em resultado do aumento das competências de mindfulness. Adicionalmente, os resultados sugerem que a despersonalização / cinismo também diminuiu significativamente em função do aumento das competências de mindfulness, auto-compassão e regulação emocional (especificamente, da dimensão de reavaliação cognitiva) dos professores.

6. Conclusão

O presente estudo permite reforçar o contributo de uma intervenção tendo em vista o desenvolvimento de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness, o programa Atentamente, para a promoção da saúde ocupacional e da eficácia profissional dos professores, em particular do 1.º Ciclo. Globalmente, esta intervenção permitiu o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais (i.e., competências de mindfulness, regulação emocional e autoeficácia) e teve um impacto positivo nos níveis de bem-estar e de burnout dos docentes.

6.1 Limitações e pistas para investigação futura

Apesar dos seus contributos, este estudo apresenta um conjunto de limitações que devem ser acauteladas na interpretação dos resultados. Por um lado, considerou-se uma amostra de pequena dimensão e geograficamente circunscrita, o que condiciona a generalização dos resultados obtidos. Por outro lado, apesar do recurso a um desenho experimental, a participação na intervenção por parte dos professores partiu de uma inscrição voluntária, sendo expectável que a amostra considerada reflita um grupo de participantes mais sensibilizado, consciente e envolvido nas práticas propostas (Oliveira Francisco, 2017), o que poderá comprometer a representatividade dos resultados. Também, uma vez que se utilizou um grupo de controlo passivo (i.e., sem atividade alternativa), não foi possível controlar a presença de *Hawthorne effects*. Desta forma, será importante, em estudos futuros, replicar a investigação realizada considerando uma amostra representativa desta classe profissional, assim como a comparação do GE com grupos de controlo passivo e ativo.

No mesmo sentido, tendo em conta os resultados obtidos, importa que estudos futuros integrem os resultados de follow-up entretanto recolhidos de modo a compreender a evolução dos indicadores avaliados, não só em termos de manutenção das alterações encontradas, mas também de possíveis sleeper-effects.

Ainda, importa ter presente que neste estudo se consideraram apenas as medidas de autorrelato, suscetíveis de suscitar efeitos de desejabilidade social e enviesamento das respostas (Baer, Walsh, & Lykins, 2009), pelo que os resultados obtidos deverão ser triangulados com os das medidas comportamentais e neurobiológicas (Creswell, 2017; Roeser et al., 2013) também recolhidos no âmbito do projeto.

Por fim, será pertinente investigar, para além dos efeitos da intervenção, a relação que os resultados obtidos apresentam com a qualidade da implementação do programa (Roeser, 2016).

6.2 Implicações

Este estudo destaca-se pelos contributos teóricos metodológicos e aplicados que adiciona à investigação prévia sobre o impacto das intervenções que visam promover competências socioemocionais através de práticas de mindfulness na saúde ocupacional e desempenho profissional docente.

Em primeiro lugar, os resultados encontrados permitem reforçar e expandir o corpo teórico atual, evidenciando o contributo deste tipo de intervenções na promoção de CSE e, conseqüentemente, na melhoria da saúde ocupacional e do bem-estar geral dos professores portugueses (e.g., Carvalho et al., 2016; Oliveira et al., no prelo; Oliveira Francisco, 2017). Adicionalmente, em termos teóricos, metodológicos, por recorrer a uma intervenção culturalmente adaptada e avaliada com base num desenho experimental e através de instrumentos adaptados e validados para a população em estudo, esta investigação dá resposta a algumas das necessidades destacadas na literatura (Baer et al., 2009; Creswell, 2017), oferecendo robustez e confiança aos resultados encontrados. Finalmente, estes resultados têm implicações práticas relevantes dadas as necessidades atuais no que respeita à formação docente. Especificamente, os resultados encontrados sugerem que este tipo de intervenções contribui para que os professores desenvolvam competências que facilitam a resposta eficaz às exigências profissionais com que se confrontam. Intervenções deste tipo, como o programa *Atentamente*, poderão deste modo constituir uma componente fundamental a incluir na formação inicial e contínua dos professores portugueses. Neste sentido, os resultados do presente estudo podem igualmente contribuir para informar decisões sociopolíticas futuras que visem dar resposta às necessidades atuais no domínio da formação e da saúde ocupacional dos docentes.

6.3 Considerações finais

O presente estudo permitiu a expansão de investigação anterior relativa aos efeitos do programa Atentamente ao nível das variáveis reportadas pelos próprios professores (Oliveira et al., no prelo; Oliveira Francisco, 2017).

Globalmente, o programa Atentamente teve um impacto quer direto quer indireto, significativo na maioria dos indicadores avaliados, sugerindo que os professores que participaram nas sessões de intervenção perceberam melhorias nas suas CSE assim como nos seus níveis de bem-estar de burnout. Especificamente, os resultados obtidos evidenciam que o programa contribuiu para que os professores fossem capazes de reavaliar situações emocionalmente desafiantes e minimizar / prevenir reações impulsivas o que, de acordo com a literatura, lhes permite, por consequência, desenvolver relacionamentos mais favoráveis com seus alunos (e.g., Jennings et al., 2013).

Na ausência de programas de promoção de CSE baseados em mindfulness desenvolvidos especificamente para professores no contexto educativo português e de estudos metodologicamente robustos de avaliação da sua eficácia, este estudo apresenta resultados promissores e reforça a importância da implementação / avaliação de intervenções deste tipo a nível da formação inicial e contínua dos professores portugueses, tendo em vista a promoção do seu bem-estar e eficácia profissional.

CAPÍTULO 4

Efeitos do programa Atentamente nos comportamentos dos professores em sala de aula

*Carolina Gonçalves⁸, Rita Pereira⁸, Joana Sampaio de Carvalho⁹,
Joana Cadima¹⁰, Teresa Leal¹⁰, Marina S. Lemos¹⁰
e Alexandra Marques Pinto^{9*}*

1. Introdução

Literatura recente tem mostrado que os professores com melhores competências socioemocionais (CSE) são mais eficazes a responder às necessidades emocionais dos seus alunos, a envolvê-los no processo de aprendizagem e a gerir a sala de aula. Durante a última década, as intervenções baseadas em mindfulness têm-se revelado promissoras para a promoção de CSE e do bem-estar nos professores, havendo contudo muito poucos estudos metodologicamente robustos que avaliem os efeitos destas intervenções na melhoria da qualidade das interações professor-alunos em sala de aula. Indo ao encontro desta lacuna, neste capítulo apresentam-se os resultados preliminares do projeto «Efeitos de uma intervenção baseada em Mindfulness para professores» nas interações comportamentais professor-alunos em sala de aula.

⁸Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.

⁹Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI.

¹⁰Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

* Morada para correspondência: Alexandra Marques Pinto, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, ampinto@psicologia.ulisboa.pt.

2. Enquadramento teórico

A matriz co-regulativa das interações professor-alunos em sala de aula é um elemento estruturante imprescindível da actividade docente, com impactos relevantes em ambos os membros da díade (Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela, & Lintunen, 2015). É nela que o professor assume os seus múltiplos papéis, designadamente na transmissão cultural e das realizações intelectuais da sociedade às gerações vindouras (Marques Pinto & Alvarez, 2016). Uma boa relação com os professores influencia profundamente a motivação, o envolvimento, a aprendizagem e o sucesso académico dos alunos (Skinner & Belmont, 1993; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011) bem como o modo como se adaptam do ponto de vista social e emocional (Hamre & Pianta, 2006) ou, de um modo mais geral, o seu desenvolvimento, bem-estar e qualidade de vida (Moolenaar, 2010). De igual modo, vários estudos mostram que uma boa relação com os estudantes é uma das razões pelas quais os professores escolhem e se mantêm na sua profissão (e.g., O'Connor, 2008; Pianta, 2006) e constitui, desta forma, uma importante fonte de satisfação e motivação profissional (Hargreaves, 2000).

Diversos modelos têm conceptualizado os comportamentos do professor que melhor contribuem para a motivação e o envolvimento emocional e comportamental dos alunos na sala de aula, sua aprendizagem e ajustamento e os estudos empíricos realizados sugerem a ocorrência de efeitos recíprocos, dando suporte ao carácter dinâmico e interativo da relação professor-alunos. Por exemplo, Skinner e Belmont (1993) identificaram a qualidade do envolvimento do professor na relação com os alunos, da estruturação do processo ensino-aprendizagem assegurada e do apoio dado à autonomia dos alunos como dimensões do comportamento do docente preditoras da motivação e do envolvimento dos alunos nas vivências de sala de aula e na aprendizagem e, reciprocamente, o grau de envolvimento comportamental dos alunos como preditor destas dimensões de comportamento do professor.

Por outro lado, a construção e manutenção de uma relação professor-aluno saudável confronta os docentes com elevadas exigências, nomeadamente associadas à responsabilidade de educar crianças e jovens nem sempre fáceis de motivar, ensinar ou avaliar, exigências essas que constituem factor de risco para os elevados níveis de stress crónico e burnout profissional identificados nesta classe profissional (Marques Pinto & Alvarez, 2016). E o mal-estar do professor, por seu turno, pode comprometer a qualidade da sua relação com os alunos, da gestão de sala de aula e do ensino-aprendizagem, com impactos no bem-estar e nos resultados académicos dos alunos (Jennings & Greenber, 2009). Neste contexto, o desenvolvimento de competências socioemocionais por parte dos professores assume grande importância para a sua resiliência (Zapf, 2002) e para a prevenção desses impactos perversos.

Em permanente interacção com os seus alunos, o professor deve prestar atenção a um aluno de forma individual e atender às suas particularidades emocionais e cognitivas, para imediatamente focar a sua atenção e responder às necessidades da turma e, novamente, redireccionar-se para um outro aluno que precise de especial dedicação (Roeser et al., 2012). Quando esta relação é concretizada num contexto de proximidade, os alunos conseguem recorrer ao seu professor em momentos de maior aflição ou confronto (Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004) e o professor mais capaz de regular as suas emoções e comportamentos mostra maior disponibilidade para responder adequadamente aos alunos (Becker, Gallagher, & Whitaker, 2017). Contudo, nem sempre existe uma forte relação entre o professor e cada aluno (Spilt et al., 2011) ou a turma, e no contexto destas relações de menor qualidade o conflito torna-se mais frequente e intenso, contribuindo para a vulnerabilidade e para a diminuição do bem-estar por parte tanto dos professores como dos alunos (O'Connor, 2008).

Nesta dinâmica de aproximação-conflito característica da relação professor-alunos (Pianta, 1994), o professor pode ter maior ou menor facilidade em reconhecer as emoções que os seus alunos expressam ou as necessidades destes, bem como em regular as suas próprias emoções e comportamentos de modo a responder adequadamente às solicitações que lhe são feitas (Jennings, Lantieri, & Roeser, 2012). Em profissões menos estimuladas relacionalmente a regulação emocional e o *coping* podem ser facilitados pelo afastamento do estímulo stressor, contudo o professor não tem, por exemplo, a opção de sair da sala quando está demasiado cansado ou exaltado (Roeser et al., 2012). E o confronto com as exigências e stress prolongado podem conduzir gradualmente ao desenvolvimento de sintomas de exaustão emocional e à adopção de atitudes frias e distanciadas, denotando perda de empatia e diminuição da qualidade da relação com os alunos, próprias de um quadro de burnout (Maslach et al., 1996). Nestas circunstâncias, os comportamentos desajustados ou as dificuldades de aprendizagem dos alunos podem alimentar e ser alimentados por formas de gestão da sala de aula e de ensino mais rígidas, adoptadas pelo docente como tentativas de coping com essas exigências (Jennings & Greenberg, 2009) que se revelam, contudo, disfuncionais e contribuem para a manutenção destas (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003) bem como do mal-estar docente (Osher et al., 2007).

Neste quadro, as competências socioemocionais do professor, designadamente de autorregulação emocional e de gestão relacional (Helsing, 2007), revelam-se essenciais para a prevenção do seu desgaste profissional bem como para a missão que desempenha na promoção dos resultados académicos, sociais e emocionais dos alunos. Esta missão é condicionada pela natureza da disciplina que o docente leciona e pela sua competência nessa área do conhecimento e da respetiva didática. Mas é também fortemente influenciada, como se viu, pela forma como as suas competências socioemocionais e bem-estar influenciam o modo como se relaciona com os alunos e como organiza e gere a turma e o processo ensino-aprendizagem, contribuindo para um clima de sala de aula favorável ao ensino e, consequentemente, à aprendizagem académica e socioemocional (Jennings & Greenberg, 2009; Marzano et al., 2003; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979). Mesmo assumindo que o principal objectivo do professor é o de que os

seus alunos aprendam os conteúdos programáticos, a qualidade do clima de sala de aula é um facilitador fundamental da aprendizagem afectiva e, por conseguinte, da aprendizagem cognitiva desses conteúdos (Frymier & Houser, 2000), conferindo relevo à importância da promoção de competências socioemocionais dos docentes.

Ao longo da última década algumas investigações têm revelado efeitos promissores das intervenções com recurso a práticas de mindfulness aplicadas a professores na promoção deste tipo de competências, com impactos relevantes no seu bem-estar, na qualidade da sua relação com os alunos e no bem-estar destes (Jennings et al., 2013; Jennings et al., 2017; Singh, Lancioni, Winton, Karazsia, & Singh, 2013). Uma investigação de referência nesta área pela sua robustez metodológica é o estudo experimental de avaliação da eficácia do programa CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education,) para professores, desenvolvido nos EUA por Jennings e colaboradores (2013; 2017). Os resultados deste estudo revelaram impactos significativos no aumento das competências de mindfulness e de autorregulação emocional e na diminuição do distress emocional dos docentes, bem como efeitos promissores na melhoria da qualidade dos seus comportamentos na sala de aula, em particular de apoio emocional aos alunos. Desconhecem-se programas de intervenção congéneres culturalmente adaptados para a população Portuguesa ou outros estudos metodologicamente robustos, tanto na literatura nacional como internacional, que avaliem os impactos deste tipo de intervenções não só em medidas de autorrelato dos docentes mas também na melhoria da qualidade das interações professor-alunos em sala de aula.

O estudo que se apresenta de seguida, realizado no âmbito do projeto «Efeitos de uma intervenção baseada em Mindfulness para professores», teve justamente como objetivo avaliar o impacto do programa Atentamente, um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness desenvolvido em Portugal para professores de 1.º ciclo, nas interações comportamentais professor-alunos em sala de aula. Mais especificamente, avaliou os efeitos deste programa nos comportamentos observados nos professores ao nível do apoio socioemocional aos alunos, da atenção e responsividade às necessidades destes, da gestão da sala de aula e ainda do processo de ensino-aprendizagem. Complementarmente, avaliou também os efeitos

do programa nas percepções dos alunos sobre aspetos dos comportamentos do seu professor em sala de aula como o envolvimento na relação com os alunos, a estruturação do processo ensino-aprendizagem e o apoio dado à autonomia dos alunos.

3. Método

3.1 Participantes

Participaram no estudo 26 professoras dos 2.º e 3.º anos do 1.º ciclo do ensino básico ($M = 43.84$ anos de idade) que se encontravam a lecionar em escolas agrupadas e não agrupadas do distrito de Lisboa, tendo 15 integrado o Grupo Experimental (GE) e 11 o Grupo de Controlo (GC) por distribuição aleatória. Foram igualmente participantes no estudo 582 alunos (46.82% rapazes, $M = 8.36$ anos de idade), dos quais 441 pertencentes a turmas de professoras do GE e 141 a turmas de professoras do GC.

3.2 Instrumentos

O impacto da intervenção nas interações comportamentais professor-alunos foi avaliado por observação sistemática dos comportamentos do professor em sala de aula, realizada por observadores não-participantes com apoio de uma grelha de avaliação elaborada especificamente no âmbito do projeto. O desenvolvimento da grelha teve por base instrumentos de observação da qualidade do ensino em sala de aula, nomeadamente o Classroom Assessment Scoring System (Pianta, 2001; Pianta, La Paro, & Hamre, 2006; 2008) e as sugestões de Van de Grift (2007; 2014). A grelha de avaliação compreende quatro grandes indicadores – apoio socioemocional, atenção e responsividade às necessidades dos alunos, gestão eficiente da sala de aula, e ensino – operacionalizados através de diversas variáveis, cuja frequência, duração e/ou intensidade foi avaliada numa escala de Likert de 5 pontos (1 *baixa/pouca evidência*; 3 *média/alguma evidência*; 5 *alta/muita evidência*). Adicionalmente, utilizou-se o questionário Teacher as Social Context (TASC, Belmont,

Skinner, Wellborn, & Conell, 1992; versão Portuguesa de Roque & Lemos, 2000), para avaliar as percepções dos alunos sobre os comportamentos do professor em sala de aula, concretamente sobre o seu grau de envolvimento, estrutura e apoio à autonomia dos alunos, de acordo com uma escala de resposta de 4 pontos (1 *nada verdade*; 4 *totalmente verdade*).

Informação mais pormenorizada sobre os instrumentos pode ser consultada em Gonçalves (2017).

3.3 Procedimentos

A recolha de dados de observação teve lugar no contexto de sala de aula em pré (T1) e pós-teste (T2), tendo-se realizado em cada um destes momentos três ciclos de observação de 25 minutos cada (20 minutos para observação e 5 para preenchimento da grelha). O observador principal e o co-observador (presente em cerca de 25% das observações) eram cegos relativamente à pertença das professoras ao GE ou ao GC. O TASC foi aplicado pelas professoras aos alunos, em sala de aula, em ambos os momentos de recolha de dados.

3.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada com recurso ao software estatístico IBM SPSS (v.24, SPSS Inc., Chicago, IL). Para se testarem as diferenças nas variáveis estudadas através de observação entre T1 e T2 utilizou-se o teste não-paramétrico de *Wilcoxon* e determinou-se o tamanho do efeito pelo cálculo do coeficiente *r* (Field, 2013). A comparação das percepções dos alunos sobre os comportamentos do professor em sala de aula entre T1 e T2 foi realizada com o teste ANOVA de medidas repetidas. A matriz de variâncias-covariâncias foi calculada através do teste de *Mauchly* e foi estimada a magnitude da evolução dos resultados entre T1 e T2 através do cálculo do efeito pelo *Partial Eta Squared* (η^2_p). Considerou-se, para todas as análises realizadas, uma probabilidade de erro tipo I (*p*) de 0.05) e interpretou-se o tamanho dos efeitos com base nos critérios de Cohen (1988) – fraco > .10; moderado > .30; forte > .50).

4. Resultados

De modo geral, os resultados relativos às quatro dimensões do comportamento professor-alunos em sala de aula, observadas antes (T1) e após (T2) a intervenção com o programa *Atentamente*, foram favoráveis às professoras do grupo experimental por comparação com as do grupo controle. O teste não paramétrico de Wilcoxon revelou um aumento significativo de T1 para T2 dos comportamentos de apoio socioemocional, e mais especificamente de promoção da cooperação entre os alunos, nas professoras do GE (GE – $MdnT1 = 1.34$, $MdnT2 = 2.00$, $Z = -2.229$, $p = .026$, $r = .44$), não se verificando um efeito semelhante nas docentes do GC. Quanto aos comportamentos da dimensão atenção e responsividade às necessidades dos alunos, verificou-se que as professoras do GC diminuíram significativamente, de T1 para T2, a adaptação das tarefas em função das diferenças entre os alunos (GC – $MdnT1 = 2.34$, $MdnT2 = 1.00$, $Z = -2.057$, $p = .040$, $r = .40$), o mesmo não acontecendo nas docentes do GE. Relativamente à gestão eficiente da sala de aula, encontraram-se diferenças significativas entre T1 e T2 em duas dimensões de comportamento das professoras do GE mas não nas do GC, concretamente, um aumento da facilitação do envolvimento dos alunos na sala de aula (GE – $MdnT1 = 3.00$, $MdnT2 = 3.67$, $Z = -2.201$, $p = .028$, $r = .42$) e uma diminuição do estabelecimento de expectativas sobre as regras de comportamento e procedimentos da sala de aula (GE – $MdnT1 = 4.00$, $MdnT2 = 3.67$, $Z = -2.430$, $p = .015$, $r = .48$). Verificou-se ainda um aumento marginalmente significativo, de T1 para T2, dos comportamentos de monitorização e antecipação dos problemas de comportamento dos alunos nas docentes do GE (GE – $MdnT1 = 2.00$, $MdnT2 = 2.34$, $Z = -1.776$, $p = .076$, $r = .35$), não se encontrando o mesmo efeito nas do GC. Todos os resultados significativos reportados associaram-se a um tamanho do efeito moderado (Cohen, 1988). Finalmente, não se observaram diferenças significativas entre pré e pós teste nos comportamentos das professoras de ambos os grupos relacionados com as atividades de ensino.

No que refere às percepções dos alunos sobre os comportamentos dos docentes em sala de aula, a ANOVA de medidas repetidas revelou uma melhoria significativa, entre T1 e T2, da percepção dos alunos do GE sobre o envolvimento das suas professoras na relação com os alunos (afeto, afinidade, proteção e confiança) [$F(1,580)=7.914$, $p=.005$, $d=.94$], estando este resultado significativo associado a um tamanho do efeito “forte” (Cohen, 1988). Nos alunos do GC não se encontraram resultados significativos nesta variável. Por último, não se verificaram diferenças significativas entre os dois momentos de recolha de dados nas percepções dos alunos sobre o comportamento professor-alunos ao nível da estrutura e do apoio à autonomia.

5. Discussão

O estudo apresentado teve como objetivo avaliar o impacto do programa Atentamente, desenvolvido no âmbito do projeto «Efeitos de uma intervenção baseada em Mindfulness para professores», nas interações comportamentais professor-alunos na sala de aula. Os resultados obtidos são promissores e revelam diversos efeitos positivos do programa Atentamente em três das quatro dimensões de comportamento das docentes observadas bem como numa das dimensões das percepções dos alunos sobre os comportamentos das suas docentes.

Concretamente verificaram-se diferenças entre pré e pós teste favoráveis às professoras do grupo experimental nas interações comportamentais orientadas para o apoio socioemocional aos alunos, em particular no que refere a promoção da cooperação entre estes, estando este resultado em linha com o aumento do apoio emocional dado aos alunos verificado no estudo sobre o programa congénere CARE (Jennings et al., 2013; 2017). Na dimensão de comportamentos denotando atenção e responsividade às necessidades dos alunos verificou-se uma diminuição significativa, de pré para pós teste, nos comportamentos das professoras do grupo de controlo de adaptação das tarefas em função das diferenças entre os alunos, efeito este que não ocorreu nas professoras do grupo experimental. Este resultado sugere que o programa Atentamente poderá ter contribuído para manter este tipo de comportamento ao

longo do tempo nas professoras que foram alvo da intervenção, indo ao encontro da literatura que sugere que os professores com melhores competências socioemocionais são mais capazes de responder adequadamente às necessidades dos seus alunos (e.g., Jennings et al., 2012). Por outro lado, os resultados significativos encontrados são consonantes com os de outros estudos sobre os benefícios das intervenções com recurso a práticas de mindfulness na gestão eficiente da sala de aula (Marzano et al., 2003; Schussler, Jennings, Sharp, & Frank, 2016) na medida em que se verificou, de pré para pós teste, um aumento das interações comportamentais das professoras do grupo experimental com os alunos tendo em vista a facilitação do envolvimento destes na sala de aula e a monitorização e antecipação dos seus problemas de comportamento. Observou-se ainda nestas professoras uma diminuição significativa dos comportamentos visando o estabelecimento de expectativas sobre as regras de comportamento e procedimentos da sala de aula, resultado este que poderá refletir um maior autocontrolo por parte dos alunos com o avançar do ano letivo, tal como verificado no estudo da intervenção de Singh e colaboradores (2013), e deste modo constituir mais um efeito positivo do Programa Atentamente.

