

DM

**Avaliação da Eficácia  
de um Programa de Mindfulness  
no Bem-Estar**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Marta Patrícia Abreu Ferreira**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2021

**Avaliação da Eficácia  
de um Programa de Mindfulness  
no Bem-Estar**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Marta Patrícia Abreu Ferreira**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTAÇÃO

Soraia Fernandes Garcês

## Índice

Resumo.....	3
Abstract .....	4
Introdução.....	5
Capítulo 1 - Bem-estar .....	7
<i>Mindfulness</i> como agente promotor de bem-estar subjetivo .....	10
Capítulo 2- <i>Mindfulness</i> .....	12
<i>Mindfulness</i> : Origem, Definições e Estado da Arte .....	12
<i>Mindfulness</i> com crianças e adolescentes.....	17
<i>Mindfulness</i> no contexto educativo .....	18
Capítulo 3- Metodologia .....	23
Desenho e objetivos da investigação.....	23
Participantes/Amostra .....	24
Instrumentos .....	24
Procedimentos .....	26
Capítulo 4 - Resultados .....	28
Avaliação da Eficácia do Programa de <i>Mindfulness</i> – Global .....	28
Avaliação da Eficácia do Programa de <i>Mindfulness</i> - Turma 1 .....	32
Avaliação da Eficácia do Programa de <i>Mindfulness</i> - Turma 2 .....	36
Avaliação da Eficácia do Programa de <i>Mindfulness</i> - Turma 3 .....	40
Capítulo 5 - Discussão e Conclusão .....	44
Referências Bibliográficas .....	56
Anexos.....	61

## **Agradecimentos**

Gostaria de deixar os meus sentidos agradecimentos a algumas pessoas que, de algum modo, permitiram e contribuíram para a realização deste trabalho:

À Professora Doutora Margarida Pocinho, por todas as oportunidades de partilha, disponibilidade, amizade e confiança;

À Professora Doutora Soraia Garcês, por todo o apoio, rigor científico, reflexão, disponibilidade, carinho e confiança;

Aos responsáveis institucionais que autorizaram a realização dos estudos;

Aos 49 participantes que dispensaram de algum do seu tempo para participar no meu programa;

À minha família, em especial à minha mãe (Sandra), irmã (Carolina), meu sobrinho (Lucas), minha avó (Lucília) e madrinha (Dária) e padrinho de coração (Zé) por todo o amor incondicional, e fontes de motivação e inspiração.

A todos os meus amigos, em especial à Cláudia Tavares, Joana Garcia, Ana Abreu e Tatiana Lomelino por todo suporte, ternura e confiança.

A todos os meus colegas que foram ao longo deste percurso enriquecendo as minhas experiências através da partilha e reflexão;

A todos os meus queridos professores, pelo privilégio de ter partilhado tantos conhecimentos, risos e confiança.

Ao meu querido companheiro Eduardo Martins, pelo suporte incondicional, pelo amor e carinho, motivação e grande fonte de força.

Muito obrigado!

## Resumo

Na atualidade, os constantes desafios geram a necessidade de inovar estratégias facilitadoras de qualidade de vida, que promovam o bem-estar físico e mental. Nesse sentido, o *Mindfulness*, adaptado pela psicologia ocidental, aparece como um poderoso aliado, pois defende uma forma de estar totalmente presente na vida, de modo que as experiências – positivas ou negativas – sejam aceites com abertura e sem julgamentos. Por sua vez, esta atitude reduz imenso a ansiedade e stress. Nessa lógica, e porque as crianças também estão expostas a novos desafios, este estudo apresenta a avaliação da eficácia de um programa de *Mindfulness* em crianças. O programa desenvolve-se em cinco sessões, planeadas com atividades ajustadas às idades da amostra. A amostra foi de 49 alunos do 1º e 2º ano, com idades entre os 6 e os 8 anos. Realizou-se um estudo quantitativo, em momentos de pré e pós teste, com dados recolhidos por múltiplas fontes (triangulação) - os próprios participantes, as professoras titulares de turma e o dinamizador das sessões. Aos alunos foi aplicada a Escala do Bem-Estar e o PERMA. No caso dos professores e dinamizador foi utilizada uma grelha criada para efeitos do estudo. Foi possível verificar uma melhoria das variáveis relacionadas com o bem-estar, sem diferenças de género, nomeadamente o aumento da atenção plena, do envolvimento e consequente diminuição da ansiedade. O estudo evidencia vantagens de programas de *Mindfulness* nas escolas e questões práticas a refletir para uma maior eficácia.