Por último, os resultados obtidos revelaram ainda melhorias significativas, de pré para pós teste, nas perceções dos alunos do grupo experimental sobre a qualidade do envolvimento das suas professoras na relação com os alunos em sala de aula, não se verificando este efeito nos alunos das professoras do grupo de controlo. À luz dos trabalhos de Skinner e Belmont (1993) este efeito do programa Atentamente é particularmente promissor uma vez que a perceção do envolvimento do docente (afeto, afinidade, proteção e confiança) pelos alunos desempenha um forte papel na motivação e empenho destes na sala de aula.

Globalmente, estes resultados reforçam o relevo das intervenções dirigidas aos professores tendo em vista a promoção das suas competências socioemocionais através de práticas de mindfulness, na perspetiva dos impactos diretos sobre o seu comportamento em sala de aula e dos impactos indiretos que podem ter nos alunos, tal como proposto do ponto de vista teórico (e.g., Jennings & Greenberg, 2009; Roeser et al., 2012) e sustentado por algumas investigações empíricas recentes (Jennings et al., 2013; 2017; Singh et al., 2013).

Adicionalmente os resultados deste estudo dão suporte às componentes de treino centrais – mindfulness, regulação emocional e (auto)compaixão – na melhoria da qualidade de dimensões fundamentais do comportamento professor-alunos na sala de aula, tal como observadas e percebidas pelos alunos. Efetivamente, os efeitos do programa na qualidade das relações professor-alunos não só foram identificados pelos observadores treinados que recolheram os dados do estudo como também foram percebidos pelos alunos no contexto da sua relação diária com a docente.

Tendo em conta que o programa de intervenção não incluiu treino explícito de competências de gestão da sala de aula, as melhorias verificadas nesta dimensão configuram efeitos indiretos da intervenção, conferindo-lhe relevância adicional, e dão suporte ao carácter dinâmico das interações comportamentais professor-alunos na sala de aula (Jennings & Greenberg, 2009; Skinner & Belmont, 1993).

6. Conclusão

Neste capítulo apresentou-se o estudo desenvolvido no âmbito do projeto «Efeitos de uma intervenção baseada em Mindfulness para professores» sobre os impactos do programa Atentamente, um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness desenvolvido em Portugal para professores de 1.º ciclo, nas interações comportamentais professor-alunos em sala de aula. Os resultados preliminares revelaram efeitos promissores do programa nas dimensões de comportamento do professor relativas ao apoio socioemocional aos alunos, à atenção e responsividade às necessidades destes e à gestão de sala de aula e apoiam o relevo da implementação e avaliação de programas de promoção de competências socioemocionais baseados em práticas de mindfulness em ambiente escolar.

Apesar dos contributos deste estudo importa referir algumas das limitações do mesmo, com vista a melhorias futuras tanto do programa Atentamente como do estudo da sua eficácia. Efectivamente, não se verificaram impactos significativos da intervenção nos comportamentos das professoras relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, observados em sala de aula e percebidos pelos alunos. Estes resultados sugerem que o programa Atentamente, que não incluiu treino explícito de competências de ensino-aprendizagem, não foi suficiente para promover mudanças nesta dimensão, treino esse que poderá ser relevante contemplar em versões futuras do programa. Do ponto de vista metodológico, são de salientar a necessidade de aumentar a dimensão da amostra de professores, incluir também docentes do sexo masculino, e considerar os dados de follow-up (à data ainda em fase de recolha) de modo a analisar a estabilidade temporal dos resultados ou mesmo o surgimento de outros efeitos, mais distais, do programa Atentamente.

CAPÍTULO 5

Efeitos do programa Atentamente em medidas neurocognitivas dos professores

Maria Amorim^{11} e Ana P. Pinheiro¹¹*

1. Introdução

Nos últimos anos, tem sido possível assistir ao crescente interesse pelo conceito e prática de mindfulness, traduzido em inúmeros estudos. Estes estudos visam clarificar em que medida os programas de intervenção com base em práticas de mindfulness provocam alterações no funcionamento cognitivo e psicossocial do indivíduo (Zenner et al., 2014; Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2015).

A crescente evidência em prol de alterações comportamentais benéficas (Zoogman et al., 2015) levou a que se investigasse também se estas alterações são acompanhadas por alterações a nível neuronal (Malinowski, 2013; Singh & Telles, 2015; Tang, Hölzel, & Posner, 2015).

Este capítulo aborda o impacto do Programa Atentamente a nível neuronal, com foco em índices eletrofisiológicos. Neste sentido, este capítulo versa brevemente os fundamentos teóricos que explicam as mudanças esperadas no seguimento de treino de mindfulness, apresenta a tarefa utilizada para testar as hipóteses de investigação e apresenta resultados preliminares com base nos dados recolhidos até ao momento.

¹¹ Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

* Morada para correspondência: Maria Amorim, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, amorimmaria@campus.ul.pt

2. Fundamentação teórica

A prática de mindfulness visa o desenvolvimento das capacidades de regulação emocional, controlo atencional e a consciência do próprio (Malinowski, 2013; Malinowski, Moore, Mead, & Gruber, 2017; Tang et al., 2015). É o desenvolvimento destas capacidades que permite ao indivíduo focar-se na experiência presente, sem que seja distraído pela sua reação à experiência (Kabat-Zinn, 2003; Malinowski, 2013; Moore & Malinowski, 2009).

O controlo atencional tem um lugar de destaque, ao ser um componente crucial na experiência de mindfulness (Malinowski, 2013; Tang et al., 2015). A mestria desta capacidade permite atingir a flexibilidade cognitiva e emocional necessária para que o indivíduo direcione os seus recursos atencionais para a experiência atual, mas não se deixe emaranhar, por exemplo, pelas emoções associadas à experiência (p.e., distrair-se com pensamentos negativos) (Malinowski, 2013).

Desta forma, numa fase inicial da prática de mindfulness, o indivíduo treina a capacidade de direcionar a atenção para algo específico (p.e., a respiração), de forma sustentada (Lutz, Slagter, Dunne, & Davidson, 2008; Malinowski, 2013). O treino da atenção sustentada pressupõe que o indivíduo monitorize o seu estado mental, com o objetivo de redirecionar a sua mente para o foco da tarefa. Por conseguinte, o indivíduo desenvolve simultaneamente a capacidade de gerir os seus recursos atencionais e a consciência de si (Lippelt, Hommel, & Colzato, 2014; Malinowski, 2013).

O desenvolvimento da atenção sustentada é necessário para que o indivíduo consiga atingir as capacidades necessárias para a próxima fase da prática de mindfulness: monitorização aberta (Lutz et al., 2008; Malinowski, 2013). Nesta fase, o objetivo consiste em alargar o foco da atenção: ao invés de prestar atenção a algo específico, o indivíduo monitoriza a sua experiência no momento presente, física e mentalmente. Ou seja, o foco atencional não incide num objeto específico, mas sim nos vários componentes que formam a experiência do indivíduo. A mestria desta fase traduz-se numa maior proficiência na prática de mindfulness (Lippelt et al., 2014; Lutz et al., 2008; Malinowski, 2013; Uusberg, Uusberg, Talpsep, & Paaver, 2016).

Consequentemente, tendo em conta o treino intensivo e prolongado, com recurso a ferramentas atencionais, é esperado que a prática de mindfulness produza alterações nos mecanismos atencionais e, simultaneamente, nos seus correlatos neuronais (Malinowski, 2013; Singh & Telles, 2015).

Entre as várias técnicas experimentais utilizadas para estudar os possíveis efeitos da prática de mindfulness a nível neuronal, a eletroencefalografia (EEG) será o foco deste capítulo.

O EEG é uma técnica experimental não-invasiva, de alta resolução temporal, que consiste na aplicação de sensores no escalpe com o objetivo de registar a atividade elétrica gerada por grupos de neurónios (Biedermann et al., 2016; Delgado-Pastor, Perakakis, Subramanya, Telles, & Vila, 2013; Merrett & Wilson, 2012). A partir da atividade elétrica registada através do EEG é possível analisar diferenças no processamento da informação em função das condições experimentais manipuladas. Estas alterações na atividade elétrica podem ser capturadas com uma resolução ao nível dos milissegundos (ms), sendo refletidas em componentes de onda mensuráveis, designados de potenciais evocados (ERPs). Estes componentes refletem diferentes processos sensoriais e cognitivos que ocorrem durante o processamento do estímulo (Delgado-Pastor et al., 2013; Merrett & Wilson, 2012).

As investigações com o objetivo de estudar as alterações em processos neurocognitivos associadas à prática de mindfulness focam-se, principalmente, no componente P300, o qual reflete processos atencionais (Delgado-Pastor et al., 2013; Polich, 2007). Este pico de polaridade positiva ocorre por volta de 300 milissegundos após a apresentação de um estímulo (p.e., um estímulo sonoro). O componente P300 envolve dois subcomponentes dissociáveis que refletem processos atencionais distintos: P3a e P3b (Polich, 2007). A maioria dos estudos existentes tem procurado perceber se a prática de mindfulness provoca mudanças na amplitude (medida em μV) e/ou latência (medida em milissegundos) deste componente: considera-se que, quanto maior a amplitude e menor a latência, mais recursos atencionais foram alocados ao processamento do estímulo (Polich, 2007).

O componente P3b reflete a alocação voluntária de recursos atencionais a um estímulo relevante para a tarefa (i.e., o estímulo-alvo) (Delgado-Pastor et al., 2013; Polich, 2007). Por outro lado, o P3a reflete a captura da atenção por um estímulo saliente, mas irrelevante para a tarefa, bem como a consequente realocação de recursos atencionais para este estímulo (Campanella et al., 2010; Delgado-Pastor et al., 2013; Polich, 2007).

Quer o P3a quer o P3b são frequentemente estudados através de um paradigma designado de *oddball*. Na modalidade auditiva, este paradigma consiste na apresentação de uma série de sons, sendo um deles o estímulo *standard* (cuja probabilidade de apresentação é elevada) e o outro o estímulo desviante ou *oddball* (cuja probabilidade de apresentação é baixa, sendo por isso menos esperado ou totalmente inesperado). Por vezes, é incluído um terceiro estímulo, com probabilidade de apresentação semelhante à do desviante, apelidado de distrator. Os estímulos desviantes e distratores são considerados mais salientes, quando comparados com os estímulos *standard*, por serem menos previsíveis (Cahn & Polich, 2009; Delgado-Pastor et al., 2013).

O paradigma *oddball* pode ser de escuta passiva ou ativa. Quando a tarefa consiste na escuta passiva, o participante realiza uma tarefa (p.e., ver um filme silencioso) e é instruído a ignorar os estímulos auditivos apresentados simultaneamente. Espera-se que, apesar de ser instruído a ignorar os sons, os sons desviantes capturem a atenção do participante, o que se manifesta em modulações do componente P3a. Quando a tarefa consiste na escuta ativa (p.e., contar mentalmente o número de sons desviantes apresentados), o participante dirige a sua atenção para os sons desviantes, os quais são relevantes para a tarefa, o que se reflete em modulações do componente P3b. Caso o paradigma inclua distratores (i.e., estímulos salientes, mas irrelevantes para a tarefa), o indivíduo é instruído a ignorar estes estímulos, enquanto presta atenção aos sons desviantes. (Campanella et al., 2010; Delgado-Pastor et al., 2013; Polich, 2007).

É esperado que após a prática de mindfulness, os sujeitos sejam mais eficientes na alocação de recursos atencionais a estímulos relevantes (i.e., maior amplitude do P3b) e a ignorar estímulos irrelevantes (i.e., menor amplitude do P3a) (Biedermann et al., 2016; Cahn & Polich, 2009; Delgado-Pastor et al., 2013). Estudos anteriores apresentaram evidência a favor do impacto do treino de mindfulness nos mecanismos funcionais da atenção (Cahn, Delorme, & Polich, 2013; Cahn & Polich, 2009; Delgado-Pastor et al., 2013). A título de exemplo, meditadores com aproximadamente 20 anos de experiência de mindfulness realizaram um paradigma oddball de escuta passiva (i.e., prestar atenção à tarefa visual e ignorar sons), em que os sons eram apresentados em duas condições: enquanto meditavam *vs.* enquanto pensavam em eventos do passado sem conotação emocional. Os resultados demonstraram que os participantes ignoravam mais eficazmente os sons enquanto meditavam, o que se refletiu numa menor amplitude do componente P3a em resposta a estímulos distratores. Segundo os autores, a prática de mindfulness resultou numa maior capacidade de gerir recursos atencionais e de ignorar estímulos distratores (Cahn & Polich, 2009).

Num estudo mais recente, meditadores realizaram uma tarefa oddball de escuta ativa antes e depois de meditarem *vs.* pensarem em assuntos aleatórios. Os resultados demonstraram que a amplitude do componente P3b em resposta aos estímulos desviantes foi maior quando os participantes realizaram a tarefa oddball após meditarem, por comparação com o momento antes da meditação e após a atividade de pensamento aleatório. Este resultado corrobora a hipótese de que a prática de mindfulness facilita a regulação dos recursos atencionais (Delgado-Pastor et al., 2013).

Por sua vez, Atchley e colegas (2016) compararam três grupos de participantes: não-meditadores, meditadores com pouca experiência e meditadores experientes na prática de mindfulness. Estes sujeitos realizaram duas tarefas:

1. uma tarefa similar à tarefa oddball de escuta ativa (i.e., os participantes pressionavam uma tecla sempre que o som desviante era apresentado);
2. contar os ciclos respiratórios (i.e., os participantes contavam o número de vezes que inspiravam/expiravam, enquanto ignoravam os sons apresentados).

Os resultados demonstraram que os meditadores, em comparação com os não-meditadores, regulavam mais eficazmente os recursos atencionais durante a tarefa oddball de escuta ativa (i.e., maior amplitude do componente P3b para estímulos desviantes), bem como ignoravam mais eficazmente os estímulos distratores durante a tarefa de contagem dos ciclos respiratórios (i.e., menor amplitude do P3b para estímulos desviantes) (Atchley et al., 2016). É importante notar que não foram encontradas diferenças entre os meditadores de acordo com a sua experiência.

Não obstante os estudos que evidenciam alterações neurocognitivas associadas à prática de mindfulness (Atchley et al., 2016; Delgado-Pastor et al., 2013), outros estudos não reportam alterações, quer a nível comportamental (MacCoon, MacLean, Davidson, Saron, & Lutz, 2014), quer neuronal (Malinowski et al., 2017).

Tendo por base a evidência apresentada, o presente estudo visou testar se o programa Atentamente, um programa de intervenção baseado na prática de mindfulness, elicita alterações nos mecanismos cognitivos atencionais, por recurso à eletroencefalografia. Dois grupos de participantes (experimental e controlo) realizaram uma sessão de EEG em dois momentos distintos (pré- e pós-treino), na qual completaram duas tarefas oddball de escuta ativa – oddball com sons simples e oddball com sons emocionais.

Na tarefa oddball com sons simples, foi esperada maior amplitude do componente P3b em resposta a estímulos desviantes no grupo experimental (*vs.* grupo de controlo) no momento pós-treino, bem como maior amplitude do componente P3b no grupo experimental no momento pós- *vs.* pré-treino. Na tarefa oddball com sons emocionais, foi esperada maior amplitude do componente P3b em resposta a estímulos desviantes e menor amplitude do componente P3a em resposta a estímulos distratores no momento pós-treino, no grupo experimental. Foi também esperada maior amplitude do componente P3b em resposta a sons desviantes e menor amplitude do componente P3a em resposta a distratores no momento pós- *vs.* pré-treino no grupo experimental.

3. Método

3.1 Participantes

Neste estudo participaram 24 professoras dos 2.º e 3.º anos do 1.º ciclo do ensino básico, tendo o grupo experimental sido composto por 13 professoras ($M = 42.9$ anos de idade; $SD = 7.4$ anos de idade) e o grupo de controlo por 11 professoras ($M = 47.5$ anos de idade; $SD = 5.8$).

Os critérios de exclusão utilizados foram: não ser destro; ter um score > 2 na escala Brief Measure of Somatic Symptom Burden (Gierk et al., 2014); ter um score > 12 nas duas subescalas da Hospital Anxiety and Depression Scale (Pais-Ribeiro et al., 2007).

No entanto, devido à ocorrência de desistências do programa e à exclusão de uma participante devido a artefactos nos dados de EEG, a amostra final foi constituída apenas por 9 professoras no grupo experimental e 6 no grupo de controlo.

3.2 Tarefas experimentais

3.2.1 Tarefa oddball com sons simples

Esta tarefa incluiu duas condições (A e B). Em cada condição, foi apresentada uma sequência de 400 sons sinusoidais (50 ms): 360 standards (probabilidade = .90) e 40 desviantes (probabilidade = .10). Os estímulos foram apresentados com um intervalo inter-estímulos entre 900 e 1000 ms.

Na condição A, o estímulo desviante era um som de 1000 Hz e o standard era um som de 1500 Hz; na condição B, o som de 1500 Hz era o desviante e o de 1000 Hz era o standard. As condições foram contrabalanceadas entre participantes. Os estímulos foram apresentados de forma pseudo-aleatória (i.e., os estímulos desviantes não eram apresentados em sucessão). Os participantes foram instruídos a contar mentalmente o número de vezes em que o estímulo desviante foi apresentado.

3.2.2 Tarefa oddball com sons emocionais

Esta tarefa foi constituída por quatro condições: Desviante-Raiva; Desviante-Alegria; Standard-Raiva; Standard-Alegria. Em cada uma das condições foi apresentada uma sequência de 400 sons (700 ms): 320 sons standards (probabilidade = .80), 40 sons desviantes (probabilidade = .10) e 40 sons distratores (probabilidade = .10).

Os sons standard e desviantes consistiram em vocalizações não-linguísticas representativas de raiva, alegria e conteúdo neutro (Belin, Fillion-Bilodeau, & Gosselin, 2008; Vasconcelos, Dias, Soares, & Pinheiro, 2017). Os sons distratores consistiram em 40 sons ambientais, não-vocais, distintos (Soares et al., 2013). Todos os estímulos foram normalizados (70 dB) e apresentados de forma pseudo-aleatória (i.e., os estímulos desviantes/distratores não eram apresentados em sucessão).

Os participantes foram instruídos a contar mentalmente o número de vezes em que o estímulo desviante foi apresentado, enquanto ignoravam os sons distratores.

3.3 Procedimento

Nas duas sessões (pré- e pós-treino), os participantes realizaram as duas tarefas – oddball com sons simples e oddball com sons emocionais – enquanto o sinal eletroencefalográfico era registado. A ordem das tarefas foi contrabalanceada entre sujeitos.

3.4 Aquisição de dados eletrofisiológicos e pré-processamento dos dados

Os dados eletrofisiológicos foram recolhidos com recurso ao equipamento BioSemi Active Two de 64 canais, de forma contínua, com uma taxa de digitalização de 512 Hz. Os dados foram gravados e guardados para posterior análise.

Durante o processamento *offline* dos dados, os dados foram referenciados à média dos elétrodos das mastóides. Posteriormente, os dados foram filtrados utilizando-se um filtro passa-baixo de 30 Hz e um filtro passa-alto de 0.1 Hz. O passo seguinte foi a segmentação dos dados (desviantes, standards e distratores, os últimos apenas no caso da oddball com sons emocionais) e a correção à linha de base, tendo em conta os 100 ms que antecederam a apresentação de cada estímulo. Após este passo, procedeu-se à correção ocular e à rejeição de artefactos (-100/+100 μ V). Por fim, gerou-se a média para todas as condições em cada participante e, por último, as grandes médias para cada um dos grupos. A amplitude média foi extraída na janela temporal de 300-500 ms para a análise do P3b, bem como na janela temporal de 210-400 ms para a análise do P3a na tarefa oddball com sons emocionais.

3.5 Análise estatística

A amplitude média na tarefa oddball com sons simples foi submetida a uma Análise de Variância (ANOVA) para medidas repetidas, com os fatores intra-sujeitos «Elétrodo» (Fz, Pz e Cz), «Condição» (desviante *vs.* standard) e «Tempo» (pré- *vs.* pós-treino). A análise incluiu ainda o fator inter-sujeitos «Grupo» (controlo *vs.* experimental).

A amplitude média na tarefa oddball com sons emocionais foi analisada separadamente considerando cada contexto emocional (raiva e alegria). Os dados foram submetidos a uma ANOVA para medidas repetidas, com o fator inter-sujeitos «Grupo» (controlo *vs.* experimental) e os fatores intra-sujeitos «Elétrodo» (Fz, Pz e Cz), «Emoção» (raiva *vs.* neutro; alegria *vs.* neutro), «Condição» (desviante *vs.* standard) e «Tempo» (pré- *vs.* pós-treino).

4. Resultados

4.1 Tarefa oddball com sons simples

4.1.1 Componente P3b

A análise revelou um efeito da Condição, $F(1,13) = 40.605$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .757$: os estímulos desviantes elicitaram uma maior amplitude do componente P3b (4.41 μV) do que os estímulos standard (0.147 μV).

Adicionalmente, foi observada uma interação entre os fatores Eléctrodo e Condição, $F(2,26) = 12.031$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .481$: para os estímulos desviantes, a amplitude do componente P3b foi mais positiva no eléctrodo Pz por comparação com o eléctrodo Cz ($p = .007$) e Fz ($p = .023$).

A análise não revelou mais nenhum efeito principal ou interação significativos ($p > .05$), inclusive a interação de interesse entre os fatores Tempo, Condição e Grupo, $F(1,13) = 2.004$, $p = .180$, $\eta_p^2 = .134$.

4.2 Tarefa Oddball com sons emocionais – raiva

4.2.1 Componente P3b

A análise revelou um efeito significativo da Condição, $F(1,13) = 41.464$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .761$: a amplitude do componente P3b foi mais positiva em resposta aos estímulos desviantes (4.864 μV) do que aos estímulos standard (0.474 μV).

A interação entre os fatores Grupo, Tempo e Tipo de Estímulo não foi significativa, $F(1,13) = 0.410$, $p = .533$, $\eta_p^2 = .031$. Não foram encontradas outras interações ou efeitos principais significativos ($p > .05$).

4.2.2 Componente P3a

A análise revelou um efeito significativo da Condição, $F(1,13) = 11.700$, $p = .005$, $n_p^2 = .474$: a amplitude do componente P3a foi mais positiva em resposta aos estímulos desviantes (3.534 μV) do que aos estímulos standard (1.591 μV).

A interação entre os fatores Grupo, Tempo e Tipo de Estímulo não foi significativa, $F(1,13) = 0.466$, $p = .507$, $n_p^2 = .035$. Não foram encontradas outras interações ou efeitos principais significativos ($p > .05$).

4.3 Tarefa oddball com sons emocionais – alegria

4.3.1 Componente P3b

A análise revelou um efeito significativo da Condição, $F(1,13) = 26.889$, $p < .001$, $n_p^2 = .674$: os estímulos desviantes (3.961 μV) elicitaram uma maior amplitude do componente P3b do que os estímulos standard (0.100 μV).