*Palavras-chave:* *Mindfulness*, Psicologia Positiva, Bem-estar, Atenção Plena.

## Abstract

Nowadays, with the constant challenges people face, comes the growing need for new strategies that help maintain a good quality of life, that in turn promotes the physical and mental well-being of the individual. In that logic, *Mindfulness*, adapted by the occidental psychology, appears as a powerful ally, as it defends a way to be present in life in which the individual faces every experience – positive or negative – in an open, judgement free way. Consecutively, this mindful attitude reduces anxiety and stress. Since children are also exposed to new challenges, this study presents an evaluation of a *Mindfulness* program applied to children. This program consists of five sessions, planned according to the ages they are being applied to. The study sample consisted of 49 participants, 1st and 2nd year students, aged between 6 and 8 years. This is a quantitative study, in two different moments, in which the data was collected from multiple sources (triangulation) - the participants themselves, the teachers of that class and the program facilitator. The scales applied to the participants were The Experiential Wellbeing Scale and PERMA. The professors and facilitator filled up an observational chart made for this effect. The results mostly showed an improvement in the variables, with no gender differences found, connected to wellbeing, like the increase in engagement and the mindful attention, as well as a decrease in anxiety traits. The study highlights advantages of *Mindfulness* programs in schools and practical issues to reflect for greater effectiveness.

Keywords: *Mindfulness*, Positive Psychology, Well-being, *Mindfulness*.

## Introdução

“*Mindfulness*” ou atenção plena é a observação do momento presente, sem julgamento, com uma atitude de aceitação, abertura e curiosidade (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 1994). Pode, nessa lógica, estar presente nas coisas mais simples do cotidiano, como sentir o sabor da comida ou sentir uma lágrima a escorrer pela face. Pode também ser considerado um estado psicológico que implica uma atitude de abertura, sem julgamentos, ao momento presente (Ngnoumen & Langer, 2016). As investigações têm vindo constantemente a comprovar que os traços *mindful* reduzem afetos negativos e stress, cultivam criatividade e melhoram o bem-estar psicológico e a qualidade de vida (Ngnoumen & Langer, 2016). Segundo a American Psychology Association (2012), o termo *mindfulness* tem sido usado para se referir a um estado psicológico de consciência, as práticas que promovem esta consciência e um modo de processar informação. Trata-se de uma consciência, momento a momento, da experiência de um indivíduo que o faz sem julgamento.

Na atualidade, cada vez mais as pessoas se confrontam com mudanças e um estilo de vida em que tudo tem de acontecer muito rápido, o que leva a um aumento do seu stress e diminuição do seu bem-estar. A prática do *mindfulness* apresenta benefícios como a diminuição da ruminação, a redução do stress, a melhoria da memória de trabalho, uma menor reação emocional imediata, maior flexibilidade cognitiva, satisfação relacional, entre outros (Davis & Hayes, 2012). Nesse sentido, o *mindfulness* pode ser um aliado à promoção do bem-estar.