Um efeito significativo da Emoção foi também observado, $F(1,13) = 18.332$, $p < .001$, $n_p^2 = .585$: a amplitude do componente P3b foi mais positiva em resposta a sons de alegria (2.561 μV) do que a sons neutros (1.300 μV).

A interação entre os fatores Tempo, Grupo e Condição não foi significativa, $F(1,13) = 1.403$, $p = .257$, $n_p^2 = .097$. Não foram observadas outras interações ou efeitos principais significativos ($p > .05$).

4.3.2 Componente P3a

Observou-se um efeito significativo da Condição, $F(1,13) = 7.618$, $p = .016$, $n_p^2 = .36$: a amplitude do componente P3a foi mais positiva em resposta a estímulos distratores (3.534 μV) do que a estímulos standard (1.591 μV).

Para uma maior compreensão dos dados, realizaram-se análises adicionais focadas somente na condição em que o distrator foi apresentado num contexto de alegria (standard: som neutro; desviante: som alegre). Esta análise revelou uma interação entre os fatores Eléctrodo, Condição, Tempo e Grupo, $F(2,26) = 3.593$, $p = .042$, $\eta_p^2 = .217$. De forma a melhor compreender esta interação, procedeu-se à computação de ANOVAs separadas por grupo (experimental e controlo), com os fatores intra-sujeitos Eléctrodo, Condição e Tempo. Esta análise apenas revelou uma interação significativa entre Condição e Tempo, $F(1,8) = 6.202$, $p = .038$, $\eta_p^2 = .437$, no grupo experimental: no momento pré-treino, existiram diferenças de amplitude do componente P3a entre os estímulos standard e distrator ($p < .001$), mas estas desapareceram no momento pós-treino ($p > .05$).

4. Conclusão

Este estudo visou examinar se o programa Atentamente, centrado em práticas de mindfulness, resulta em alterações neurocognitivas nos mecanismos da atenção. Neste sentido, dados de EEG foram registados antes e após o programa Atentamente em dois grupos de professores, os quais completaram uma tarefa oddball com sons simples e uma tarefa oddball com sons emocionais. Ainda que preliminares, os resultados sugerem que os participantes que completaram o Programa Atentamente mostram uma maior capacidade de regulação atencional, nomeadamente em manter o foco atencional e em ignorar distratores quando a sua atenção está dirigida a sons de valência positiva (refletida na ausência de diferenças na amplitude do componente P3a no momento pós-treino no grupo experimental).

As hipóteses deste estudo foram apenas parcialmente confirmadas, uma vez que só foram observadas alterações na amplitude do componente P3a quando os estímulos distratores eram apresentados num contexto de valência positiva (alegria).

No que diz respeito à ausência de efeitos significativos da prática de mindfulness no componente P3b, a falta de poder estatístico devido ao reduzido número de participantes pode explicar este resultado. Esta hipótese é suportada pelo facto de, apesar da ausência de efeitos e interações significativos consistentes com as nossas hipóteses, o tamanho de efeito apresenta valores médios/altos (p.e., $n_p^2 = .134$) (Cohen, 1988). No entanto, importa salientar que alguns estudos anteriores não encontraram diferenças nos mecanismos atencionais associadas à prática de mindfulness (Eddy, Brunyé, Tower-Richardi, Mahoney, & Taylor, 2015; Malinowski et al., 2017). É possível que um programa de intervenção mais extenso seja necessário para se observarem alterações no componente P3b (Eddy et al., 2015). Além disso, é importante ter em conta que vários dos estudos que reportaram diferenças associadas à prática de mindfulness testaram participantes com vários anos de experiência nesta prática (*vs.* semanas) (Atchley et al., 2016; Cahn & Polich, 2009; Delgado-Pastor et al., 2013).

Apesar da ausência de diferenças no componente P3b, os nossos resultados mostraram alterações no componente P3a, em particular a ausência de diferenças entre distratores e estímulos standard no momento pós-treino no grupo experimental. Este resultado parece indicar que a prática de mindfulness resultou numa regulação mais eficaz dos recursos atencionais. Especificamente, estes participantes foram mais eficientes na inibição de recursos atencionais em resposta a um estímulo saliente mas irrelevante para a tarefa, quando o distrator foi apresentado num contexto de valência positiva. A seletividade do efeito sugere que a flexibilidade atencional é dependente do contexto da tarefa. Estudos comportamentais anteriores suportam esta hipótese ao demonstrarem, por exemplo, que a apresentação de estímulos positivos resulta numa gestão mais eficaz dos recursos atencionais do participante: estes são mais eficazes a ignorar estímulos salientes e a dirigir a atenção para estímulos menos salientes, mas relevantes para a tarefa (Baumann & Kuhl, 2005; Calcott & Berkman, 2014).

De forma a compreender se os resultados encontrados foram influenciados pelo número reduzido de participantes, é necessário que estudos futuros utilizem amostras maiores. Além disso, seria também pertinente que estudos futuros incluíssem um controlo ativo, ou seja, um grupo de controlo no qual os participantes realizam um programa de intervenção em que são desenvolvidas capacidades de cariz cognitivo, sem recurso ao mindfulness (Tang et al., 2015). Este tipo de opção metodológica é importante visto existir evidência para a ausência de diferenças entre grupo de controlo e experimental quando se opta por este tipo de controlo (MacCoon et al., 2014).

Em suma, o presente estudo suporta parcialmente os efeitos positivos da prática de mindfulness nos mecanismos neurocognitivos que estão na base do processamento atencional. Estes resultados poderão ter implicações relevantes para a intervenção em variados tipos de contextos (e.g., escolar) e em perturbações caracterizadas por disfunção atencional (e.g., perturbações da ansiedade).

CAPÍTULO 6

Efeitos (indiretos) nos alunos da aplicação a professores do programa Atentamente

José Madeira Bárbara¹², Aline Faria de Castro¹², Joana Sampaio de Carvalho¹³ Marina S. Lemos¹⁴ e Alexandra Marques Pinto^{13}*

1. Introdução

O professor desempenha um papel central no processo de aprendizagem dos alunos, tanto cognitiva como social e emocional. A condição pessoal em que o docente se encontra é decisiva para o desempenho desse papel, sendo contudo condicionada pela exposição ao stress e ao burnout profissionais (Marques Pinto & Alvarez, 2016). As competências socioemocionais têm surgido como fator de proteção face a estes riscos (Abenavoli et al., 2013) e as intervenções com base em práticas de mindfulness (Mindfulness Based Interventions – MBIs) têm sido crescentemente utilizadas com vista à promoção deste tipo de competências, com comprovados efeitos positivos nos respetivos destinatários (e.g., Creswell, 2017; Jennings, et al., 2017), estando contudo por estudar quais os impactos indiretos nos alunos destas intervenções dirigidas aos professores.

¹²Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.

¹³Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI.

¹⁴Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

* Morada para correspondência: Alexandra Marques-Pinto, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, ampinto@psicologia.ulisboa.pt

Neste capítulo apresentam-se os resultados preliminares do estudo desenvolvido no âmbito do projeto «Efeitos de uma intervenção baseada em Mindfulness para professores» sobre os efeitos desta intervenção nos alunos.

2. Fundamentação teórica

O modelo teórico da sala de aula pró-social (*prosocial classroom*) de Jennings e Greenberg (2009), exposto na Figura 1, propõe que as competências socioemocionais e o bem-estar do professor terão um impacto na qualidade da relação professor-alunos, na gestão da sala de aula e na implementação efetiva do ensino socioemocional. Estes aspetos estimularão um clima de sala de aula saudável, clima este que contribuirá (a par com a qualidade da relação professor-alunos e com a implementação do ensino socioemocional) para melhores resultados dos alunos em termos sociais, emocionais e académicos.

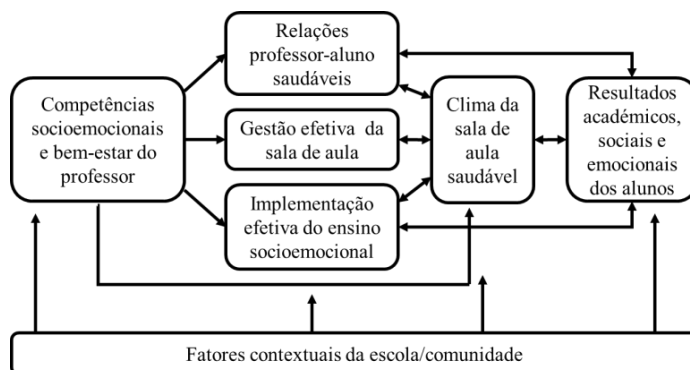


Figura 1 – A sala de aula pró-social (in Jennings & Greenberg, 2009)

Podemos operacionalizar a componente «relação professor-alunos» deste modelo com recurso ao modelo da motivação dos alunos de Skinner e Belmont (1993), que propõe que o comprometimento do aluno com a escola é otimizado quando o contexto preenche as suas necessidades psicológicas (i.e., competência, autonomia e relação com os outros). Estes autores identificaram três dimensões do comportamento do professor que permitem o preenchimento dessas necessidades, as quais se deverão equilibrar na situação concreta: o envolvimento do professor (qualidade da relação, i.e., o tempo despendido, a expressão de afeto e o gozo na relação), a estrutura (i.e., comunicação clara de expectativas, respostas consistentes e contingentes, apoio instrumental e adaptação do ensino ao nível da criança) e o apoio à autonomia (i.e., margem de liberdade dada ao aluno para determinar o seu comportamento, em particular sem recompensas, controlo ou pressões). A investigação feita por estes autores revela que as três dimensões são preditoras da motivação do aluno ao longo do ano e conduzem a um maior comprometimento do aluno, com o envolvimento dos professores a revelar-se particularmente central para a experiência dos alunos na sala de aula e para a sua motivação (Skinner & Belmont, 1993).

Para efeitos deste estudo, entendemos a componente do modelo de Jennings e Greenberg relativa aos resultados emocionais sob duas perspetivas: numa lógica de aumento de emoções positivas e diminuição de emoções negativas; e numa ótica de bem-estar subjetivo, em particular emocional. No que toca à primeira perspetiva, Watson e Tellegen (1985) reuniram evidências constantes da literatura para um modelo bifactorial das emoções, com emoções positivas e emoções negativas constituindo duas dimensões distintas (i.e., não se situam num mesmo contínuo, embora apresentem fortes correlações negativas) que podem ser representadas de forma ortogonal (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Segundo Watson e colaboradores (1988), a emoção / afeto positivo reflete até que ponto a pessoa se sente entusiasmada, ativa e alerta: elevado afeto positivo corresponde a um estado de alta energia, alta concentração e comprometimento prazeroso, enquanto reduzido afeto positivo se caracteriza por tristeza e letargia. Já a emoção/afeto negativo reflete uma dimensão de stress subjetivo e de comprometimento não prazeroso: o afeto negativo elevado inclui estados de espírito aversivos

muito presentes (e.g., raiva, nojo, culpa, medo, nervosismo), enquanto o reduzido afeto negativo corresponde a um estado de calma e serenidade (Watson et al., 1988). Para efeitos da segunda perspetiva, o bem-estar subjetivo pode-se conceptualizar tendo por foco (Lamers, Westerhof, Bohlmeijer, ten Klooster, & Keyes, 2010): as emoções e sentimentos de felicidade (bem-estar emocional) – tradição hedonista; ou o funcionamento ótimo em termos individuais (bem-estar psicológico) e na vida social (bem-estar social) – tradição eudaimónica. Conjuntamente, bem-estar emocional, psicológico e social caracterizam a saúde mental positiva, conceptualizada num contínuo entre o estado de *flourishing* (em que a pessoa se sente bem e a funcionar bem), passando pela saúde mental moderada e indo até ao estado de *languishing* ou de ausência de bem-estar (Keyes, 2002; OMS, 2004).

Para além do bem-estar social, os resultados sociais dos alunos referidos no modelo também podem ser medidos e avaliados considerando dimensões negativas, de comportamento antissocial (i.e., agressividade, lutas, explosões de temperamento), e positivas, de competências sociais, conforme referido por Hukkelberg e Ogden (2016). No que respeita às competências sociais, pode-se considerar que indivíduos socialmente competentes são aqueles que apresentam as capacidades necessárias para resolver problemas, ativando comportamentos sociais positivos e adequados (Raimundo et al., 2012), tais como boas relações com os pares, autorregulação, capacidades académicas, cumprimento/obediência e assertividade (Calderella & Merrell, 1997).

À luz do modelo da sala de aula pró-social, é concebível que existam diferenças no impacto de uma MBI aplicada aos professores nas emoções positivas e negativas e no bem-estar subjetivo dos alunos resultantes do género destes. Nesse sentido, a literatura relata diferenças entre rapazes e raparigas no que refere à incidência de diferentes perturbações mentais (Almeida & Xavier, 2013) e valores significativamente mais baixos de bem-estar subjetivo em adolescentes do sexo feminino por comparação com os pares masculinos, situação que não se verifica abaixo do 12 anos (e.g., Matos et al., 2007; Silva, Matos & Diniz, 2010).

Considerando o exposto, o presente estudo procura avaliar os efeitos (indiretos) nos alunos do programa *Atentamente*, um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de *mindfulness* desenhado e aplicado a professores. Concretamente, pretende avaliar os seus impactos na percepção dos alunos sobre a qualidade da relação professor-alunos, nas suas emoções positivas e negativas, e bem-estar (nas vertentes emocional, psicológica e social) e ainda nas suas competências sociais percebidas pelos pais.

Com base no modelo de Jennings e Greenberg (2009), o presente estudo levantou as hipóteses de a participação dos docentes no programa *Atentamente* ter um impacto (indireto) positivo nos alunos (por comparação com os alunos dos docentes do grupo de controlo) ao nível da percepção da qualidade da relação professor-alunos (H1), do aumento das emoções positivas e da diminuição das emoções negativas (H2), do aumento do bem-estar subjetivo geral, i.e., a nível emocional, social e psicológico (H3), do aumento de competências sociais, i.e., das relações com os pares e da autorregulação/obediência (H4). Por último, e ainda de acordo com o modelo de Jennings e Greenberg (2009), colocou-se a hipótese de o impacto da participação no programa de competências socioemocionais pelos professores nas emoções e no bem-estar dos seus alunos ser mediado pelo impacto desse programa na percepção dos alunos sobre a qualidade da relação professor-alunos (H5). No que respeita às emoções positivas e negativas (H2) e ao bem-estar subjetivo dos alunos (H3), testou-se ainda a existência de diferenças de género.

3. Método

3.1 Participantes

O presente estudo considerou um conjunto de 582 alunos dos 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico ($n = 247$, $n = 243$ e $n = 92$, respetivamente), de escolas da zona da grande Lisboa, sendo 53% do sexo feminino, com idades entre os 6 e os 11 anos ($M = 7.87$). O grupo experimental (GE) integrou 441 alunos de professores que participaram no programa Atentamente (51% do sexo feminino), sendo 195 do 2.º ano, 155 do 3.º ano e 91 do 4.º ano. O grupo de controlo (GC) incluiu 141 alunos de docentes que não foram alvo dessa intervenção, 62% do sexo feminino, sendo 52 do 2.º ano, 88 do 3.º ano e 1 do 4.º ano.

Para além da recolha de dados junto dos próprios alunos, considerou-se ainda um grupo de 184 pais de alunos que integraram o GE e 26 pais de alunos do GC, para efeitos da hetero avaliação das competências sociais dos seus filhos.

3.2 Instrumentos

O impacto da intervenção nas variáveis dos alunos foi avaliado através de dois protocolos de avaliação: um composto por três questionários de autorrelato preenchidos em sala de aula pelos alunos e outro composto por um questionário preenchido pelos pais em casa. A perceção dos alunos quanto à forma como o professor se relacionava com eles em contexto escolar, concretamente nas dimensões (escalas) de envolvimento; estrutura; apoio à autonomia foi avaliada através da aplicação aos alunos do instrumento Teacher as Social Context – TASC (Belmont, Skinner, Wellborn & Connell, 1992); (Belmont et al., 1992; Roque & Lemos, 2004 [tradução e adaptação]).

As emoções/afetos positivos e negativos dos alunos foram avaliados através do questionário de autorrelato Positive and Negative Affect Schedule – Children and Adolescents - PANAS-CA (Laurent et al., 1999; Carvalho & Marques-Pinto, 2016 [tradução e adaptação]). Quanto ao bem-estar dos alunos (emocional, psicológico e social) foi avaliado através do questionário de autorrelato Mental Health Continuum – Short Form – MHC (Keyes, 2002; Carvalho, Pereira, Marques-Pinto & Marôco, 2016 [tradução e adaptação]). Finalmente, com vista a avaliar as competências sociais dos alunos, foi aplicado aos pais destes o Home & Community Social Behavior Scales (HCSBS) – Escala A: competências sociais (Merrell & Caldarella, 2002; Raimundo, Marques-Pinto & Alvarez, 2009 [tradução e adaptação]). A resposta aos itens em todos os instrumentos utilizados foi feita em escalas tipo Likert, de dimensão variável entre quatro e seis pontos.

Informação adicional sobre os instrumentos pode ser consultada em Madeira Bárbara (2018) e Faria de Castro (2018).

3.3 Procedimentos

O protocolo de investigação aplicado aos alunos foi submetido ao Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, tendo sido aprovada a sua utilização com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste capítulo são apresentados os resultados relativos às recolhas realizadas em pré-teste (T1) e pós-teste (T2). O preenchimento do protocolo pelos alunos teve uma duração aproximada de 30 minutos, tendo sido aplicado em sala de aula pelos respetivos professores. O protocolo de investigação referente aos pais foi enviado para casa destes pelos professores, durando o seu preenchimento cerca de 10 minutos.

3.4 Análise de dados

A análise dos dados foi feita com recurso ao programa estatístico IBM SPSS (v.24, SPSS Inc., Chicago, IL). Recorreu-se à ANOVA de medidas repetidas para avaliar as diferenças de médias entre os dois grupos nos dois momentos de recolha de dados (T1 e T2) e procedeu-se ao cálculo do tamanho do efeito através do coeficiente d . Os valores obtidos foram interpretados tendo como base os critérios de Cohen (1988 – fraco > .10; moderado > .30; forte > .50). Considerou-se, para todas as análises realizadas, uma probabilidade de erro tipo I (p) de 0.05. Finalmente, testou-se o efeito mediador entre os resultados proximais e os resultados distais da intervenção, com recurso à Macro MEMORE (Montoya & Hayes, 2017), a qual permite estimar o efeito direto, indireto e total da variável manipulada nas variáveis dependentes, em planos de investigação com medidas repetidas.

4. Resultados

4.1 ANOVA de medidas repetidas

O estudo revelou uma diferença significativa entre grupos na dimensão envolvimento na relação professor-alunos [$F(1,580) = 7.914$, $p = .005$, $d = .273$], com melhoria no GE e decréscimo no GC entre T1 e T2. Verificou-se uma diferença significativa entre grupos ao nível das emoções negativas [$F(1, 580) = 4.736$, $p = .030$, $d = .211$], com decréscimo no GE e aumento no GC entre T1 e T2. Discriminando estes resultados das emoções negativas considerando o género, verificou-se efectivamente uma diferença significativa entre T1 e T2 favorável ao GE no que respeita aos rapazes [$F(1, 256) = 3.951$, $p = .048$, $d = .32$], mas essa situação não se verificou no que respeita às diferenças entre as raparigas do GE e do GC (Faria de Castro, 2018). Nas demais dimensões (v.g., emoções positivas, bem-estar), não se observaram diferenças significativas entre grupos (Madeira Bárbara, 2018; Faria de Castro, 2018).

No que respeita às competências sociais dos alunos observadas pelos pais, os resultados do grupo experimental indicam que existiu uma diferença significativa ($p < 0.05$) nos alunos entre o pré-teste e o pós-teste ao nível do relacionamento com os pares ($F(1,183) = 8.181, p = .005, d = .277$) e da autorregulação/obediência ($F(1,183) = 5.188, p = .024, d = .221$). Assinale-se que se optou por não comparar as diferenças entre GE e GC ao nível das competências sociais, considerando a reduzida dimensão da amostra do GC ($n = 26$).

4.2 Estudo do efeito de mediação

Considerando os efeitos significativos observados ao nível das variáveis envolvimento e emoções negativas, testou-se a mediação do efeito da intervenção junto dos professores sobre as emoções negativas dos alunos pela percepção destes sobre o envolvimento professor-alunos, de acordo com o proposto no modelo da sala de aula pró-social (Jennings & Greenberg, 2009). Os resultados sugerem que a intervenção efetuada com os professores através do programa Atentamente teve um efeito significativo nas emoções negativas dos seus alunos, de forma direta ($.932, p = .0239, 95\% \text{ BC a IC } [.0124, .1741]$) e no total ($.1095, p = .0076, 95\% \text{ BC a IC } [.0293, .1897]$). O modelo apresentou ainda um efeito indireto significativo da intervenção junto dos professores nas emoções negativas dos seus alunos (no sentido da sua redução) através da (melhoria da) percepção pelos alunos do envolvimento do professor na relação com os alunos ($.0162, p < 0.05, 95\% \text{ BC a IC } [.0018, .0367]$).

5. Discussão

As diferenças significativas observadas entre grupos no que refere à percepção do envolvimento do professor na relação com os alunos e às emoções negativas dos alunos, favoráveis aos alunos do grupo experimental e a melhoria das competências sociais percebidas pelos pais dos alunos do grupo experimental dão suporte à validade do modelo de sala de aula pró-social de Jennings e Greenberg (2009).

A evolução verificada na percepção dos alunos no sentido de um maior envolvimento do professor na relação com os alunos (i.e., no tempo despendido, na expressão de afeto e no próprio prazer na relação) apoia a ideia de que professores que passam por programas de promoção de competências socioemocionais com práticas de mindfulness mudam a sua postura em sala de aula, ficando menos reativos, mais tolerantes, carinhosos e solidários com os seus alunos, criando uma atmosfera mais favorável na sala de aula (Roeser, 2016). Como referido por Skinner e Belmont (1993), o envolvimento é a variável que, no âmbito da relação professor-alunos, se revela mais decisiva para a motivação dos alunos e, consequentemente, para o sucesso destes. A ausência de resultados significativos ao nível da percepção pelos alunos de melhorias na estrutura proporcionada pelo professor e no apoio deste à autonomia dos alunos, deve ter em conta a possibilidade de os resultados destas variáveis poderem não ser impactados pela intervenção da mesma forma que a variável envolvimento, dada a natureza intrínseca das variáveis em causa e a natureza da intervenção feita através do programa Atentamente. Com efeito, enquanto o envolvimento se reporta a uma dimensão de presença, atenção, cuidado, empatia e bondade na relação (Skinner & Belmont, 1993), aspetos tipicamente trabalhados numa MBI, as variáveis de estrutura (i.e., comunicação clara de expectativas, respostas consistentes e contingentes, apoio instrumental e adaptação do ensino ao nível da criança) e apoio à autonomia (i.e., margem de liberdade dada ao aluno para determinar o seu comportamento, sem recompensas, controlo ou pressões) surgem mais ligadas a questões do modelo pedagógico do docente. Pela sua natureza, uma MBI poderá apresentar limitações no que refere a influenciar estes aspetos da prática do professor em sala de aula. Com efeito, face a modelos pedagógicos

mais restritivos e enraizados, a simples melhoria das competências socioemocionais e do bem-estar dos professores poderá não encontrar espaço para permitir uma estruturação diferente da relação pedagógica ou até para permitir um outro espaço de autonomia aos alunos.

Os resultados observados ao nível da redução das emoções negativas dos alunos conferem igualmente apoio ao modelo da sala de aula pró-social (Jennings & Greenberg, 2009), em particular se considerarmos que a melhoria da perceção do aluno quanto à qualidade da relação professor-alunos serviu de variável mediadora do impacto do programa Atentamente aplicado aos professores no que respeita ao decréscimo das emoções negativas dos seus alunos. A ausência de diferenças significativas ao nível das emoções positivas pode ser entendida considerando que os resultados em T1 em ambos os grupos eram já elevados (para informação adicional sobre os resultados consultar Madeira Bárbara, 2018 e Faria de Castro, 2018), oferecendo uma menor margem para evolução, o chamado «efeito de teto» (Cramer & Howitt, 2005). Para além disso, vários estudos (Bisegger et al., 2005; Fernandes, Mendes, & Teixeira, 2013; Matos, Gonçalves, & Gaspar, 2005) constataram que as crianças mais novas apresentam valores de emoções positivas mais altos, os quais decrescem a partir da adolescência e à medida que a idade aumenta, o que poderá ter afetado a sensibilidade da investigação para os resultados nesta matéria. Em qualquer caso, dada a autonomia entre emoções positivas e negativas, a ausência de diferenças nas emoções positivas não minimiza o resultado observado quanto às emoções negativas (Watson et al., 1988).

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

das intervenções nesses domínios do que estas. Neste sentido, no presente estudo os rapazes apresentavam efectivamente em pré-teste valores mais elevados de emoções negativas do que as raparigas (informação adicional sobre os resultados poderá ser consultada em Madeira Bárbara, 2018 e Faria de Casto, 2018). A literatura mostra que as raparigas apresentam mais estratégias de coping de regulação das emoções negativas, comparativamente aos rapazes, uma vez que são mais estimuladas a falarem das suas emoções e sentimentos, apoderando-se, deste modo, de melhores ferramentas de autorregulação emocional; nos rapazes este estímulo não é tão frequente e as estratégias de autorregulação e autocontrolo providas do seu meio familiar são mais escassas (Fujita, Diener & Sandvik, 1991; Poletto, Koller, & Dell’Aglia, 2009). É interessante observar que a intervenção junto dos professores impactou significativa e positivamente as emoções negativas dos rapazes, sugerindo que para estes o exemplo e as práticas do professor são mais decisivos para o desenvolvimento de competências de autorregulação das emoções negativas.

A ausência de efeitos significativos no bem-estar, verificada no presente estudo, poderá estar associada à dimensão (pequena) da amostra de professores participantes. Para além disto, poderá verificar-se uma falta de sensibilidade do instrumento usado para avaliar o efeito da intervenção feita com os professores nos seus alunos, em particular considerando o que antes se referiu sobre as emoções positivas serem mais altas nas crianças mais novas, com impactos no autorrelato sobre o bem-estar subjetivo por parte destas. O recorte do presente estudo no contexto do projeto de investigação, ao recair apenas sobre os resultados recolhidos em pré e em pós-teste (não considerando os resultados de follow-up), poderá igualmente não permitir a observação de efeitos nas variáveis do bem-estar.

Uma nota ainda para salientar a melhoria das competências sociais percebidas pelos pais dos alunos do grupo experimental, concretamente nas dimensões relações com os pares e autorregulação/obediência. Estes resultados, sugerem que os efeitos indiretos nas competências socioemocionais dos alunos de uma intervenção feita com os seus professores podem ser de tal modo expressivos que se manifestam para lá do espaço escolar, no contexto da família. Contudo, devem ser considerar com prudência e futuramente aferidos através da comparação com os resultados recolhidos junto dos pais dos alunos do grupo de controlo.

6. Conclusão

O presente estudo cumpriu o propósito de avaliar os efeitos indiretos nos alunos de um programa de promoção de competências socioemocionais com base em práticas de mindfulness dirigido a professores do 1.º ciclo do ensino básico (programa Atentamente). Forneceu ainda suporte empírico para algumas das relações previstas no modelo da sala de aula pró-social de Jennings e Greenberg (2009), na medida em que as alterações decorrentes da intervenção ao nível do bem-estar e das competências socioemocionais dos professores impactam a qualidade da relação professor-alunos percebida pelos alunos, as emoções (negativas) destes e as suas competências sociais tal como avaliadas pelos pais. A observação de um efeito de mediação pela qualidade da relação professor-alunos percebida pelos alunos no impacto da intervenção nas emoções negativas destes também fornece suporte ao modelo.

Importa contudo referir algumas das limitações do estudo, designadamente a possibilidade, já referida, de uma MBI como o programa Atentamente poder, pela sua natureza, impactar mais a variável de envolvimento do que as variáveis estrutura e apoio à autonomia. Deste modo, sugere-se que em estudos futuros sobre o programa se controle o modelo pedagógico utilizado pelo professor, o qual pode condicionar a evolução destas duas variáveis. A avaliação do impacto do programa na percepção da qualidade da relação professor-alunos bem como das outras variáveis dos alunos poderá beneficiar igualmente do alargamento da amostra, em especial do grupo de controlo. Este aspeto é particularmente relevante no que respeita à amostra dos pais que avaliaram as competências sociais dos alunos, uma vez que não foi possível efetuar a comparação entre grupo experimental e grupo de controlo dada a reduzida dimensão deste último. Igualmente, em estudos futuros será interessante uma exploração mais aprofundada dos efeitos de mediação à luz do modelo da sala de aula pró-social, levantando hipóteses específicas relativamente ao impacto da qualidade da relação professor-alunos percebida pelos alunos no clima da sala de aula e noutras variáveis dos próprios alunos (sucesso académico, bem-estar, emoções, competências sociais). Por último, a análise dos dados recolhidos em follow up será fundamental para verificar a estabilidade dos resultados obtidos ou mesmo o surgimento de novos efeitos, mais dilatados no tempo, do programa Atentamente.



PARTE III

OUTROS ESTUDOS SOBRE
MINDFULNESS EM CONTEXTO
EDUCACIONAL



CAPÍTULO 7

Resultados de um programa de aprendizagem socioemocional baseado em mindfulness em alunos e professores portugueses: Um estudo quase experimental¹⁵

Joana Sampaio de Carvalho^{16, 17}, Alexandra Marques Pinto¹⁶
e João Marôco¹⁸*

1. Introdução

Estudos internacionais e realizados em Portugal revelam que um preocupante número de crianças e jovens experimentam problemas emocionais e de saúde mental, com consequências nefastas para uma ampla gama de resultados, incluindo o desempenho académico, obesidade e comportamentos de risco (e.g., Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa Aventura Social, 2015; Institute of Medicine and National Research Council, 2009; Kessler et al., 2005; UNICEF, 2017).

¹⁵ Este capítulo constitui uma versão reduzida, traduzida e adaptada de Carvalho, J. S., Marques-Pinto, A., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based Social Emotional Learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337-350.

¹⁶ Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI.

¹⁷ Instituto Mindfulness.

* Morada para correspondência: Joana Sampaio de Carvalho, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, joaca73@gmail.com

¹⁸ Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Instituto Universitário.

As escolas, em que a generalidade das crianças e jovens passa grande parte do seu dia, são consideradas um contexto crucial para o desenvolvimento de importantes competências de vida, designadamente competências socioemocionais, a par das competências académicas (Björklund, et al., 2014). Diversos autores (e.g., Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlack, 2017; Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013) sugerem que as escolas devem incorporar o ensino e o reforço dessas competências nas suas atividades diárias, a fim de promover a saúde mental e o bem-estar de crianças e jovens. Através de instrução explícita e da adoção de abordagens de aprendizagem centradas nos alunos estes podem desenvolver competências socioemocionais fundamentais, tais como autoconsciência, autorregulação, consciência social, gestão de relacionamentos interpessoais e tomada de decisão responsável (Collaborative for Social and Emotional Learning – CASEL, 2013, 2015). Várias décadas de investigação demonstram efetivamente que intervenções precoces, focadas nos mais jovens, como a Aprendizagem Socioemocional (Social and Emotional Learning – SEL) podem ser eficazes em atrasar ou prevenir o aparecimento de transtornos mentais, emocionais e comportamentais, com claros benefícios ao longo da vida (Helliwell, Layard, & Sachs, 2015). Alguns estudos de meta-análise (Durlak et al., 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravestijn, 2012; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017) revelam que os programas SEL contribuem de forma significativa e consistente para uma melhoria nas competências socioemocionais e no desempenho académico bem como para uma redução dos problemas de comportamento, da ansiedade e da depressão.

Recentemente, uma nova abordagem educacional, a educação contemplativa, tem vindo a ganhar relevo na promoção de competências socioemocionais dos alunos. Roeser e Peck (2009, p. 127) definiram a educação contemplativa como «um conjunto de práticas pedagógicas destinadas a cultivar a presença consciente e volição num contexto ético-relacional em que os valores de crescimento pessoal, aprendizagem, vida moral e cuidado com os outros também são estimulados». A introdução dessas práticas em contextos educacionais pode ter múltiplos benefícios, produzindo mudanças nos circuitos cerebrais e funções cognitivas complexas, designadamente dos mais jovens (Black, Milam, & Sussman,

2009; Klingberg, 2010; Roeser & Peck, 2009), melhorando o desenvolvimento profissional dos professores, as suas competências socioemocionais e disposições pró-sociais, como a empatia e a compaixão, ajudando-os a criar um ambiente de aprendizagem em sala de aula cooperativo e solidário (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser, 2016).

Embora a implementação desta abordagem seja relativamente recente, uma das práticas contemplativas mais estudadas em contexto educacional é a *mindfulness* (e.g., Greenberg & Harris, 2011; Zelazo & Lyons, 2012). A prática da *mindfulness* envolve a contemplação reflexiva da experiência do próprio – sensações corporais, sentimentos, estados mentais e fenómenos experienciais – e uma observação próxima e repetitiva do objeto (Bodhi, 2011). A definição proposta por Kabat-Zinn (2003), uma das mais utilizadas pelos investigadores neste domínio, descreve *mindfulness* como «a qualidade da consciência que emerge ao prestar atenção com propósito, no presente e sem julgamento, ao desenrolar da experiência momento a momento» (p. 144). Os contextos educacionais podem ser fundamentais para a introdução de abordagens de *mindfulness* a fim de ensinar as crianças e os jovens a prestar atenção e cultivar atitudes como a bondade, a curiosidade e o não-julgamento (Weare, 2014). Neste sentido, começaram recentemente a ser implementadas em ambiente escolar intervenções baseadas em *mindfulness* adaptadas aos mais novos, designadamente simplificando as instruções, diminuindo a sua duração, tornando-as menos abstratas e criando um maior equilíbrio entre as práticas silenciosas e de questionamento e as atividades interativas e baseadas no movimento (Zelazo & Lyons, 2012).

Diversos estudos e meta-análises sobre as intervenções de *mindfulness* em contexto escolar (e.g., Dunning, et al., 2019; Zoogman et al., 2014) sugerem potenciais benefícios para populações não clínicas e clínicas de crianças e incluem: uma redução de comportamentos problemáticos, da ansiedade e da depressão, um fortalecimento das competências cognitivas e de atenção, sociais e emocionais, nomeadamente da autorregulação e do controle de impulsos, uma melhoria da autoestima e autoaceitação, do bem-estar físico e emocional (Kallapiran, Koo, Kirubakaran, & Hancock, 2015; Meiklejohn et al., 2012; Weare 2013, 2014). Apesar dos resultados promissores, a investigação sobre as abordagens baseadas em *mindfulness* para crianças e jovens ainda é recente e apresenta algumas limitações como

poucos estudos experimentais, amostras pequenas, heterogeneidade de tipos de intervenção e métodos de medição inadequados (e.g., Bergomi, Tschacher, & Kupper, 2013; Greenberg & Harris, 2011; Kallapiran et al., 2015; Meiklejohn, et al., 2012).

Considerando os programas SEL por um lado e as intervenções baseadas em mindfulness por outro, pode-se constatar que ambas as abordagens têm objetivos similares, a saber a promoção da regulação emocional, compaixão e empatia (Baer, 2006) e podem usufruir de uma estrutura de aplicação curricular comum (Weare & Nind, 2011). Nesse sentido, alguns autores consideraram que as práticas de mindfulness podem ser complementares à abordagem SEL, reduzindo o stress nos alunos e promovendo / reforçando as suas competências socioemocionais e bem-estar (Lantieri & Nambiar, 2012; Lawlor, 2016; Weare, 2014). O MindUP (The Hawm Foundation, 2011) é um dos poucos programas credenciados pela CASEL (2013) que alia a SEL à mindfulness e cujos estudos de avaliação da eficácia revelam resultados promissores. Em particular, um estudo experimental com alunos de 4.º e 5.º ano realizado por Schonert-Reichl e colaboradores (2015) mostrou que, em comparação com o grupo de controle, os estudantes que participaram do programa MindUP apresentaram um aumento significativo no otimismo, controle emocional, empatia, tomada de perspectiva, objetivos pró-sociais e mindfulness, para além de uma diminuição nos sintomas depressivos; em termos de funções executivas, revelaram ser mais atentos e capazes de restringir ou conter distrações durante a execução de tarefas de computador.

Recentemente, tem-se observado igualmente um interesse crescente na utilização de intervenções baseadas em mindfulness para ajudar os professores a desenvolverem as suas competências socioemocionais e de ensino e, deste modo, lidarem melhor com o stress no trabalho, prevenindo o burnout e promovendo o seu bem-estar. Os estudos sobre a eficácia deste tipo de programas, como é o caso do Cultivating Awareness and Resilience in Education (Jennings, 2016; Jennings & Greenberg, 2009; Jennings & DeMauro, 2017), embora escassos e carecendo de rigor metodológico revelaram alguns resultados promissores (Klingbeil & Renshaw, 2018; Meiklejohn et al., 2012). No entanto, como sugerido por Schonert-Reichl e colaboradores (2015)

é igualmente necessário investigar os benefícios para os professores que ocorrem como resultado de implementarem programas SEL que incluam práticas de mindfulness.

Neste capítulo, apresenta-se um estudo realizado em Portugal com o propósito de contribuir para alguns dos desafios elencados na literatura. Em primeiro lugar, teve por objetivo avaliar a eficácia do MindUP, um programa SEL baseado em evidências em sala de aula que incorpora práticas de mindfulness, nos resultados da criança. Mais especificamente, levantou-se a hipótese de que os alunos do MindUP, em comparação com os do grupo de controlo, teriam melhores resultados ao nível do afeto positivo, regulação emocional, autocompaixão e mindfulness. Em segundo lugar, o estudo teve por objetivo explorar os impactos do MindUp nos resultados dos professores que o aplicaram e hipotetizou que estes, em comparação com os do grupo de controlo, melhorariam as suas competências de regulação emocional, mindfulness, e autocompaixão, e diminuiriam as suas queixas de burnout.

2. Método

2.1 Participantes

Foram seleccionadas por conveniência 12 escolas do 1.º ciclo do ensino básico do Distrito de Lisboa para a constituição das amostras de participantes, tendo estes sido distribuídos aleatoriamente entre os grupos experimental (GE) e de controlo (GC) de modo a assegurar a sua equivalência em termos de dimensão e características socioeconómicas. Uma amostra incluiu 454 alunos que frequentavam maioritariamente o 3.º ano (65.4%) e o 4.º ano de escolaridade, sendo a maioria do sexo masculino (51.5%), com idade média de 8.5 anos ($SD=1.00$). O GE integrou 223 crianças, 167 a frequentar o 3.º ano e 56 o 4.º ano de escolaridade, a maioria das quais eram rapazes (55.5%), com uma média de idade de 8.5 anos ($SD=0.97$). O GC incluiu 231 crianças, 131 do 3.º ano e 100 do 4.º ano de escolaridade, sendo a maioria raparigas (50.7%), com uma média de idade de 8.5 anos ($SD=1.04$). A outra amostra compreendeu as 20 professoras do 1.º ciclo do ensino

básico que se encontravam a lecionar os alunos incluídos na amostra do estudo, as quais tinham mais de 10 anos de experiência docente e idades compreendidas entre os 33 e os 55 anos ($M=40.37$, $SD= 6.30$). O GE integrou 13 professoras, com idade média de 41.3 anos ($SD=6.77$) e 16 anos em média de experiência docente ($SD=5.92$). O GC incluiu 7 professoras, com idade média de 38.7 anos ($SD=5.47$) e 17 anos de experiência como docentes em média ($SD= 4.62$).

2.2 Instrumentos

No caso das crianças, utilizaram-se as versões portuguesas da Positive and Negative Affect Scale – Children (PANAS-C; Laurent et al., 1999; versão portuguesa de Carvalho & Marques-Pinto, 2016) para medir o seu afeto positivo e negativo; do Emotional Regulation Questionnaire – Children and Adolescents (ERQ – CA; Gullone & Taffe, 2012; versão portuguesa de Carvalho et al., 2012) para avaliar as suas estratégias de regulação emocional; da Self-Compassion Scale – Children (SCS – C; Neff, 2003; versão portuguesa de Carvalho & Marques-Pinto, 2012a) tendo em vista a avaliação dos aspetos positivos e negativos da autocompaixão; e da Mindful Attention Awareness Scale Adapted for Children (MAAS-C; Brown & Ryan, 2003; versão portuguesa de Carvalho & Marques-Pinto, 2012b) de modo a avaliar a frequência dos seus estados de mindfulness. Quanto às professoras, o protocolo de investigação incluiu o Emotion Regulation Questionnaire (ERQ; Gross & John, 2003; versão Portuguesa de Vaz & Martins, 2008) com vista à avaliação das competências de autorregulação emocional das docentes; a Self-Compassion Scale (SCS; Neff, 2003; versão portuguesa de Castilho & Pinto-Gouveia, 2011) para medir a sua autocompaixão; o Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ; Baer, 2006; versão portuguesa de Gregório & Gouveia, 2011) com o objetivo de avaliar a sua tendência geral para ser mindful; e o Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES; Maslach et al., 1996; versão portuguesa de Marques-Pinto et al., 2005) para avaliar os seus sintomas de burnout profissional. Para obter informação mais detalhada sobre os instrumentos de recolha de dados consultar Carvalho e colaboradores (2017).

2.3 Procedimentos

2.3.1 Procedimentos de intervenção

A intervenção incluiu um curso de formação acreditado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (2 créditos) dirigido aos professores para desenvolver conhecimentos e promover competências nas áreas da aprendizagem socioemocional, mindfulness, neurociências e psicologia positiva e os habilitar a aplicar o programa MindUp aos seus alunos. O curso desenrolou-se ao longo de 6 sessões, num total de 50 horas, 25 das quais foram asseguradas por um especialista e as restantes corresponderam a trabalho prático, de aplicação do programa MindUp pelos professores.

O programa MindUP é um currículo baseado em evidências empíricas aplicado em sala de aula, com o objetivo de melhorar a autoconsciência, a atenção focada e a autorregulação dos alunos bem como reduzir o seu stress. O programa está organizado em três níveis (pré-escolar – 2.º ano; 3.º – 5.º anos; e 6.º – 8.º anos) existindo um manual adaptado a cada nível e, tendo este estdo foco nos professores / alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, utilizou-se o manual do segundo nível o qual foi previamente traduzido para a língua portuguesa e culturalmente adaptado. O currículo compreende 15 sessões de 45 a 60 minutos cada, as quais incluem práticas de mindfulness a par de atividades que permitem à criança adquirir conhecimentos sobre o seu cérebro, compreender como os seus sentimentos e pensamentos afetam as suas ações e aprender como se tornar numa pessoa compassiva e altruísta. Para além das práticas de cada sessão o programa preconiza a realização duma prática de mindfulness três vezes por dia durante três minutos – início da manhã, depois de almoço e final do dia de aulas. Para uma descrição mais detalhada do programa MindUP consultar Maloney, Lawlor, Schonert-Reichl e Whitehead (2016).

2.3.2 Procedimentos de recolha dos dados

O estudo foi aprovado pelo Conselho Científico e Ético da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e pela Direção Geral de Educação do Ministério da Educação. Foi obtida autorização para a realização do estudo junto dos diretores das escolas selecionadas e obtidos os consentimentos informados escritos dos pais dos alunos e das professoras participantes. Os dados foram recolhidos em dois momentos, antes da implementação do MindUp no caso dos alunos e antes do curso de formação no caso das professoras; e após a conclusão da implementação do programa MindUp. Os questionários foram aplicados aos alunos em grupos na sala de aula na presença de uma professora, enquanto que as professoras responderam aos questionários individualmente, sendo em ambos os casos assegurado a confidencialidade dos dados.

2.3.3 Procedimentos de análise dos dados

Realizaram-se análises multivariadas de covariância (MANCOVA), controlando a idade, o sexo e o ano escolar, para testar as diferenças entre os grupos nas medidas de autorrelato. Para estudar os efeitos do programa nos alunos e nas professoras, utilizaram-se MANCOVAs seguidas de análises de covariância (ANCOVA) para as MANCOVAs significativas. Para esta análise, primeiro verificaram-se as premissas da MANOVA. Em segundo lugar, e de acordo com Tabachnick e Fidell (2001), para entender a direção da mudança do pré-teste para o pós-teste, calcularam-se os valores da diferença Pós-teste (menos) Pré-teste, os quais foram usados como variáveis dependentes e o tipo de grupo (experimental *vs.* controle) foi usado como variável independente, controlando as variáveis que se mostraram significativas no início do estudo. Para avaliar a magnitude do resultado do programa, os tamanhos dos efeitos foram calculados. Para as MANCOVAs, calculou-se o eta quadrado parcial e para as comparações dos dois grupos (controle *vs.* experimental) foi calculado o *d* de Cohen. Tamanhos de efeito com valores *d* de Cohen entre 0.20 e 0.40 foram considerados pequenos, entre 0.50 e 0.70 moderados e acima de 0.80 grandes (Cohen, 1992;

Durlak, 2009). Para ajudar a esclarecer a importância prática do efeito da intervenção foi utilizado um índice de melhoria, baseado no índice U3 de Cohen, que converte o tamanho do efeito em percentis manifestados pelo grupo-alvo (Durlak, 2009).

3. Resultados

3.1 Alunos

Os resultados revelaram não existirem diferenças significativas entre os grupos experimental e de controlo em pré-teste nas variáveis dependentes estudadas, verificando-se contudo um efeito significativo da idade e do ano letivo (mas não do género) dos alunos. Especificamente, verificou-se que tanto a idade como o ano letivo tiveram um efeito significativo na regulação emocional por supressão, bem como nas dimensões de calor/compreensão, humanidade partilhada e mindfulness da autocompaixão; adicionalmente a idade teve também um efeito significativo no afeto positivo. Deste modo, os efeitos da idade e do ano letivo foram controlados nas análises subsequentes envolvendo estas variáveis de resultado.