Nos últimos anos, o *mindfulness* incitou interesse por parte da ciência, mais especificamente pela Psicologia, originando um elevado número de estudos que exploram e evidenciam os seus benefícios a nível da saúde física e mental (Baer, 2003; Zeidan, 2015). Em particular, a investigação junto das crianças evidencia que o *Mindfulness* as ajuda a serem mais conscientes, a desenvolver uma capacidade emocional mais madura e a serem mais resilientes. Entre outros, temos a melhoria da concentração, do sono e da saúde num geral, com a redução

de ansiedade e humor depressivo (Byrne, 2017). Isto porque, apesar de pequenas, as crianças hoje em dia, na sua maioria, estão inseridas num elevado número de atividades e responsabilidades que pode também levar a um esgotamento físico e psicológico, que prejudica fortemente o seu bem-estar.

Efetivamente, nos últimos anos tem se assistido a um crescente interesse em trazer o *mindfulness* para o contexto educativo. Maioritariamente porque as escolas cada vez mais se deparam com a pobre saúde mental dos alunos e stress acumulado dos professores, que leva a *burnout* (Norton & Griffith, 2020).

As investigações, ainda que não apontem todos resultados constantemente significativos, demonstram melhorias muito promissoras da prática de *mindfulness* nas crianças (Weare, 2019), pelo que o presente estudo teve como objetivo promover o *mindfulness* junto das crianças em idade escolar através de um programa de intervenção construído para o efeito.

Neste sentido, para cumprir o objetivo, o presente trabalho encontra-se organizado pela seguinte ordem: Introdução; Bem-estar – contextualização do *Mindfulness* como agente promotor do bem-estar subjetivo; *Mindfulness*: origem, definições e estado da arte – *Mindfulness* com crianças e adolescentes e no contexto educativo; Metodologia, Discussão e Conclusão; Referências.



## Capítulo 1 - Bem-estar

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1948) define saúde não apenas pela ausência de doença, mas sim como a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social. Contudo, há quem defenda que esta definição, ainda que avançada para a época em que foi criada, é atualmente irreal e unilateral (Segre & Ferraz, 1997). A principal razão opõe-se ao uso da palavra “perfeição” que parece conotar uma utopia de que o ser humano pode e deve atingir perfeição se deseja atingir o melhor bem-estar possível (Segre & Ferraz, 1997).

Para além do já acima suprarreferido, existe ainda controvérsia pelo facto de construtos como perfeição, bem-estar e felicidade serem subjetivos a cada pessoa de acordo com os seus valores e crenças. Desta forma, a definição dada pela OMS deixaria de fora muitas pessoas que podem até considerar a sua qualidade de vida boa e o seu bem-estar geral bem também (Segre & Ferraz, 1997).

Por sua vez, a literatura mais comum sobre o bem-estar humano, distingue dois tipos de bem-estar: o hedónico e o eudemónico. Estes termos têm origem na Grécia Antiga, com as definições dadas por Aristipo. O bem-estar hedónico representa a maximização de prazer e minimização de dor. Por outro lado, o bem-estar eudemónico representa o florescimento humano e as vivências que levam ao potencial máximo da pessoa (Disabato et al, 2015).

Do ponto de vista da economia e da política, tradicionalmente, o produto interno bruto (PIB) é considerado um bom indicador do bem-estar na sociedade, maioritariamente porque está associado a padrões de indicadores de vida. Contudo, o PIB tem sido criticado como um fraco indicador do bem-estar e, por essa razão, indicador não válido para políticas públicas. Não quer isto dizer que este indicador não possa ser utilizado para tomar estas medidas, mas apenas como complemento juntamente com tantos outros que deviam ser considerados. Assim, vários

investigadores desde economistas a psicólogos sugeriram duas abordagens principais à medição do bem-estar geral: o bem-estar objetivo e o bem-estar subjetivo (Voukelatou et al, 2020)

Definir bem-estar objetivo tem sido uma tarefa desafiante e por essa razão, os investigadores têm-se focado em explorar as suas dimensões e categorias. Identificam então seis grandes dimensões objetivas e observáveis para a sua medição: a) saúde, b) oportunidades de trabalho, c) desenvolvimento socioeconómico, d) ambiente, e) segurança e f) política. Todas estas representam o bem-estar objetivo, que é avaliado de acordo com a satisfação, ou não, destas necessidades (Voukelatou et al, 2020).