Relativamente aos efeitos do programa MindUP no autorrelato dos alunos, os resultados das análises estatísticas realizadas indicaram que, em comparação com os alunos do grupo de controlo, os alunos que participaram no programa MindUP mostraram, de pré para pós-teste, uma diminuição significativa no afeto negativo ($F(1,443)=4.399$, $p=.037$, $d=0.20$, Potência =0.553) e no uso da estratégia de regulação emocional por supressão ($F(1,435)=4.288$, $p=.039$, $d=0.20$, Potência =0.542), uma melhoria significativa no afeto positivo ($F(1,444)=5.263$, $p=.022$, $d=0.21$, Potência =0.629), e uma melhoria quase significativa no sentido de humanidade partilhada ($F(1,435)=3.317$, $p=.069$, $d=0.17$, Potência =0.443). Não se verificaram diferenças significativas entre os grupos, de pré para pós teste, na regulação emocional por reavaliação cognitiva, nas dimensões de calor/compreensão, auto-critica e mindfulness da autocompaixão e nos resultados da escala de mindfulness.

3.2 Professores

Não se verificaram diferenças significativas em pré-teste entre os grupos experimental e de controlo nem em função da idade e dos anos de ensino das professoras nas variáveis dependentes estudadas.

No que refere aos efeitos da intervenção nas professoras, os resultados indicaram que, em comparação com o grupo de controlo, as professoras que receberam a formação e aplicaram o programa MindUP mostraram melhorias significativas, de pré para pós-teste, na dimensão de observação da escala de mindfulness ($F(1,18)=7.17, p=.015, d=1.32$, Potência=0.717), na perceção de realização pessoal no trabalho (escala de burnout) ($F(1,18)=4.97, p=.039, d=1.10$, Potência =0.560) e uma melhoria quase significativa na dimensão de calor/compreensão da autocompaixão ($F(1,18)=3.57, p=.075, d=0.93$, Potência =0.432). Nas restantes variáveis de resultado não foram encontradas diferenças significativas.

3.3 Significado prático dos efeitos do programa MindUp nos alunos e nos professores

De acordo com o Índice U3 de Cohen calculado para cada resultado, verificou-se que 58% das crianças que integraram o programa MindUP pontuaram acima da média do grupo de controlo no afeto positivo e 57% no sentido de humanidade partilhada, enquanto 58% pontuaram abaixo no afeto negativo e na regulação emocional por supressão. Por seu lado, 91% dos professores que implementaram o MindUP obtiveram pontuação acima da média do grupo de controlo na observação, 86% na realização pessoal e 82% no calor/compreensão.

4. Discussão

O presente estudo teve por objetivos analisar os efeitos do programa MindUP em alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade e explorar os impactos do programa nas professoras que o implementaram. Globalmente, os resultados indicaram que a integração de um programa SEL com práticas de mindfulness no currículo académico pode beneficiar o desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças, com resultados promissores igualmente para os professores que implementam esse tipo de programa.

Relativamente aos efeitos sobre os alunos, os resultados deste estudo revelaram que as crianças que participaram no programa MindUP melhoraram a sua capacidade de pôr em perspetiva os seus insucessos e dificuldades pessoais – aprenderam a reconhecer que todas as pessoas falham e que por vezes cometem erros (uma dimensão da autocompaixão). Embora estudos anteriores não tenham encontrado impacto significativo de intervenções de mindfulness no sentido de humanidade partilhada das crianças (uma dimensão de autocompaixão), este pode ser um resultado relevante deste tipo de intervenção em contexto educacional (Welford & Langmead, 2015). Igualmente significativa foi a diminuição verificada no uso de estratégias de autorregulação por supressão das emoções verificada nos alunos alvo do programa MindUP, resultado este em linha com os obtidos noutros estudos (Meiklejohn et al., 2012; Weare, 2013) e que sugere a possibilidade destas crianças terem melhorado a sua capacidade de reparar o seu humor (Gross & John, 2003). Finalmente, os alunos que participaram no programa MindUP aumentaram as suas emoções positivas, sendo este um efeito igualmente relevante designadamente por poder contribuir para a melhoria da saúde mental e dos resultados académicos dos mais novos (Davis & Suveg, 2014; Lyubomirsky, Boehm, Kasri, & Zehm, 2011). De notar a ausência de efeitos significativos nas variáveis de mindfulness avaliadas, ao contrário dos resultados de estudos anteriores realizados com alunos mais velhos. Uma possível explicação para este resultado prende-se com a utilização de medidas de avaliação da mindfulness para crianças adaptadas de versões para adolescentes (e.g., Bergomi et al., 2013), dificultando a compreensão do significado dos itens e, deste modo, comprometendo a validade dos resultados.

Num segundo plano, os resultados do presente estudo são também encorajadores pelas mudanças significativas verificadas nas professoras que implementaram o MindUP e vão ao encontro dos de estudos anteriores sobre intervenções de mindfulness específicas para docentes, revelando que estes melhoraram a sua capacidade de perceber acontecimentos que provavelmente outros não notariam e de serem mais apoiantes e bondosos consigo mesmos (Jennings, 2014; Jennings et al., 2013; Roeser et al., 2013). Apesar de não se terem encontrado efeitos significativos nas restantes variáveis, a direção das mudanças nelas verificadas de pré para pós-teste foi a esperada para as professoras do grupo experimental. Embora a ausência de alguns resultados significativos possa ser parcialmente explicada pela pequena dimensão da amostra de docentes e consequente baixo poder estatístico dos testes, sugere também, em linha com estudos anteriores, a necessidade de implementar programas específicos para os professores destinados a impulsionar o desenvolvimento das suas competências socioemocionais e de mindfulness (Jennings et al., 2012; Weare, 2014).

Globalmente, mais de metade das crianças e mais de dois terços das professoras que participaram no programa MindUP pontuaram acima do grupo controle. Estes resultados dão suporte a pesquisas recentes sobre o potencial valor acrescido das práticas de mindfulness nos programas SEL e reforçam a importância, tanto para os alunos como para os professores, de incluir este tipo de intervenções no currículo académico.

4.1 Limitações e direções futuras

Embora o presente estudo apresente resultados promissores sobre os efeitos das intervenções SEL com base em práticas de mindfulness nas crianças e nos professores que as implementam, diversas limitações merecem menção. Relativamente ao desenho do estudo será importante que futuras investigações sobre os efeitos do MindUP obedeçam a um desenho experimental, com aleatorização dos participantes pelos grupos por forma a conferir maior validade aos resultados, e com recolha de dados de follow up de modo a analisar a estabilidade das mudanças identificadas. Em segundo lugar, deverão recorrer a uma amostra

mais alargada de docentes, designadamente para aumentar o poder estatístico dos testes e, deste modo, tornar mais robustas as conclusões sobre os efeitos da implementação do programa nos professores. Ao nível das medidas utilizadas são igualmente de considerar diversas limitações, em particular a possível inadequação das escalas utilizadas para avaliação da *mindfulness* e de diversas componentes da autocompaixão em crianças tão novas (oito anos) como as que participaram no presente estudo. Assim, é fundamental o desenvolvimento e estudo de novas formas de avaliação para crianças, tal como sugerido por alguns autores (e.g., Mason & Hargreaves, 2001). Quanto ao processo de implementação será muito importante analisar o papel da qualidade e fidelidade da implementação e das características dos professores e seus efeitos nos resultados das crianças (Berkel, Mauricio, Schoenfelder, & Sandler, 2011). Adicionalmente, dada a abrangência do MindUP será necessário investigar quais dos diferentes componentes do programa medeiam as mudanças observadas nas crianças, em particular qual o papel da *mindfulness* como mecanismo de mudança (Kallapiran et al., 2015). De igual modo, importará estudar a relação entre *mindfulness* e aprendizagem socioemocional, se e como a *mindfulness* influencia o desenvolvimento de competências socioemocionais ou o inverso, a fim de ajudar as escolas a escolher o tipo de intervenção que melhor se ajusta às suas necessidades.



CAPÍTULO 8

Pedras no caminho: O olhar qualitativo sobre a mindfulness em contexto universitário

Albertina Lima Oliveira^{19*}

Thus the fruit of education, whether in the university or in the monastery was the activation of that innermost center, that apex or spark which is a freedom beyond freedom, an identity beyond essence, a self beyond ego, a being beyond the created realm, and a consciousness that transcends all division, all separation. (Thomas Merton, 1979, p. 9)

1. Introdução

Estando o conceito de *universitas* associado à ideia de harmonia e totalidade dos conhecimentos, e a noção de educação, no seu sentido essencial, profundamente interligada à ideia de aprender a ser (Faure et al., 1972), ou, nas palavras de Simões (2007), aprender a «tornar-se mais humano» (p. 34), a educação universitária tem vindo a abrir-se ao movimento da educação contemplativa (Barbezat & Bush, 2014), onde se inscrevem diversas intervenções, comumente designadas por mindfulness e compaixão. Com efeito, a educação universitária, na sua missão de formar pessoas mais esclarecidas, com mais reflexi-

¹⁹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

* Morada para correspondência: Albertina Lima Oliveira, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, aolima@fpce.uc.pt

vidade crítica e com melhor capacidade de intervenção técnica, não pode descurar a preocupação de formar cidadãos e cidadãs que possam contribuir substancialmente para a edificação de sociedades mais equilibradas e harmoniosas, orientadas por valores de justiça social, bondade, ética, integridade, cooperação, entre outras qualidades nobres que urge promover. Tendo como horizonte estes valores, assume-se como de grande relevância o desenvolvimento da consciência contemplativa no ensino superior (Seitz, 2009; Oliveira & Antunes, 2014).

Este capítulo tem como objetivo principal compreender e documentar como é vivido, experiencialmente, o processo de práticas formais de mindfulness com duração de oito semanas, a partir da análise de diários de alunos que frequentaram a unidade curricular de Educação para o Mindfulness, no âmbito da Licenciatura em Ciências da Educação (LCE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC).

2. A revalorização do conhecimento contemplativo

Neste início do século XXI estamos a assistir à revalorização de modos de conhecimento apurados e refinados ao longo de séculos pelas tradições contemplativas ou de sabedoria. Para Zajonc (2009), é ao «apreciarmos a natureza multidimensional completa do ser humano e do universo [que] estaremos melhor equipados para lidar com os seus problemas» (p. 16) e isso implica ir além da ciência convencional, de orientação predominantemente positivista, valorizando o modo de conhecimento contemplativo. Enquanto a ciência convencional ganhou um estatuto invejável no campo dos saberes, ao procurar distanciar-se da experiência direta para salvaguardar a objetividade das observações, o conhecimento contemplativo seguiu a via oposta, especializando-se no envolvimento de proximidade com a experiência direta.

Com efeito, as abordagens baseadas na mindfulness provêm de tradições contemplativas milenares, filosóficas e religiosas, quer orientais (e.g., yoguis, budistas) quer ocidentais (e.g., ordens contemplativas, pré-Socráticos, tradição estoica da Grécia antiga), comprometidas com modos de vida orientados para a transformação da pessoa (Bai, Scott, & Donald, 2009), ou seja, com uma transformação de fundo, que podemos qualificar de ontológica (Reis & Oliveira, 2016; Roeser, 2013). Ao longo dos séculos, práticas e técnicas de treino de atenção, de consciência, de observação de fenómenos internos e externos, destinadas fundamentalmente a promover o autoconhecimento e a transformação interior do sujeito foram sendo aprimoradas (Oliveira & Antunes, 2014). E este aprimoramento continuou, não obstante a emergência da ciência na Idade Moderna, a qual seguiu uma via distinta, desaproveitando um legado de conhecimentos de uma enorme riqueza, só recentemente recuperado.

É precisamente o diálogo encetado entre cientistas (e.g., Francisco Varela, Jon Kabat-Zinn), poetas (e.g., Octavio Paz), budistas (e.g., Dalai-lama, Chogyam Trungpa) e professores de meditação (e.g., Joseph Goldstein) que, no último quartel do século XX, prepara o terreno para a emergência do interesse pelas abordagens contemplativas no âmbito da academia (Bush, 2013), surgindo, como propõe Wallace (2007), a designada ciência contemplativa. Esta resulta, segundo Kabat-Zinn (2011), da confluência histórica de duas epistemologias distintas, a ciência contemporânea e os saberes das tradições contemplativas. Segundo Ergas (2015), o que se considera serem as maiores inovações da atualidade, sob a designada viragem contemplativa, tem o foco no peculiar constructo da atenção, e resultam da interseção entre a ciência, as tradições de sabedoria e a educação.

Com efeito, o treino contemplativo tem vindo a revelar numerosos efeitos positivos. O primeiro programa, com uma rigorosa validação empírica, que veio revolucionar as intervenções no domínio da saúde, o Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR), foi sistematizado não apenas com o intuito de ajudar as pessoas a lidar com a dor crónica, mas com o propósito mais vasto de contribuir para «mover a curva normal da nossa sociedade em direção a maior sanidade e bem-estar» (Kabat-Zinn, 2011, p. 282), sendo considerado um veículo tanto para a transformação individual (ensinar as pessoas a cuidarem melhor de si) como societal (desenvolver sociedades e estilos de vida pautados por mais bem-estar, qualidade de vida e respeito pelos ecossistemas). Esta ambição parece estar a concretizar-se com os notáveis resultados obtidos com este programa e outros seus sucedâneos em diversas áreas e contextos do saber, entre os quais o da educação.

Precisamos de mudanças profundas na sociedade e na educação. Segundo Palmer (1993), «o modo como interagimos com o mundo para o conhecer torna-se no modo como nele interagimos para viver [significando] que a nossa epistemologia é discretamente transformada na nossa ética» (p. 21). Por isso, o principal desafio atual é o de superar as limitações da educação instrumental, racional e técnica, que não considera o ser humano de forma holística e integrante de um ecossistema mais vasto que urge consciencializar, compreender e, acima de tudo, respeitar. Participar na edificação de sociedades mais fraternas, justas e harmoniosas, promovendo-se deliberadamente uma orientação para a compreensão do ser humano em profunda interdependência com os sistemas sociais, culturais e naturais impõe-se. É imperativo superar a percepção ilusória da separação entre homem e natureza. Como referiu Einstein, temos vivido e agido sob «uma espécie de ilusão ótica da consciência, (que) é como uma prisão para nós» e «a nossa tarefa deve ser libertarmo-nos dessa prisão alargando o nosso círculo de compaixão para abraçar todas as criaturas vivas e toda a natureza na sua beleza» (1979, p. 284, cit. por Kabat-Zinn, 2011). E como realça Ergas (2013), na educação qualquer separação entre mente e corpo é artificial.

A mudança necessária é de fundo e requer a mobilização de modos de conhecimento diferentes dos dominantes na academia, ligados à apreensão direta da realidade, através das abordagens contemplativas. Tal como a investigação vai evidenciando, o treino contemplativo melhora as capacidades de autorregulação cognitiva e afetiva, desenvolve as habilidades sociais, aumenta o bem-estar (físico e psicológico) e, consequentemente, melhora o desempenho académico (Waters, Barsky, Ridd, & Allen, 2015). A nível cognitivo, destacam-se melhorias no foco e sustentação da atenção, na memória, na capacidade de descen-tração (e.g., Baijal, Jha, Kiyonaga, Singh, & Srinivasan, 2011; Kok & Singer, 2017; Semple & Droutman, 2017), a nível afetivo, são notórias as melhorias na autorregulação emocional (Eva, & Thayer, 2017; Metz et al., 2013; Schonert-Reichl et al., 2015; Semple & Droutman, 2017), na autoestima (e.g., Burke, 2010), no afeto positivo (Kok & Singer, 2017), na diminuição do afeto negativo (Carvalho et al., 2017), da ansiedade (e.g., Beauchemin, Hutchins, & Patterson, 2008; Napoli, Krech, & Holley, 2005; Semple & Droutman, 2017), no comportamento prossocial (Beauchemin et al., 2008; Schonert-Reichl et al., 2015), na empatia (e.g., Schonert-Reichl et al., 2015), compaixão (e.g., Carvalho et al., 2017), melhorias que também se refletem em benefícios nos resultados escolares (e.g., Mrazek et al., 2012; Schonert-Reichl et al., 2015; Semple & Droutman, 2017).

Porém, o essencial do treino contemplativo ou em mindfulness não se coloca no plano instrumental, a sua importância radica na promoção de uma transformação da pessoa, uma mudança ontológica, holística (Amaro, 2015; Bai et al., 2009; Zajonc, 2009). Sabemos que o treino adequado conduz a menor autocentração e ao desenvolvimento da intenção de zelar pelo bem do próprio, dos outros, da natureza, de não causar dano, desenvolvendo a ética do cuidar (Kabat-Zinn, 2018). A mindfulness sintoniza-se com a jornada de libertação do ser humano, sendo redutora a ideia de que diz respeito sobretudo à promoção das capacidades atencionais e à regulação emocional. Segundo Amaro (2015), num primeiro nível de aproximação, significa prestar atenção ao momento presente (*sati*), num segundo nível, requer o desenvolvimento da compreensão clara e da ética, no sentido do praticante avaliar o impacto das suas ações em si próprio e nos outros (*sati-sampajañña*) e,

num terceiro nível (*sati-paṇṇā*), a mindfulness convoca a plenitude do ser – «conduz ao total florescimento do bem-estar do ser humano» (p. 65).

Neste sentido, as abordagens baseadas na mindfulness, ao terem a tripla finalidade de promoverem a harmonia da pessoa consigo própria, os outros e os ecossistemas, estão ao serviço da verdadeira emancipação dos múltiplos filtros concetuais e de forças aprisionadoras do ser humano, e estão também em forte alinhamento com os objetivos do desenvolvimento sustentável das Nações Unidas até 2030 (United Nations, s.d.). O seu valioso contributo passa por ajudar a fomentar a consciência indagadora, a questionar e a assumir uma posição diferente no mundo – uma presença atenta, acolhedora e receptiva, pronta a agir para o bem comum. Como salienta Amaro (2015), do ponto de vista da mindfulness, corretamente praticada e orientada, a pergunta que se torna relevante não é se a vida e as coisas são como acreditamos que deveriam ser mas, ao invés, se *a nossa atitude e ação no dia-a-dia contribuem para construir um mundo melhor para todos, contribuem para aliviar o sofrimento?* A formação do ser humano para questionar a realidade e para o dotar de capacidades que lhe permitam participar na construção de sociedades mais harmoniosas e equilibradas é essencial.

A nível do ensino superior, os resultados positivos das abordagens baseadas na mindfulness, anteriormente referidos, têm sido igualmente encontrados, revelando os estudos de revisão que as melhorias se situam no desempenho académico e cognitivo, na saúde mental e bem-estar (sobretudo reduzindo a ansiedade e o stress), no desenvolvimento holístico do estudante (Barbazat & Bush, 2014; Bamber & Schneider, 2016; Palmer, 1993; Penberthy et al., 2017; Shapiro, Brown, & Astin, 2011), entre outros resultados como o aumento da empatia (Deana et al., 2017) e da qualidade do sono (Hall et al., 2018).

A investigação empírica tem revelado que as práticas regulares e estruturadas de mindfulness, com uma duração de oito semanas, são bastante transformadoras (Goldin & Gross, 2010; Gotink et al., 2016; Hölzel et al., 2011), mas é ainda muito pouco estudado o que acontece com os praticantes, do ponto de vista fenomenológico. Por outro lado, para a cultura ocidental, orientada sobretudo para o fazer, a mindfulness envolve práticas difíceis e exigentes, particularmente a manutenção da regularidade das mesmas. Efetivamente, segundo Kabat-Zinn (2007,

2017b), é do trabalho mais difícil que o ser humano pode realizar e suscita numerosos obstáculos (2017c). Deste modo, a presente investigação tem como objetivo responder às seguintes questões:

1. Como é vivido o processo de práticas de mindfulness para quem nelas se inicia pela primeira vez?
2. Que principais obstáculos ou dificuldades surgem ao longo do processo?
3. Que principais mudanças reconhecem os alunos após as oito semanas de prática?

2.1 A unidade curricular de Educação para o Mindfulness

Esta unidade curricular (uc) integra o elenco de opções do segundo ano da LCE e é ministrada na modalidade teórico-prática com duas horas e trinta minutos de tempo letivo semanal. Cerca de uma hora e trinta minutos é dedicada às temáticas teóricas (fundamentos filosóficos e epistemológicos da mindfulness/educação contemplativa; conceitos e princípios; resultados da investigação científica; programas em contexto educativo e de promoção do bem-estar) e uma hora a práticas informais até à quarta semana de aulas, a partir da qual se iniciam as práticas formais em casa (durante oito semanas), passando as aulas a ter uma componente prática e de discussão da experiência pessoal maior (1h30). No final do semestre os alunos entregam o DIRPA (Diário Reflexivo de Práticas e Aprendizagens – onde registam a sua experiência diária relativa às práticas em casa e fazem uma reflexão global do percurso de oito semanas) e realizam uma avaliação teórica. Maioritariamente os estudantes inscrevem-se por curiosidade ou por terem ouvido de colegas de anos anteriores que esta uc «não é mais do mesmo». Em geral, referem vir para «aprender a relaxar» e a «sentir mais bem-estar».

3. Metodologia

Tendo em conta as questões anteriormente enunciadas, recorreu-se a uma metodologia qualitativa, que consistiu na análise documental dos DIRPA, elaborados pelos alunos ao longo do semestre.

3.1 Participantes

Analisaram-se os diários de 40 estudantes dos anos letivos de 2015/16 e 2016/17 para quem as abordagens baseadas na mindfulness eram uma inteira novidade. O número de alunos inscritos foi, respetivamente de 28 e 29, mas nem todos os diários foram considerados, pelas razões referidas ou porque não obtivemos autorização. As suas idades estavam compreendidas entre os 18 e os 37 anos, com média de 20.32, sendo quatro estudantes do sexo masculino e os restantes do sexo feminino.

3.2 Procedimentos

Após o primeiro mês de aulas, onde se vai abordando a educação contemplativa e a mindfulness, do ponto de vista histórico e concetual, e incorporando algumas práticas informais, iniciam-se as práticas formais de oito semanas em sala de aula, que seguem de perto a estrutura do programa MBSR. A principal adaptação consistiu em práticas em casa através de gravações áudio mais reduzidas (15-30 minutos) e na inexistência de um dia de silêncio. As práticas seguiram a seguinte ordem: *body-scan*, mindfulness dos movimentos (posturas de yoga), mindfulness da respiração, e mindfulness dos sons e pensamentos. Todos os dias os alunos registaram no DIRPA a sua vivência das práticas.

Após a obtenção dos consentimentos dos participantes procedeu-se à análise dos DIRPA, os quais foram submetidos a análise de conteúdo, após as leituras flutuantes verticais e horizontais, seguindo a metodologia proposta por Amado (2017). Tiveram-se em conta três categorias gerais pré-definidas:

1. o início;
2. a continuidade;
3. o fim do processo.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Maioritariamente os alunos revelaram um processo com início extremamente difícil, sobretudo nos primeiros três dias (67.5%), prolongando-se para um número ainda significativo até ao fim da primeira semana de práticas (12.5%): «No começo foi complicado, porque eu não estava acostumada, mas depois da primeira semana de treino foi mais fácil». Este processo inicial foi dominado pela consciencialização de reduzida capacidade de concentração e grande dispersão e por muitas sensações de dor, formigueiros, desconforto, sendo a dormência e o sono também assinaláveis (Quadro 1). Houve um número mais reduzido de alunos (10%) que relatou um processo bastante irregular, com períodos/dias de grandes dificuldades e outros mais fáceis, mantendo-se esta irregularidade até ao fim (10%). Por outro lado, também houve alunos que reportaram um processo fácil e agradável desde o início, que sentiram muito gosto em praticar e retiraram bastantes benefícios desde os primeiros dias (10%).

Fase	Dimensões/categorias	Indicadores (N)
INÍCIO	Cognitivo-emocional	Falta de atenção (23); Dispersão (7); Confusão/estranheza (1); Falta de autorregulação (1); Muita Ansiedade (1); Frustração (1)
	Sensações	Dor (13); Formigueiros (13); Desconforto; (9) Dormência (7); Sono (7);
	Motivação	Desmotivação (1); Desânimo (1); Sacrifício (1)
CONTINUIDADE	Cognitivo-emocional	Consciência das distrações da mente (22); Atenção focada (9)
	Sensações	Relaxado (14); Tranquilo (13); Calmo (9); Calor (5)
	Motivação	Energia (7); Entusiasmo (1)
FIM DAS 8 SEMANAS	Cognitivo-emocional	Melhor concentração/atenção (16); Mais consciência/presença (3); Dar conta de distrações (3); Melhor controlo das emoções (3); Mais fácil captar os pensamentos (1); Mais alerta (corpo, sentimentos, emoções) (1); Mais equilibrado (1); Mais capacidade de abstração (1); Mais autoestima (1)
	Atitudinal	Não julgar tanto (5); Otimista/atitude mais positiva (4); Mais paciente (3); Não tão impulsivo (3); Mais aceitação (3); Confiança (2); Compassivo (2); Curiosidade (2); Bondade (1); Generoso (1); Deixar ir (1)
	Sensações	Calmo (5); Relaxado (2); Tranquilidade (2); Harmonia (1); Paz (1);
	Resolução de problemas	Capaz de lidar com emoções intensas nas relações interpessoais (2); Mais capaz de lidar com o nervosismo (2); Melhorias em problemas de sono (1)
	Mudanças de perspetiva	Ser uma pessoa diferente (2); Mais valor às pequenas coisas (2); Mais valor ao que sou (2); Atitude para com a vida mudou profundamente (1); Ver os eventos como transitórios (1); Compreender o que é ver as coisas pela primeira vez (1)

Quadro 1 – Vivência do processo de práticas de mindfulness desde o começo até ao fim

A grande maioria dos alunos, apesar das dificuldades sentidas nos primeiros dias e dos desconfortos gerados, manteve-se firme nas práticas, muito embora as interrompessem quando o desconforto era muito intenso. Viam-nas sobretudo como uma «obrigação» («Inicialmente não imaginava que este tipo de exercícios pudesse melhorar a concentração, fazia-os por obrigação e sem vontade»). Com o avançar do processo, sobretudo entre os 5.º e 9.º dias de prática, 80% dos estudantes passaram a relatar nos seus DIRPA mudanças substanciais positivas, documentadas no quadro 1. E foi frequente encontrar-se na síntese final a expressão «eu não desisti», como por exemplo o seguinte relato documenta: «Eu não desisti e ao longo do tempo, dia-a-dia ajudou-me a focar a atenção por mais tempo». Aliás, o esforço da primeira semana, às vezes prolongado pela segunda, foi precisamente orientado para aquilo que emerge como o objetivo intermédio de não desistir.

No fim, as mudanças foram notórias e agruparam-se em diferentes categorias (quadro 1), a nível da capacidade de foco da atenção (em vários contextos de vida: nas aulas, na relação com os colegas, familiares, etc.), da observação do que está a acontecer (mais presença) e em função disso autorregular e decidir o que fazer e como fazer (em relação a si e aos outros), a nível de uma mudança profunda de atitude em relação às diversas situações do quotidiano e à própria vida, tal como destaca Klatt (2017), ao afirmar que as práticas meditativas podem ajudar os alunos a considerar de forma mais próxima a vida que estão a viver e tal como os seguintes excertos efetivamente testemunham:

- «Nas aulas e em casa, eu agora estou mais consciente das tarefas que tenho de fazer e concentro-me melhor nelas»;
- «Com o tempo senti-me mais concentrada e atenta nas tarefas diárias, mais paz de espírito»;
- «Numa apresentação na aula... eu estava muito nervosa... eu sou o elemento do grupo mais nervoso... decidi focar a atenção nas minhas pernas que estavam a tremer e de repente senti-me mais calma e a apresentação correu muito bem»;

- «Em conversas com colegas da turma e nos testes já não me distraio tão facilmente»;
- «Mais consciente e não tão impulsivo em relação aos outros»;
- «Embora muito difícil no início, eu agora sou uma pessoa diferente, mais otimista e descontraída»;
- «As práticas ajudaram a ter uma atitude mais positiva na vida diária, mais alerta (corpo, sentimentos, emoções)»;
- «Aprendi a dar mais valor ao que eu sou... a não julgar tanto e a aceitar o que vem»;
- «A minha atitude em relação à vida mudou radicalmente,... sinto muito mais curiosidade, aceitação, bondade, deixar ir, não julgo tanto».

As mudanças referidas em muito se adequam ao pensamento de Ergas (2015), quando afirma que as práticas contemplativas remetem para uma orientação metapedagógica nova a nível temporal, alocando tempo curricular para atividades como notar a respiração, os pensamentos, as sensações – o trabalho interior do aqui e agora da nossa existência – «habitar o momento presente e gradualmente compreender que não há ‘melhor’ lugar do que o agora» (p. 204). Para o autor, os debates curriculares giram em torno da questão «Que conhecimento é de maior valor?», mas do ponto de vista metapedagógico, a questão não menos valiosa é a de sabermos «Onde devemos procurar o conhecimento de maior valor?» Dentro (*in-here*) ou fora (*out there*). Maioritariamente os currículos centram-se no *out there* e não no desenvolvimento do autoconhecimento (*in-here*), o que ajuda a compreender por que os alunos de Educação para o Mindfulness dizem que esta uc «*não é mais do mesmo*» e se sentem perdidos no início – a mudança é grande, olhar para o *in-here*, mas parece valer a pena.

5. Conclusão

Considerando as três questões subjacentes ao presente estudo, é possível concluir, em relação à primeira (Como é vivido o processo de práticas de mindfulness para quem nelas se inicia pela primeira vez?), que o seu início é um enorme desafio para os estudantes, sendo vivenciado com muita dor e desconforto. A primeira semana é crítica e, se não fosse obrigatória, a maioria dos alunos desistiria. Porém, persistem e passam a encarar as práticas como um desafio à sua capacidade de lidar com o difícil, assumindo como importante não desistir. A partir da segunda semana, os diários revelam muito maior capacidade de estar presente e dar conta dos estados físicos, mentais e emocionais, percebendo-se a génese de um processo profundamente transformador. Este processo é concomitante ao aparecimento nos diários de referências explícitas aos pilares atitudinais que sustentam a mindfulness (não julgar, aceitação, paciência, curiosidade, confiança, etc.) e de registos que mostram passarem a ser utilizados em situações do quotidiano.

Em relação à segunda questão (Que principais obstáculos ou dificuldades surgem ao longo do processo?), o principal obstáculo é o desconforto sentido e a necessidade de superar a frustração de um processo que não gera bem-estar como inicialmente acreditam e que, de certa forma, é desorientador. A falta de disciplina para a prática diária é também reportada, bem como a falta de tempo quando no semestre as exigências do trabalho académico se intensificam.

Respeitante à terceira questão (Que principais mudanças reconhecem os alunos após as oito semanas de prática?), todos sem exceção relatam mudanças positivas, embora nalguns casos elas sejam mais transformativas do que noutros. A principal melhoria surge a nível da atenção/concentração e da capacidade de dar conta das distrações da mente. As atitudes no dia-a-dia em relação a si, aos outros e às situações mudam também bastante, baixando substancialmente a reatividade, e emergindo uma atitude mais otimista e positiva, mais paciente e de maior aceitação. Há casos que relatam mudanças profundas, ganhando perspetiva sobre si, os outros e o mundo, tal como reportado em estudos prévios (e.g., Klatt, 2017). Estas mudanças vão ao encontro dos objetivos da uc de Educação para o Mindfulness, uma vez que esta

foi concebida para os alunos terem a oportunidade de, nos seus estudos superiores, aprenderem a perspetivar a mindfulness como «um modo de ser», enraizado nos seus fundamentos éticos e atitudinais. Por isso, não se inscreve na chamada Mcdonalização da mindfulness (Hyland, 2017) e o processo que acabámos de documentar nesse sentido aponta.

Destacando agora implicações para a intervenção educacional, cremos que é fundamental informar bem os alunos sobre os aspetos fenomenológicos do processo. É necessária muita sensibilização inicial para uma vivência comum de grandes dificuldades, alertando mesmo para uma faceta eventualmente penosa, dado implicar dinâmicas de funcionamento interno, de atenção e consciência, habitualmente não exercitadas e mesmo desvalorizadas na sociedade atual. É importante igualmente acompanhar de forma próxima o envolvimento dos alunos com as práticas e ajudar a desconstruir a ideia de que praticar mindfulness corresponde a objetivos e expetativas de bem-estar ou de relaxamento. Pelo contrário, reforçar o não ter expetativas e objetivos e cultivar o mais possível a mente de principiante é realmente imperioso e necessita de muita ênfase e persistência por parte do professor/educador. Efetivamente, estão em curso aprendizagens inabituais, conducentes a mudanças profundas na pessoa, que sabemos serem no final bastante positivas, mas que podem suscitar a desistência, caso não haja obrigatoriedade de continuar o processo, como é comum em grande parte dos contextos educativos/formativos não formais.

Em termos de investigações futuras, sugerem-se mais estudos que possam verificar se o processo descrito é reencontrado para a maioria dos praticantes ou se ele foi específico dos alunos investigados. Por outro lado, é importante saber até que ponto a prática pessoal de mindfulness e as melhorias relatadas perduram após a realização desta uc, ou se se tornam passageiras e, neste último caso, o que seria necessário para que os alunos continuassem numa espiral de práticas e de florescimento pessoal. Até que ponto a educação para a mindfulness ou as práticas contemplativas no ensino superior precisam de integrar os curricula (e não apenas restringirem-se a umas «pinceladas») para contribuírem de forma relevante para uma educação mais holística e transformadora e para sociedades mais sábias, humanas e harmoniosas, é outra das questões que é necessário continuar a investigar.

CONCLUSÕES

Abordagens baseadas em mindfulness em contexto educacional: Uma reflexão sobre a implementação

Joana Sampaio de Carvalho^{20, 21} e Alexandra Marques Pinto²⁰*

O meu desejo é que, um dia, a educação formal preste atenção à educação do coração, ensinando amor, compaixão, justiça, perdão, atenção plena, tolerância e paz. Esta educação é necessária, desde o pré-escolar até ao ensino secundário e universitário. O que quero dizer é que precisamos da aprendizagem social, emocional e ética. Precisamos de uma iniciativa mundial para educar o coração e a mente nesta era moderna. (Dalai Lama, 2017, pp. 21)

1. Introdução

Como referido no primeiro capítulo deste livro, a investigação e a intervenção no domínio da mindfulness em contexto educacional é relativamente recente pelo que não existem muitos estudos de revisão de literatura e meta análise sobre os efeitos destas abordagens junto dos diferentes grupos alvo (crianças, jovens, adultos – professores e pais). Deste modo, ainda não estão disponíveis orientações específicas para

²⁰ Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI.

²¹ Instituto Mindfulness.

* Morada para correspondência: Joana Sampaio de Carvalho, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, joaca73@gmail.com

intervenção em contexto educacional, apesar dessa reflexão estar presente nos grupos de investigação e nos responsáveis pelo desenvolvimento e implementação dos diferentes programas (e.g. Community for Contemplative Education, 2019). No entanto, é possível encontrar linhas orientadoras gerais sobre a certificação dos facilitadores de mindfulness, assim como sobre as componentes essenciais que devem fazer parte de qualquer programa baseado em mindfulness (Crane et al., 2016). Do ponto de vista da implementação, a experiência e a investigação realizadas nas últimas três décadas no âmbito da aprendizagem socioemocional fornece orientações que podem, também, ser consideradas na aplicação de abordagens baseadas em mindfulness em contexto educacional.

Neste capítulo de conclusões, apresenta-se uma reflexão a partir dos estudos e intervenções no domínio da aprendizagem socioemocional e, também, das abordagens baseadas em mindfulness desenvolvidas até ao momento. Esta reflexão não é um «fim» em si mesma mas um ponto de partida para informar e contribuir para a qualidade da intervenção em contexto educacional, de forma a promover o bem-estar e a vida ética dos vários atores educativos (alunos, professores, educadores, pais, entre outros). Assim, em primeiro lugar apresentam-se os princípios conceptuais para a intervenção (gerais e específicos ao contexto educacional) e, em segundo lugar as linhas orientadoras para a intervenção. O esquema seguinte sintetiza esta reflexão:

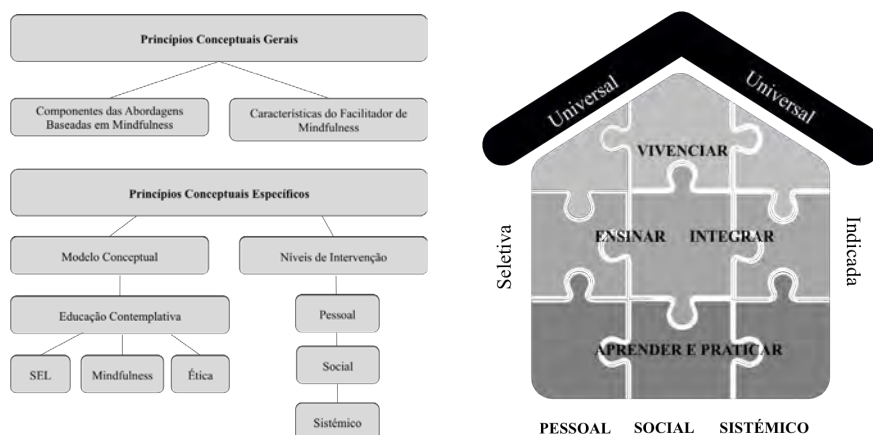


Figura 1 – Princípios e linhas orientadoras para a intervenção baseada em mindfulness em contexto educacional

2. Princípios conceituais gerais

Numa reflexão recente algumas das pessoas que têm tido um papel fundamental na investigação e integração destas abordagens em diversos contextos, salientam que, independentemente do contexto de intervenção, as intervenções baseadas em mindfulness devem (Crane et al., 2016; UK Mindfulness-Based Teacher Trainer Network, 2011; Kabat-Zinn et al., 2019):

- Ser informadas pela teoria e pela prática – tradições contemplativas, ciência, psicologia, medicina e educação;
- Basear-se no modelo da experiência humana que identifica as causas do sofrimento humano e as estratégias para diminuir esse sofrimento;
- Apoiar-se no desenvolvimento de uma relação diferente com a experiência, caracterizada pela atenção no momento presente, pela descentração;
- Assentar no desenvolvimento da autorregulação emocional, comportamental e atencional, e na promoção das qualidades da compaixão, sabedoria e equanimidade;
- Assentar no envolvimento do participante no exercício da prática de mindfulness (sustentada e intensiva).

No que diz respeito ao professor que implementa os programas baseados em mindfulness, este deve preferencialmente ter:

- Competências específicas que permitam a implementação efetiva de abordagens baseadas em mindfulness;
- Capacidade para incorporar (*embody*) as qualidades e as atitudes mindfulness durante o processo de ensino;
- Formação adequada e compromisso com as orientações sobre boas práticas de implementação das abordagens baseadas em mindfulness;
- Participar do processo de aprendizagem com os seus alunos.

Quando se equaciona a intervenção baseada em mindfulness num contexto específico também devem ser tidos em consideração os seguintes aspetos:

- Os elementos essenciais do currículo devem ser integrados com elementos adaptados e adequados a contextos específicos e grupos específicos (e.g., professores e alunos);
- A estrutura do programa, sua duração e forma de implementação devem ser desenhadas para se adequarem aos grupos (e.g., professores e alunos) e aos contextos (e.g., escolas).

3. Princípios conceptuais específicos do contexto educacional

Nas últimas três décadas tem-se assistido a um maior número de intervenções em contexto educacional que privilegia o desenvolvimento de crianças e jovens capazes de reconhecer e gerir as suas emoções, considerar a perspetiva dos outros, definir objetivos positivos, tomar decisões responsáveis e lidar eficazmente com as situações interpessoais, ou seja, a aprendizagem socioemocional (Payton, et al., 2008). Segundo Merrel e Guledner (2010) a aprendizagem socioemocional é uma das quatro componentes das escolas seguras, eficazes e cuidadoras, em conjunto com um ensino académico eficaz, um ambiente escolar cuidador e intervenções baseadas nos comportamentos positivos. Uma meta análise recente (Taylor et al., 2017) sobre os efeitos a longo prazo dos programas de promoção de competências socioemocionais salienta que estes podem ter um impacto promocional e preventivo (National Research Council and Institute of Medicine, 2009), uma vez que demonstraram um efeito, quer nos indicadores positivos do bem-estar, quer nos indicadores negativos.

No entanto, recentemente Goleman e Senge (2014) referem que nestes programas «faltam» competências importantes para o desenvolvimento positivo, do bem-estar das crianças e jovens e de uma sociedade melhor. No mesmo sentido, Dalai Lama (2017), acrescenta que a Educação, através da integração dos valores humanos básicos e do sentido de responsabilidade universal, é a chave para fazer face aos problemas do século XXI.

Neste domínio a compaixão assume uma grande importância. Tal como referido no capítulo 1, o interesse pelas abordagens baseadas em mindfulness tem crescido nos últimos sete anos. A relação entre aprendizagem socioemocional e mindfulness pode ser entendida à luz da educação contemplativa. Roeser e Peck (2009) conceptualizam a educação contemplativa como uma abordagem educativa centrada no desenvolvimento global da criança, baseada na aprendizagem experiencial, e que tem como objetivo promover uma maior consciência, um sentimento mais profundo de presença e uma maior compaixão por si e pelos outros. No âmbito da educação contemplativa são privilegiadas formas de aprendizagem e de vida mais conscientes e intencionais, desenvolvidas num contexto que reforça o crescimento pessoal e onde prevalecem valores como humildade, curiosidade, mente aberta, coração aberto e bondade para com os outros. As práticas contemplativas caracterizam-se por exercícios mentais e físicos, que requerem uma prática sistemática e que treinam várias formas de atenção e emoções pró-sociais (e.g., delicadeza, gentileza e generosidade). Assim, a atenção pode ser treinada através de práticas que privilegiem a concentração intencional num objeto (e.g., respiração, sons, movimento físico, uma imagem) para acalmar o corpo e a mente; a abertura e receção do que surge na mente, no corpo ou no ambiente de forma a ganhar *insight* e clareza em relação à natureza sensorial e mental dos fenómenos; e a focalização numa imagem, pensamento e emoção específicas e que envolvam a expressão do cuidado pelo próprio, pelo outro e pela natureza (Lutz et al., 2008). São exemplo de outras práticas contemplativas para além da mindfulness, *yoga*, *tai chi*, estar na natureza, meditação, imaginação guiada, contar histórias, música, arte e literatura (Greenberg, 2014; Lantieri & Nambiar, 2012; Roeser & Peck, 2009). Pela sua importância na promoção das competências socioemocionais, as práticas contemplativas têm vindo a encontrar o seu espaço nos vários contextos educativos, desde o pré-escolar e o primeiro ciclo até ao secundário (Jennings, 2016; Wisner, Jones, & Gwin, 2010).

A partir do trabalho de reflexão e da colaboração entre várias pessoas ligadas à educação, psicologia do desenvolvimento e investigação (e.g., Daniel Goleman, Mark Greenberg, Thupten Jinpa, Robert Roeser, Kimberly Schonert-Reichl, entre outros), e com o apoio de Dalai Lama, a Universidade de Emory lançou recentemente o Programa de Aprendizagem Social, Emocional e Ética – PASEE (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, 2019). Este é um programa dirigido a crianças e jovens desde a idade pré-escolar até ao ensino secundário e seus professores e assenta na ideia de que a educação pode, e de fato deve, promover os valores e as competências que contribuem para uma maior felicidade, tanto para os indivíduos como para a sociedade em geral, uma ideia que está a ganhar rapidamente apoio em vários círculos. Assim, para além de promover uma maior «alfabetização emocional» este programa tem também como objetivo desenvolver uma maior «alfabetização ética», ou seja, o desenvolvimento de valores humanos básicos nos alunos e nos educadores que contribuam para a promoção do seu bem-estar e dos outros. Esta ideia vai ao encontro quer do desafio proposto por Dalai Lama (2017) quer do Relatório Mundial sobre felicidade das Nações Unidas (Layard, 2016, p. 52) que refere:

Devemos avaliar o progresso humano pela forma como as pessoas aproveitam as suas vidas – pela prevalência da felicidade e, não, pela ausência de miséria... [Nós] devemos, em todas as nossas relações, desejar verdadeiramente a felicidade de todos aqueles com quem nos relacionamos e devemos cultivar em nós mesmos uma atitude de benevolência incondicional.

Nesta perspetiva, a ética baseia-se numa postura inclusiva, não se opondo a qualquer religião, assenta no sentido comum, na experiência comum e na ciência, e controí-se em torno de uma fundação de humanidade e interdependência comuns (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, 2019).

Para além da componente ética este programa enfatiza a importância de cultivar a atenção como uma competência fundamental que influencia todos os aspetos relacionados com a aprendizagem. E, por último, inclui uma terceira componente baseada nos estudos recentes sobre os cuidados a ter em situações de trauma, permitindo que os professores e os alunos explorem as suas emoções, de forma mais segura e eficaz através de práticas corporais.

No que diz respeito aos níveis de intervenção, esta abordagem assenta numa visão holística que reconhece que o indivíduo vive dentro e contribui para os sistemas onde está inserido – pessoal, social e sistémico. A nível individual o foco é no autocuidado através do desenvolvimento da consciência dos sentimentos e emoções; a nível social o foco é mais abrangente, no desenvolvimento da consciência das necessidades dos outros através da empatia, da compaixão e também do desenvolvimento de competências de relação com os outros; a nível sistémico a intervenção é orientada para ajudar os alunos a desenvolverem valores e competências, que os ajudem a tornar-se cidadãos responsáveis ao nível da tomada de decisão, reconhecendo o sentido de humanidade comum e de interdependência.

Nesta medida, para além de ser um programa manualizado de promoção da aprendizagem social, emocional e ética, também pode ser visto como um modelo conceptual orientador para a intervenção no contexto educacional, Mathieu Ricard (2016) refere, neste sentido, que quando ensinadas em conjunto, a *mindfulness* e as competências socioemocionais têm o potencial de transformar as nossas comunidades e o nosso mundo; através das práticas de *mindfulness* é cultivada a compaixão e uma forma de vida ética e através das competências sociemocionais são ensinadas as competências para que isso aconteça.

Com base na reflexão sobre estes princípios orientadores e sobre as *guidelines* definidas para a intervenção ao nível da aprendizagem socioemocional nas escolas, e da sua integração com as abordagens baseadas em *mindfulness*, apresenta-se de seguida um conjunto de orientações para o planeamento da intervenção nos agrupamentos de escolas (CASEL, 2013).

4. Linhas orientadoras para a intervenção

A partir dos princípios apresentados anteriormente, como podemos cultivar a *mindfulness* em contexto educacional?

Sobre esta questão Mark Greenberg (2014) considera que para além de ensinar as cinco competências socioemocionais fundamentais, as escolas têm de ser seguras, cuidadoras e bem geridas. Para tal, são precisos não só programas baseados em evidência científica, mas também professores que sejam conscientes de si mesmos, conscientes das suas competências e necessidades socioemocionais, capazes de promover de forma genuína um ambiente de ensino e aprendizagem seguro, cuidador e bem gerido, de apoiar o desenvolvimento destas competências... de ser o modelo destas competências... de encarnar (vivenciar) estas competências.

Deste modo, no momento de definir um plano de intervenção para um determinado contexto educacional, devem ser consideradas três fases de intervenção:

4.1 Fase I – Criar um ambiente mindful

A primeira fase envolve criar as condições dentro da escola para que a comunidade educativa trabalhe e aprenda num ambiente mindful. Nesta fase é importante considerar os seguintes aspetos:

4.1.1 Avaliação de recursos e necessidades

- Realizar uma avaliação de recursos e necessidades relacionadas com a intenção definida de modo a informar a definição de objetivos para o agrupamento/escola;
- A avaliação de recursos deverá contemplar os seguintes níveis: individual, social e sistémico, e os seguintes grupos alvo: agrupamento/escola, professores, alunos e outros agentes educativos;
- A recolha de dados poderá incidir nos alunos e no clima de aprendizagem relacionado com as competências socioemocionais, gestão de stress, e comportamento, entre outros aspetos;
- Os resultados deverão ser partilhados com os decisores para que participem na definição dos objetivos para o agrupamento/escola.

4.1.2 Intenção

- Definir uma intenção que priorize a aprendizagem académica assim como o desenvolvimento da consciência individual, da consciência social (compaixão por si e pelos outros), de relações saudáveis com os outros e da tomada de decisão consciente e responsável;
- A intenção deve ser partilhada pelos vários agentes educativos;
- Os dirigentes escolares devem modelar a intenção definida na interação com os outros.

4.1.3 Aprender e praticar

- Desenhar e implementar cursos de formação contínua para professores e outros agentes educativos (ex.: gestores e auxiliares de ação educativa, pais) para que os adultos aprendam e pratiquem mindfulness e competências socioemocionais na escola e na relação com os outros agentes educativos;
- Disponibilizar apoio contínuo à implementação das abordagens baseadas em mindfulness;
- Criar espaços e momentos de prática dentro da rotina escolar – comunidades de prática em complemento à prática individual;
- Os adultos do agrupamento/escola modelarem as práticas de mindfulness em toda a escola; e.g. a direção gerir a escola de forma a reforçar as competências socioemocionais e de mindfulness dos adultos;
- Os regulamentos e as práticas da escola apoiarem o desenvolvimento das competências de mindfulness e socioemoconais;
- A escola comunicar com as famílias e a comunidade sobre mindfulness e competências socioemocionais.

4.2 Fase II – Ensinar e integrar

Nesta fase, criam-se as condições para ajudar os alunos a desenvolver hábitos relacionados com a intenção, a atenção e a atitude:

- Adotar e implementar programas baseados em evidência científica: a implementação dos programas deve respeitar as normas de implementação definidas (e.g., dosagem, fidelidade, qualidade de implementação); as práticas/conceitos do programa baseado em evidência científica devem ser integrados em toda a escola (são utilizados pelos os adultos, são utilizados em diversos contextos – recreios);
- Formar os professores sobre a aplicação dos programas de promoção de competências sociais, emocionais, de ética e de mindfulness;
- Integrar abordagens baseadas em mindfulness em três níveis do funcionamento da escola: no currículo e instrução, nas práticas e regulamentos da escola, na família e parceiros comunitários;
- Os professores promoverem abordagens baseadas em mindfulness na sala de aula; o que é aprendido na sala de aula é reforçado nos outros contextos (linguagem utilizada pelos agentes educativos, práticas utilizados nos corredores ou recreios);
- As abordagens baseadas em mindfulness serem implementadas em função do nível de risco (universal, seletivo ou indicado) dos grupos alvo;
- Definir processos de avaliação que permitam a melhoria contínua da implementação das abordagens baseadas em mindfulness através do questionamento e da recolha de dados.

4.3 Fase III – Vivência

Nesta fase espera-se que a escola seja uma comunidade educativa consciente – isto é, que passou do modo fazer para o modo ser – A escola «É».

Assim, a partir da prática pessoal e em comunidade a visão, o discurso, a ação, o esforço, a vida nos vários sistemas da escola assentam na presença consciente, na compaixão, na bondade, na alegria e no equilíbrio.

É esperado que esta vivência ocorra a nível individual refletindo-se na congruência e integridade das ações, no domínio ético; na relação entre alunos, entre alunos e professores e entre os vários agentes educativos; e esteja imersa na cultura e clima da comunidade educativa.

Estas orientações traduzem o que é mais desejável acontecer em contexto educacional e refletem um processo que leva tempo. Mesmo não sendo possível concretizar todos os passos, a intervenção deve começar sempre com o trabalho interior que cada um faz consigo mesmo, ou seja, conhecer-se, ser capaz de gerir os seus pensamentos e as suas emoções, de cultivar as relações com os outros e de nutrir a capacidade de ser mindful e compassivo. Numa segunda fase, a intervenção envolve assumir a responsabilidade e agir no sentido de melhorar o contexto para os alunos, as famílias e as comunidades.

Deste modo, intervir em contexto educacional pode ser para os profissionais que trabalham nesta área uma oportunidade para:

- ... desenvolver o trabalho em conexão com a intenção individual;
- ... cultivar presença, abertura, atenção às necessidades e características dos grupos-alvo;
- ... cultivar conexão com os julgamentos e crenças individuais e agir de forma mais consciente;
- ... cultivar a prática e a experiência individuais e oferecê-las a quem possa estar interessado, não impor;
- ... cultivar compaixão para diminuir o sofrimento dos professores, dos alunos e de outros agentes educativos;

- ... cultivar o bem-estar dos professores, alunos e outros agentes educativos.

Em suma, uma oportunidade para praticar mindfulness e como, Saki Santoreli (2000) diz, *mindfulness é um ato de amor*.

Neste sentido,
O caminho deve ser cultivado
Nesse cuidado
O interior e o exterior
Devem ser desenvolvidos em harmonia
Temos de cuidar
E educar
O que fazemos
O que dizemos
A par da purificação do coração

(Ajahn Jayasaro, 2013)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- .b curriculum. (2019, 9 de março). Retirado de <https://mindfulnessinschools.org/teach-dot-b/dot-b-curriculum/>
- 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.
- ALMEIDA, J. M., & XAVIER, M. (2013). *Estudo epidemiológico nacional de saúde mental: 1º relatório*. Lisboa: Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Nova de Lisboa.
- AMADO, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- AMARO, A. (2015). A holistic mindfulness. *Mindfulness*, 6, 63-73.
- ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE MINDFULNESS (2019, 11 de março). Retirado de http://www.apmindfulness.com/pdf/programa_mindkindful.pdf
- ATCHLEY, R., KLEE, D., MEMMOTT, T., GOODRICH, E., WAHBEH, H., & OKEN, B. (2016). Event-related potential correlates of mindfulness meditation competence. *Neuroscience*, 320, 83-92.
- BAER, R. A. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- BAER, R. A., WALSH, E., & LYKINS, E. (2009). Assessment of mindfulness. In F. DIDONNA (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 153-168). New York: Springer
- BAER, R. A., SMITH, G., HOPKINS, J., KRIETEMEYER, J., & TONEY, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- BAI, H., SCOTT, C., & DONALD, B. (2009). Contemplative pedagogy and revitalization of teacher education. *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(3), 319-334.
- BAIJAL, S., JHA, A. P., KIYONAGA, A., SINGH, R., & SRINIVASAN, N. (2011). The influence of concentrative meditation training on the development of attention networks during early adolescence. *Frontiers in Psychology*, 2, 1-9.
- BAMBER, M. D., & SCHNEIDER, J. K. (2016). Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. *Educational Research Review*, 18, 1-32.
- BARBEZAT, D. P., & BUSH, M. (2014). *Contemplative practices in higher education: Powerful methods to transform teaching and learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- BAUMANN, N., & KUHL, J. (2005). Positive affect and flexibility: Overcoming the precedence of global over local processing of visual information. *Motivation and Emotion*, 29(2), 123-134.
- BEAUCHEMIN, J., HUTCHINS, T. L., & PATTERSON, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13, 34-45.
- BECKER, B. D., GALLAGHER, K. C., & WHITAKER, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of School Psychology*, 65, 40-53.
- BELMONT, M., SKINNER, E., WELLBORN, J., & CONNELL, J. (1992). *Teacher as social context: Two measures of teacher provision of involvement, structure and autonomy support*. New York: University of Rochester.
- BERGOMI, C., TSCHACHER, W., & KUPPER, Z. (2013). The assessment of mindfulness with self-report measures: Existing scales and open issues. *Mindfulness*, 4(3), 191-202.
- BERILA, B. (2014). Contemplating the effects of oppression: Integrating mindfulness into diversity classrooms. *The Journal of Contemplative Inquiry*, 1(1), 55-68.
- BERKEL, C., MAURICIO, A. M., SCHOENFELDER, E., & SANDLER, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12(1), 23-33.
- BIEDERMANN, B., de LISSA, P., MAHAJAN, Y., POLITO, V., BADCOCK, N., CONNORS, M. H., ...McArthur, G. (2016). Meditation and auditory attention: An ERP study of meditators and non-meditators. *International Journal of Psychophysiology*, 109, 63-70.
- BISEGGER, C., CLOETTA, B., RUEDEN, U., ABEL, T., RAVENS-SIEBERER, & EUROPEAN KIDSCREEN GROUP (2005). Health-related quality of life: Gender differences in childhood and adolescence. *Soz – Präventivmed* 50, 281-291
- BISHOP, S. R., LAU, M., SHAPIRO, S., CARLSON, L., ANDERSON, N. D., CARMODY, J., ...DEVINS, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241.
- BJÖRKLUND, K., LISKI, A., SAMPOSALO, H., LINDBLOM, J., HELLA, J., HUHTINEN, H., ...SANTALAHTI, P. (2014). Together at school – a school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: Study protocol for a cluster randomized controlled trial. *MC Public Health*, 14, 1042.
- BLACK, D. S. (2018) Research publications on mindfulness. Retirado de: <https://goamra.org/resources/>
- BLACK, D. S., MILAM, J., & SUSSMAN, S. (2009). Sitting-meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics*, 124(3), e532-e541.
- BODHI, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 19-39.
- BREYNER, T. M. (2016). *O Pequeno Buda – Sobre a importância de ensinar meditação às crianças. Guia prático com exercícios*. Lisboa: Arena.
- BROWN, K. W., & RYAN, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.

- BURKE, C. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 133-144.
- BUSH, M. (2013). Mindfulness in higher education. In J. M., WILLIAMS, & J. KABAT-ZINN, (Eds.), *Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins and applications* (pp.183-198). London: Routledge.
- CAHN, B. R., DELORME, A., & POLICH, J. (2013). Event-related delta, theta, alpha and gamma correlates to auditory oddball processing during vipassana meditation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(1), 100-111.
- CAHN, B. R., & POLICH, J. (2009). Meditation (Vipassana) and the P3a event-related brain potential. *International Journal of Psychophysiology*, 72(1), 51-60.
- CALCOTT, R. D., & BERKMAN, E. T. (2014). Attentional flexibility during approach and avoidance motivational states: The role of context in shifts of attentional breadth. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(3), 1393-1408.
- CALDARELLA, P., & MERRELL, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- CAMPANELLA, S., BRUYER, R., FROIDBISE, S., ROSSIGNOL, M., JOASSIN, F., KORNREICH, C., ... VERBANCK, P. (2010). Is two better than one? A cross-modal oddball paradigm reveals greater sensitivity of the P300 to emotional face-voice associations. *Clinical Neurophysiology*, 121(11), 1855-1862.
- CARVALHO, J. S., & MARQUES-PINTO, A. (2012a). *Estudo da adaptação portuguesa da Self-Compassion Scale – Children*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- CARVALHO, J. S., & MARQUES-PINTO, A. (2012b). *Estudo da adaptação portuguesa da Mindful Attention Awareness Scale Adapted for Children*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- CARVALHO, J. S., & MARQUES-PINTO, A. (2016). *Estudo da Positive and Negative Affect Scale – Children and Adolescents (PANAS-CA) numa amostra Portuguesa*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- CARVALHO, J. S., MARQUES PINTO, A., & MARÔCO, J. (2016). Adaptação e avaliação do MindUp, um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness, no 1.º ciclo do ensino básico. In R. RAIMUNDO, & A. MARQUES PINTO (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 291-320). Lisboa: Coisas de Ler.
- CARVALHO, J. S., MARQUES-PINTO, A., & MARÔCO, J. (2017). Results of a mindfulness-based Social Emotional Learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337-350.
- CARVALHO, J. S., PEREIRA, N. S., & MARQUES-PINTO, A. (2012). *Estudo do Emotional Regulation Questionnaire – Children and Adolescents numa amostra Portuguesa*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- CARVALHO, J. S., PEREIRA, N. S., MARQUES-PINTO, A., & MARÔCO, J. (2016). Psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form: A study of Portuguese speaking children/youths. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2141-2154.

- CASILHO, P., & PINTO-GOUVEIA, J. (2011). Auto-compassão: 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. *Psychologica*, 54, 203-229.
- CENTER FOR CONTEMPLATIVE SCIENCE AND COMPASSION-BASED ETHICS (2019). *The SEE learning companion – Social, Emotional, and Ethical Learning – Educating the heart and the mind*. Atlanta, GA: Emory University.
- CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN (2015). *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.^a ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- COHEN, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL) (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary school edition*. Chicago: Author.
- COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL) (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition*. Chicago: Author.
- COMMUNITY FOR CONTEMPLATIVE EDUCATION (2019, 11 de Março). Retirado de <https://www.mindandlife-europe.org>
- CONCEIÇÃO, A. C. (2008). *Auto-eficácia, mal-estar e comportamento interpessoal dos professores*. Tese de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP (2010). The difficulty of maintaining positive intervention effects: A look at disruptive behavior, deviant peer relations, and social skills during the middle school years. *Journal of Early Adolescence*, 30, 593-624.
- CRAMER, D., & HOWITT, D. L. (2005). *The SAGE dictionary of statistics: A practical resource for students in the social sciences* (Third ed.). SAGE p. 21 (entry «ceiling effect»).
- CRANE, R. S., BREWER, J., FELDMAN, C., KABAT-ZINN, J., SANTORELLI, S., WILLIAMS, J. M. G., & KUYKEN, W. (2016). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological Medicine*, 47(06), 990-999.
- CRESCER A SER (2019, 11 de Março). Retirado em 2019 de <https://www.crescaser.com>
- CRESWELL, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491-516.
- CULLEN, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2(3), 186-193.
- DAVIS, M., & SUVEG, C. (2014). Focusing on the positive: A review of the role of child positive affect in developmental psychopathology. *Clinical Child Family Psychology Review*, 17(2), 97-124.
- DEANA, S., FOUREURB, M., ZASLAWSKIC, C., NEWTON-JOHN, T., YUE, N., & PAPPASE, E. (2017). The effects of a structured mindfulness program on the development of empathy in healthcare students. *Nursingplus Open*, 3, 1-5.

- DELGADO-PASTOR, L. C., PERAKAKIS, P., SUBRAMANYA, P., TELLES, S., & VILA, J. (2013). Mindfulness (Vipassana) meditation: Effects on P3b event-related potential and heart rate variability. *International Journal of Psychophysiology*, 90(2), 207-214.
- DUNNING, D. L., GRIFFITHS, K., KUYKEN, W., CRANE, C., FOULKES, L., PARKER, J., & DALGLEISH, T. (2019). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244-258.
- DURLAK, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(9), 917-928.
- DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMICKI, A. B., TAYLOR, R. D., & SCHELLINGER, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- EDDY, M. D., BRUNYÉ, T. T., TOWER-RICHARDI, S., MAHONEY, C. R., & TAYLOR, H. A. (2015). The effect of a brief mindfulness induction on processing of emotional images: An ERP study. *Frontiers in Psychology*, 6, 1391.
- ENSURING UNITY AND RESPECT AS OUTCOMES FOR PEOPLE OF EUROPE (2019, 11 de março). Retirado de <https://europe-project.org/pt/>
- ERGAS, O. (2013). Body-oriented pedagogy: When Descartes assumes a headstand. *Paideusis*, 21(1), 4-12.
- ERGAS, O. (2015). The deeper teachings of mindfulness based «interventions» as a reconstruction of «education». *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 203-220.
- ERGAS, O., & HADAR, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*. doi:10.1002/rev3.3169.
- ESCOLAS COMPASSIVAS (2017, 26 de setembro). Retirado de <https://www.uc.pt/fpce/noticias/2017/escolacompassiva>
- EVA, A. L., & THAYER, N. M. (2017). Learning to BREATHE: A pilot study of a mindfulness-based intervention to support marginalized youth. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 22(4) 580-591.
- FARIA DE CASTRO, A. (2018). *Intervenção com Base em Práticas de Mindfulness para Professores de 1.º Ciclo: Impacto nas Emoções e no Bem-estar dos Alunos – um Estudo Exploratório*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/36747>
- FAURE, E., HERRERA, F., KADDOURA, A.-R., LOPES, H., PETROVSKI, A. V., RAHNEMA, M., & WARD, F. C. (1972). *Apprendre à être*. Paris: UNESCO.
- FELVER, J. C., & JENNINGS, P. A. (2016). Applications of mindfulness-based interventions in school settings: An introduction, *Mindfulness*, 7, 1-4.
- FERNANDES, L., MENDES, A., & TEIXEIRA, A. (2013). Assessing child well-being through a new multidimensional child-based weighting scheme index: An empirical estimation for Portugal. *The Journal of Socio-Economics*, 45, 155-174.
- FIELD, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics: And Sex and Drugs and Rock «N» Roll* (4th ed.). Los Angeles: Sage.

- FOUCAULT, M. (2001). *L'Herméneutique du sujet: Cours au Collège de France. 1981-1982*. Paris: Gallimard/Seuil.
- FRANK, J. L., JENNINGS, P. A., & GREENBERG, M. T. (2013). Mindfulness-based interventions in school settings: An introduction to the special issue. *Research in Human Development*, 10(3), 205-210.
- FRYMIER, A. B., & HOUSER, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.
- FUJITA, F., DIENER, E., & SANDVIK, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 427-34.
- GETHIN, R. (2001). *The Buddhist path to awakening*. Oxford: Oneworld.
- GIERK, B., KOHLMANN, S., KROENKE, K., SPANGENBERG, L., ZENGER, M., BRAHLER, E., & LOWE, B. (2014). The Somatic Symptom Scale-8 (SSS-8): A brief measure of somatic symptom burden. *JAMA Internal Medicine*, 174(3), 399-407.
- GOLDIN P. R., & GROSS J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10, 83-91.
- GOLEMAN, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. New York: Harper Collins
- GOLEMAN, D. & SENGE, P. (2014). *The triple focus: A new approach to education*. Florence, MA: More than Sound, LLC.
- GONÇALVES, A. C. (2017). *Intervenção com base em práticas de mindfulness para professores de 1.º ciclo: Efeitos na dinâmica de sala de aula e na relação professor-aluno – um estudo exploratório*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33623/1/ulfpie052918_tm.pdf
- GOTINK, R. A., MEIJBOOM, R., VERNOOIJ, M. W., SMITS, M., & HUNINK, M. G. (2016). 8-week Mindfulness Based Stress Reduction induces brain challenges similar to traditional long-term meditation practice – A systematic review. *Brain and Cognition*, 108, 32-41.
- GREENBERG, M. T. (2014, May). *Cultivating compassion*. Paper presented at the Dalai Lama Center for Peace and Education's Heart-Mind Conference, Vancouver, British Columbia, Canada.
- GREENBERG, M. T., DOMITROVICH, C. E., WEISSBERG, R. P., & DURLACK, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- GREENBERG, M. T., & HARRIS, A. R. (2011). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166.
- GREENBERG, M. T., & KUSCHÉ, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. Seattle, WA, US: University of Washington Press.
- GREGÓRIO, S., & GOUVEIA, J. P. (2011). Facetas de mindfulness: Características psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psychologica*, 54, 259-279.
- 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.

- GULLONE, E., & TAFTE, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409-417.
- HALL, B. J., XIONG, P., GUOA, X., SOUC, E. K. L., CHOUA, U. I., & SHEN, Z. (2018). An evaluation of a low intensity mHealth enhanced mindfulness intervention for Chinese university students: A randomized controlled trial. *Psychiatry Research*, 270, 394-403.
- HAMRE, B. K., & PIANTA, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- HAMRE, B., & PIANTA, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. BEAR & K. M. MINKE (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-72). Bethesda, MD: NASP.
- HARGREAVES, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- HAWKINS, K. (2017). *Mindful teacher, mindful school: Improving wellbeing in teaching and learning*. London: Sage.
- HELLIWELL, J., LAYARD, R., & SACHS, J. (2015). *World happiness report 2015*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- HELSING, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1317-1333.
- HÖLZEL, B. K., CARMODY, J., VANGEL, M., CONGLETON, C., YERRAMSETTI, S. M., GARD, T., & LAZAR, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36-43.
- HUKKELBERG, S., & OGDEN, T. (2016). The Home and Community Social Behaviour Scales (HCSBS): Dimensionality in social competence and antisocial behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21, 377-386.
- HYLAND, T. (2017). McDonaldizing spirituality: Mindfulness, education, and consumerism. *Journal of Transformative Education*, 15(4) 334-356.
- INSTITUTE OF MEDICINE AND NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Washington, DC: The National Academies Press.
- JAYASARO, A. (2013). *À sua verdadeira luz*. Tailândia: Panyaprateep Foundation.
- JENNINGS, P. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.
- JENNINGS, P. (2016). CARE for Teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. In K. SCHONERT-REICHL, & R. ROESER (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education* (pp.133-148). New York: Springer.
- JENNINGS, P. A., BROWN, J. L., FRANK, J. L., DOYLE, S., OH, Y., DAVIS, R., ... & GREENBERG, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028.

- JENNINGS, P. A., & DEMAURO, A. A. (2017). Individual-level interventions: Mindfulness-based approaches to reducing stress and improving performance among teachers. In MCINTYRE, MCINTYRE, & FRANCIS (Eds.), *Educator Stress* (pp. 319-346). New York: Springer.
- JENNINGS, P. A., FRANK, J. L., SNOWBERG, K. E., COCCIA, M. A., & GREENBERG, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390.
- JENNINGS, P. A., & GREENBERG, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- JENNINGS, P., LANTIERI, L., & ROESER, R. (2012). Supporting educational goals through cultivating mindfulness: Approaches for teachers and students. In P. BROWN, M. CORRIGAN, & A. HIGGINS-D'ALESSANDRO (Eds.), *Handbook of Prosocial Education* (pp. 371-397). Lanham, Maryland: Rowan & Littlefield.
- JONES, S. M., BOUFFARD, S. M., & WEISSBOURD, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappa*, 94, 62-65.
- KABAT-ZINN, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- KABAT-ZINN, J. (2007). *Arriving at your own door: 108 lessons in mindfulness*. New York: Hyperion.
- KABAT-ZINN, J. (2009). Forward to: Clinical handbook of mindfulness. In F. DIDONNA (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness*. (pp. xxv-xxxiii). New York: Springer.
- KABAT-ZINN, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306.
- KABAT-ZINN, J. (2017a). *Mindfulness-based stress reduction (MBSR): Authorized curriculum guide*. Retirado de: <https://www.umassmed.edu/globalassets/center-for-mindfulness/documents/mbsr-curriculum-guide-2017.pdf>
- KABAT-ZINN, J. (2017b). Supports for your practice. *Mindfulness*, 8, 1716-1719.
- KABAT-ZINN, J. (2017c). Common obstacles to practice. *Mindfulness*, 8, 1713-1715.
- KABAT-ZINN, J. (2018). Nothing personal, but, excuse me... Are we who we think we are? *Mindfulness*, 9, 355-358.
- KABAT-ZINN, J., SANTORELLI, S., BLACKER, M., BRANTLEY, J., MELEO-MEYER, J., GROSSMAN, P., ...STAHL, R. (2019, 11th of March). *Training teachers to deliver Mindfulness-Based Stress Reduction. Principles and standards*. Retirado de <https://www.umassmed.edu/cfm/training/principles-standards/>
- KALLAPIRAN, K., KOO, S., KIRUBAKARAN, R., & HANCOCK, K. (2015). Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: a meta-analysis. *Child Adolescent Mental Health*, 20(4), 182-194.
- KESSLER, R. C., (2000) *The Soul of Education – Helping students find connection, compassion and character at school*. Virginia, USA: ASCD.
- KESSLER, R. C., BERGLUND, P., DEMLER, O., JIN, R., MERIKANGAS, K. R., & WALTERS, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602.

- 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.
- KLATT, M. D. (2017). A contemplative tool: An expose' of the performance of self. *Journal of Transformative Education*, 15(2) 122-136.
- KLINGBERG, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(7), 317-324.
- KLINGBEIL, D. A., & RENSHAW, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence-base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501-51.
- KOK, B. E., & SINGER, T. (2017). Phenomenological fingerprints of four meditations: Differential state changes in affect, mind-wandering, meta-cognition, and interoception before and after daily practice across 9 months of training. *Mindfulness*, 8, 218-231.
- LAMA, D. (2017). *An appeal to the world – The way to peace in a time of division*. London: Harper Collins Publishers Ltd.
- LAMERS, S. M. A., WESTERHOF, G. J., BOHLMMEIJER, E. T., TEN KLOOSTER, P. M., & KEYES, C. L. M. (2010). Evaluating the psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67(1), 99-110.
- LANTIERI, L. (2008) *Building Emotional Intelligence*. Boulder, CO: Sounds True, Inc.
- LANTIERI, L., & NAMBIAR, M. (2012). Cultivating the social, emotional, and inner lives of children and teachers. *Reclaiming Children and Youth*, 21(2), 31-33.
- LAURENT, J., CATANZARO, S. J., JOINER, T. E., RUDOLPH, K. D., POTTER, K. I., LAMBERT, S.,... & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11(3), 326-338.
- LAWLOR, M. S. (2016). Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A conceptual framework. In K. SCHONERT-REICHL, & R. ROESER (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 65-80). New York: Springer.
- LAYARD, R. (2016). Promoting Secular Ethics. In J. HELLIWELL, R. LAYARD, R., & J. SACHS (Eds.), *World happiness report 2016, Update (Vol. I)* (pp. 50-55). New York: Sustainable Development Solutions Network.
- LEAL, I. (2010). *Meditação para Crianças – Fonte de bem-estar e de paz interior (Inclui CD com Meditações)*. Lisboa: Pergaminho.
- LIEHR, P., & DIAZ, N. (2010). A pilot study examining the effect of mindfulness on depression and anxiety for minority children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24(1), 69-71.
- LIPPELT, D. P., HOMMEL, B., & COLZATO, L. S. (2014). Focused attention, open monitoring and loving kindness meditation: effects on attention, conflict monitoring, and creativity – A review. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-5.
- LUTZ, A., SLAGTER, H. A., DUNNE, J. D., & DAVIDSON, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163-169.
- LYUBOMIRSKY, S., BOEHM, J. K., KASRI, F., & ZEHM, K. (2011). The cognitive and hedonic costs of dwelling on achievement-related negative experiences: Implications for enduring happiness and unhappiness. *Emotion*, 11(5), 1152-1167.

- MACCOON, D. G., MACLEAN, K. A., DAVIDSON, R. J., SARON, C. D., & LUTZ, A. (2014). No sustained attention differences in a longitudinal randomized trial comparing mindfulness based stress reduction versus active control. *PLoS ONE*, 9(6), e97551.
- MADEIRA BÁRBARA, J. (2018). *Em busca de um efeito indireto: Do impacto nos alunos de um programa de mindfulness aplicado a professores*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/37829>
- MALINOWSKI, P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Frontiers in Neuroscience*, 7, 1-11.
- MALINOWSKI, P., MOORE, A. W., MEAD, B. R., & GRUBER, T. (2017). Mindful aging: The effects of regular brief mindfulness practice on electrophysiological markers of cognitive and affective processing in older adults. *Mindfulness*, 8(1), 78-94.
- MALONEY, J. E., LAWLOR, M. S., SCHONERT-REICHL, K. A., & WHITEHEAD, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP program. In K. SCHONERT-REICHL, & R. ROESER (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 313-334). New York: Springer.
- 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.
- MARQUES-PINTO, A., LIMA, M. L., & LOPES DA SILVA (2008). Representações sociais do burnout profissional na docência. In A. MARQUES-PINTO, & M. J. CHAMBEL (Eds.). *Burnout e engagement em contexto organizacional. Estudos com amostras portuguesas*. (pp. 111-143). Lisboa: Livros Horizonte.
- MARZANO, R. J., MARZANO, J. S., & PICKERING, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- MASLACH, C., JACKSON, S. E., & LEITER, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- MASON, O., & HARGREAVES, I. (2001). A qualitative study of mindfulness-based cognitive therapy for depression. *British Journal of Medical Psychology*, 74(2), 197-212.
- 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.
- MATOS, M. G., GONÇALVES, A., & GASPAR, T. (2005). *Aventura social e saúde: Prevenção do VIH numa comunidade migrante*. Lisboa: CMDT/IHMT/UNL.
- MATOS, M. G., REIS, M., CAMACHO, I., SIMÕES, C., GOMEZ-BAYA D.,... SOCIAL, E. A. (2015). Em tempo de recessão, os adolescentes portugueses continuam saudáveis e felizes ou são ainda saudáveis mas já não felizes? *Arquivos de Medicina*, 29(5): 116-122.
- MATOS, M., SIMÕES, C., CAMACHO, I., REIS, M., & EQUIPA AVENTURA SOCIAL (2015). *Relatório do estudo HBSC 2014 – A saúde dos adolescentes Portugueses em tempos de recessão*. Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais /IHMT/UNL.

- MEIKLEJOHN, J., PHILLIPS, C., FREEDMAN, M. L., GRIFFIN, M. L., BIEGEL, G., ROACH, A., & SALTZMAN, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- MENTES SORRIDENTES (2019, 11 de março). Retirado de <http://mentessorridentes.pt/>
- MERRELL, K., & GUELDER, B. (2010). *Social and emotional learning in the classroom. Promoting mental health and academic success*. New York: Guilford Press.
- MERRELL, K., & CALDARELLA, P. (2002). *Home and Community Social Behavior Scales*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- MERRETT, D. L., & WILSON, S. J. (2012). Music and neural plasticity neuroplasticity. In N. S. RICKARD, & K. McFERRAN (Eds.), *Lifelong engagement with music: Benefits for mental health and well-being* (pp. 123-162). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- MERTON, T. (1979). *Learning to Live, in Love and Living*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- METZ, S. M., FRANK, J. L., REIBEL, D., CANTRELL, T., SANDERS, R., & BRODERICK, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272.
- MINDFULNESS IN SCHOOL PROJECT (2019, 11 de Março). Retirado de <https://mindfulnessinschools.org/teach-paws-b/>
- MINDFULNESS PARA PROFESSORES (2019, 11 de Março). Retirado de https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=14601
- MONTOYA, A. K., & HAYES, A. F. (2017). Two-condition within-participant statistical mediation analysis: A path-analytic framework. *psychological methods. Psychological Methods*, 22, 6-27.
- MOOLENAAR, N. M. (2010). *Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams*. Doctoral thesis, University of Amsterdam, The Netherlands.
- MOORE, A., & MALINOWSKI, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176-186.
- MORENO, A. J. (2017). A theoretically and ethically grounded approach to mindfulness practices in the primary grades. *Childhood Education*, 93(2), 100-108.
- MRAZEK, M. D., FRANKLIN, M. S., PHILLIPS, D. T., BAIRD, B., & SCHOOLER, J. W. (2012). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological Science*, 24 (5), 776-781.
- NAÇÕES UNIDAS (2015). *Sustainable development goals: 17 goals to transform our world*. Disponível em <http://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- NAPOLI, M., KRECH, P. R., & HOLLEY, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students. *Journal of applied school psychology*, 21(1), 99-125.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academic Press.
- NEFF, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- O'CONNOR, K. E. (2008). «You choose to care»: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24(1), 117-126.

- OCDE (2018). *The future of education and skills. Education 2030 – the future we want*. Retirado de: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OLIVEIRA, A. L., & ANTUNES, B. M. G. (2014). A pedagogia contemplativa no ensino superior: Para uma abordagem completa ao que o ser humano convoca. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 43-60.
- OLIVEIRA FRANCISCO, A. S. (2017). *Efeitos de uma intervenção baseada em mindfulness para professores do 1.º ciclo: Um estudo exploratório*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/33126>
- OLIVEIRA, S., SAMPAIO DE CARVALHO, J., CASTRO, A. F., GONÇALVES, C., CADIMA, J., BÁRBARA, J., ... & MARQUES-PINTO, A. (no prelo). Programa Atentamente: Contributos de um programa baseado em mindfulness para professores. In M. D. GONÇALVES (Ed.), *Encontros IDEA: Investigar hoje para construir amanhã*. Óbidos: Sinapis Editores.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice (Summary Report)*. Genebra: WHO.
- OSHER, D., SPRAGUE, J., WEISSBERG, R. P., AXELROD, J., KEENAN, S., KENDZIORA, K., & ZINS, J. (2007). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. In A. THOMAS, & J. GRIMES (Eds.), *Best Practices in school psychology* (Vol. 5, 5th ed., pp. 1263-1278). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- PAIS-RIBEIRO, J., SILVA, I., FERREIRA, T., MARTINS, A., MENESES, R., & BALTAR, M. (2007). Validation study of a Portuguese version of the Hospital Anxiety and Depression Scale. *Psychology, Health & Medicine*, 12(2), 225-237
- PALMER, P. (1993). *To know as we are known: Education as a spiritual journey*. Harper: San Francisco.
- PAYTON, J., WEISSBERG, R. P., DURLAK, J. A., DYMNIKI, A. B., TAYLOR, R. D., SCHELLINGER, K. B., & PACHAN, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- PENBERTHY, J. K., WILLIAMS, S., HOOK, J., LE, N., BLOCH, J., FORSYTH, J., ... Schorling, J. (2017). Impact of a Tibetan buddhist meditation course and application of related modern contemplative practices on college students' psychological well-being: A pilot study. *Mindfulness*, 8, 911-919.
- PIANTA, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. S. WEINSTEIN, & C. M. EVERSTON (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (7), (pp. 685-709). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- PIANTA, R. C., LA PARO, K. M., & HAMRE, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual k-3 Version*. Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing.
- PIANTA, R. C., & STUHLMAN, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444.
- PIANTA, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of school psychology*, 32(1), 15-31.

- PIANTA, R. C. (2001). *Student-teacher relationships scale: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Association.
- PIANTA, R. C., LA PARO, K. M., & HAMRE, B. K. (2006). *Classroom Assessment Scoring System: Manual k-3 Version*. Charlottesville: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- PICADO, L., MARQUES-PINTO, A., & LOPES DA SILVA, A. (2008). O Papel dos esquemas precoces mal adaptativos na relação entre a ansiedade e o burnout / engagement dos professores portugueses do 1.º ciclo. In MARQUES-PINTO, A. & CHAMBEL, M. J. (Eds.). *Burnout e engagement em contexto organizacional. Estudos com amostras portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- POLETTI, M., KOLLER, S. H., & DELL'AGLIO, D. D. (2009). Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 455-466.
- POLICH, J. (2007). Updating P300: An integrative theory of P3a and P3b. *Clinical Neurophysiology*, 118(10), 2128-2148.
- PROGRAMA DE INTRODUÇÃO AO MINDFULNESS PARA PROFESSORES (2019, 9 Março). Retirado de <https://serintegral.pt/pt/cursos-de-meditacao-mindfulness-escolas/mindfulness-para-escolas/professores>.
- PROGRAMA DE MINDFULNESS PARA ESCOLAS (2019, 9 Março). Retirado de <https://www.serintegral.pt/pt/cursos-de-meditacao-mindfulness-escolas/mindfulness-para-escolas/alunos>.
- RAIMUNDO, R., CARRAPITO, E., PEREIRA, A. I., MARQUES-PINTO, A., LIMA, M. L., & RIBEIRO, M. T. (2012). School Social Behavior Scales: An adaptation study of the Portuguese version of the Social Competence Scale from SSBS-2. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1473-1484.
- RAIMUNDO, R., MARQUES-PINTO, A., & ALVAREZ, M. J. (2009). *Tradução e adaptação da Home and Community Social and Behavioral Scales numa amostra de pais portugueses*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- RAIMUNDO, R., MARQUES-PINTO, A., & LIMA, M. L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165-180.
- REIS, C. S., & OLIVEIRA, A. L. (2016). Ontological conversion: The place of self-knowledge, the contemplative tradition and contemporary mindfulness in education. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE 2016*, 163-172.
- RENSHAW, T. L., & COOK, C. R. (2017). Introduction to the special issue: Mindfulness in the schools-historical roots, current status, and future directions, *Psychology in the Schools*, 54(1), 5-12.
- RICARD, M. (2016). *Altruism: The Power of Compassion to Change Yourself and the World*. New York, NY: Little, Brown and Company.
- ROESER, R. W. (2013). Mindfulness and human development: A commentary on the special issue. *Research in Human Development*, 10, 273-283.

- 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.
- 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.
- 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.
- ROQUE, I., & LEMOS, M. S. (2000). *Escala de Empenho. Versão para investigação*. Porto: FPCE.
- ROQUE, I., & LEMOS, M. S. (2004). *Teacher as Social Context-TASC. Versão Portuguesa*. Porto: FPCEUP.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J., & SMITH, A. (1979). *Fifteen thousand hours*. Cambridge, MA: Harvard University.
- SALTZMAN, A. (2014). *Still quiet place – A mindfulness program for teaching children and adolescents to ease stress and difficult emotions*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- SANTORELLI, S. (2000). *Heal thy self: Lessons on mindfulness in medicine*. New York: Bell Tower.
- SCELFO, J. (2015, November 15). Teaching peace in elementary school. *The New York Times*. Retrieved from http://www.nytimes.com/2015/11/15/sunday-review/teaching-peace-in-elementary-school.html?_r=0
- SCHANK, R., & CLEAVE, J. (1995). Natural learning, natural teaching: Changing human memory. In H. MOROWITZ & J. L. SINGER (Eds.), *The mind, the brain and complex adaptive systems* (pp. 175-202). Reading MA: Addison-Wesley.
- SCHONERT-REICHL, K. A., OBERLE, E., LAWLOR, M. S., ABBOTT, D., THOMSON, K., OBERLANDER, T. F., & DIAMOND, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66.
- SCHONERT-REICHL, K. A., & ROESER, R. W. (2016). Mindfulness in education: Introduction and overview of the handbook. In K. SCHONERT-REICHL, & R. ROESER (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 3-16). New York: Springer.
- SCHUSSLER, D. L., JENNINGS, P. A., SHARP, J. E., & FRANK, J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 130-142.
- SEITZ, D. D. (2009). *Integrating contemplative and student-centered education: A synergistic approach to deep learning* (Tese de doutoramento). Retirado de <http://www.contemplativemind.org/archives/964>.

- SEMPLE, R. J., & DROUTMAN, V. (2017). Mindfulness goes to school: Things learned (so far) from research and real world experiences. *Psychology in the schools*, 54(1), 29-52.
- SHAPIRO, S. L., BROWN, K. W., & ASTIN, J. (2011). Toward the integration of meditation into higher education: A review of research evidence. *Teachers College Record*, 113, 493-528.
- SILVA, A. B., MATOS, M. G., & DINIZ, J. A. (2010). Idade, género e bem-estar subjectivo nos adolescentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(2), 39-61.
- SIMÕES, A. (2007). O que é a educação? In A. C. FONSECA, M. J. SEABRA-SANTOS, & M. F. GASPAS (Eds.), *Psicologia e educação: Novos e velhos temas* (pp. 31-52). Coimbra: Edições Almedina.
- SINGH, N., & TELLES, S. (2015). Neurophysiological effects of meditation based on evoked and event related potential recordings. *BioMed Research International*, 2015, 1-11.
- SINGH, N., LANCIONI, G., WINTON, A., KARAZSIA, B., & SINGH, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233.
- SKINNER, E. A., & BELMONT, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- SKLAD, M., DIEKSTRA, R., RITTER, M. D., BEN, J., & GRAVESTEIJN, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- SNEL, E. (2019). *Senta-te quietinho como uma rã. Mindfulness para crianças dos 5 aos 12 anos (e para os pais)*. Alfragide: Lua de papel.
- SOARES, A. P., PINHEIRO, A. P., COSTA, A., FRADE, C. S., COMESAÑA, M., & PUREZA, R. (2013). Affective auditory stimuli: Adaptation of the International Affective Digitized Sounds (IADS-2) for European Portuguese. *Behavior Research Methods*, 45(4), 1168-1181.
- SPILT, J. L., KOOMEN, H. M., & THIJS, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- TABACHNICK, B., & FIDELL, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- TALVIO, M., LONKA, K., KOMULAINEN, E., KUUSELA, M., & LINTUNEN, T. (2015). The development of teachers' responses to challenging situations during interaction training. *Teacher development*, 19(1), 97-115.
- TANG, Y., HÖLZEL, B. K., & POSNER, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213-225.
- TARRASCH, R., MARGALIT-SHALOM, L., & BERGER, R. (2017). Enhancing visual perception and motor accuracy among school children through a mindfulness and compassion program. *Frontiers in Psychology*, 8, 281-299.
- TAYLOR, R. D., OBERLE, E., DURLAK, J. A., & WEISSBERG, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.

- THE HAWN FOUNDATION (2011). *The MindUp Curriculum: Brain-focused strategies for learning-and living*. New York, NY: Scholastic Inc.
- TSCHANNEN-MORAN, M., & HOY, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- UK MINDFULNESS-BASED TEACHER TRAINER NETWORK (2001). *Good Practice Guidance for Teachers*. Retirado de <https://www.mindfulnessteachersuk.org.uk/pdf/teacher-guidelines.pdf>
- UNICEF (2017). *Building the Future Children and the Sustainable Development Goals in Rich Countries*. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- UNITED NATIONS (s.d.). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development A/RES/70/1*. United Nations.
- UUSBERG, H., UUSBERG, A., TALPSEP, T., & PAAVER, M. (2016). Mechanisms of mindfulness: The dynamics of affective adaptation during open monitoring. *Biological Psychology*, 118, 94-106.
- VAN DE GRIFT (2007) Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument, *Educational Research*, 49(29), 127-152.
- VAN DE GRIFT, W. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School Effectiveness And School Improvement*, 25(3), 295-311.
- VASCONCELOS, M., DIAS, M., SOARES, A. P., & PINHEIRO, A. P. (2017). What is the Melody of That Voice? Probing Unbiased Recognition Accuracy with the Montreal Affective Voices. *Journal of Nonverbal Behavior*, 41(3), 239-267.
- VAZ, F., & MARTINS, C. (2008). Diferenciação e regulação emocional na idade adulta: Validação de dois instrumentos de avaliação do reportório 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; 12 págs). CD-ROM. Braga: Psiquilíbrios.
- WALLACE, B. A. (2007). *Contemplative science: Where Buddhism and neuroscience converge*. New York: Columbia University Press.
- WATERS, L., BARSKY, A., RIDD, A., & ALLEN, K. (2015). Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 27, 103-134.
- WATSON, D., CLARK, L. A., & TELLEGEN, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- WATSON, D., & TELLEGEN, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- WEARE, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: A review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141-153.
- WEARE, K. (2014). Mindfulness in schools: Where are we and where might we go next?. In A. IE, C. T. NGNOUMEN, & E. J. LANGER (Eds.), *Handbook of Mindfulness* (pp.1037-1053). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- WEARE, K., & NIND, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say?. *Health Promotion International*, 26, 29-69.

- WELFORD, M., & LANGMEAD, K. (2015). Compassion-based initiatives in educational settings. *Educational and Child Psychology*, 32(1), 71-80.
- WISNER, B. L., JONES, B., & GWIN, D. (2010). School-Based Meditation Practices for Adolescents: A resource for Strengthening Self-Regulation, Emotional Coping, and Self-Esteem. National Association of Social Workers. *Children & schools*, 32, 150-159.
- ZAJONC, A. (2009). *Meditation as contemplative inquiry: When knowing becomes love*. Massachusetts: Lindisfarne Books.
- ZAPF, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2), 237-268.
- ZELAZO, P. D., & LYONS, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160.
- ZENNER, C., HERRNLEBEN-KURZ, S., & WALACH, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603-616.
- ZOOGMAN, S., GOLDBERG, S. B., HOYT, W. T., & MILLER, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302.



SOBRE OS ORGANIZADORES



Alexandra Marques Pinto

ampinto@psicologia.ulisboa.pt

Doutorada em Psicologia pela Universidade de Lisboa, docente da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL) e investigadora do Centro de Investigação em Ciência Psicologia desta faculdade. Tem integrado e coordenado projetos de investigação no domínio dos processos de adaptação e promoção do bem-estar, com particular incidência no desenho e avaliação da eficácia de programas de desenvolvimento de competências socioemocionais. Foi investigadora responsável do projeto «Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and student outcomes» financiado pela Fundação BIAL e desenvolvido pela FPUL. É editora de livros e autora de artigos e capítulos em publicações internacionais e nacionais.



Joana Sampaio de Carvalho

joaca73@gmail.com

Psicóloga educacional, foi bolseira de investigação no projeto «Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and student outcomes» financiado pela Fundação BIAL e desenvolvido pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL) No âmbito do doutoramento em Psicologia da Educação (FPUL) está a finalizar um estudo sobre os efeitos das práticas de mindfulness (através do Programa Mindup) para professores e alunos do 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. É formadora de programas baseados em mindfulness para crianças (Programa MindUp, programa Paws b) e professores (Programa Atentamente) e trainee do Mindfulness Based Stress Program (MBSR) no UC San Diego Center for Mindfulness. É diretora da área de educação no Instituto Mindfulness e membro do Community for Contemplative Education do Mind and Life Institute – Europe e da Direção da MYMA Portugal – Associação para a Cultura Contemplativa.

Psicóloga educacional, é investigadora e formadora na área da implementação de abordagens baseadas em mindfulness em contexto educacional – para adultos (Programa Atentamente, MBSR) e crianças (Programa MindUp, programa Paws b). No âmbito do doutoramento em Psicologia da Educação (FPUL) está a finalizar um estudo sobre os efeitos das práticas de mindfulness (através do Programa Mindup) para professores e alunos do 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. É diretora da área de educação no Instituto Mindfulness e membro do Community for Contemplative Education do Mind and Life Institute – Europe e da Direção da MYMA Portugal – Associação para a Cultura Contemplativa.