A abordagem objetiva estuda as dimensões objetivas de uma vida considerada “boa”, enquanto a abordagem subjetiva examina as avaliações pessoais de cada um sobre as suas próprias vidas, deixando-as decidir se é uma boa vida ou não. Foi no ano de 2013 que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) reconheceu a importância de considerar o bem-estar subjetivo aquando do estudo sobre o bem-estar geral das pessoas (Voukelatou et al, 2020).

Para o presente estudo, importa analisar esta componente subjetiva do bem-estar (subjetivo). Este conceito foi definido por Veenhoven (1984) como o grau em que um indivíduo avalia a sua qualidade de vida, como um todo, favoravelmente. Os estudos que têm sido realizados sobre o bem-estar subjetivo, são normalmente feitos por medidas de *self-report* e encontram cinco grandes dimensões: a) o papel dos genes humanos, b) necessidades universais básicas e psicológicas, c) ambiente social (incluindo a educação e a saúde), d) os meios económicos e o e) ambiente político da sua cidade, remetendo para a democracia e liberdade política (Voukelatou et al, 2020).

O interesse neste fenómeno de bem-estar subjetivo tem vindo a expandir-se mundialmente com investigações científicas em vários contextos incluindo a psicologia, a economia, a sociologia, filosofia, gerontologia e outras ciências da saúde.

Por essa razão, à medida que este campo de investigação aumenta, com ele aumentam as definições e desenvolvimentos teóricos e empíricos sobre o assunto. Assim, tal como o seu nome indica, o bem-estar subjetivo refere-se à extensão sobre a qual uma pessoa acredita ou sente que a sua vida está a correr bem. O conceito de “subjetivo” serve para definir e limitar o efeito do conceito. Isto porque, os investigadores empenhados em estudar o bem-estar subjetivo, querem estudá-lo da perspectiva da própria pessoa. Este tem sido um assunto que causa alguma confusão na comunidade científica, porque há uma tentativa de equalizar o bem-estar subjetivo ao bem-estar objetivo. Neste sentido, existem várias teorias que definem que o bem-estar não é na verdade subjetivo na sua natureza. Por exemplo, os filósofos já propuseram várias vezes modelos de bem-estar objetivo, que tentam especificar os ingredientes críticos que são necessários para que as pessoas tenham uma boa vida (Diener, Lucas & Oishi, 2018).

Ainda que seja controverso, as investigações mais recentes apontam para a importância de falarmos em bem-estar subjetivo, existindo um argumento plausível de que a sua natureza subjetiva é o que lhe concede poder. Isto porque, diferentes pessoas vivem em circunstâncias diferentes, com objetivos também diferentes de acordo com os seus desejos, valores e até mesmo a sua cultura. Por essa razão, aquando da avaliação sobre o impacto de eventos, intervenções ou decisões políticas sobre a qualidade de vida, as abordagens subjetivas providenciam um melhor mecanismo do que as abordagens objetivas (Diener, Lucas & Oishi, 2018).

### ***Mindfulness* como agente promotor de bem-estar subjetivo**

Antigamente, os filósofos gregos defendiam a ideia de que a nossa mente e corpo eram entidades completamente distintas com interação limitada. Contudo, o número crescente de investigações em psicologia vieram provar o contrário. De acordo com a teoria de união corporeamente, estes constituem um único sistema o que faz com que todas as mudanças que ocorrem no ser humano sejam mudanças ao nível da mente (cognições) assim como do corpo (hormonas, comportamentos) (Ngnoumen & Langer, 2016).

Assim, assume-se que para que o individuo tenha bem-estar, este necessita de ter o corpo e a mente em harmonia. Na verdade, a essência do bem-estar é uma atitude “*mindful*”, o que envolve ter noção das novas coisas, orientação ativa sobre o presente, abertura a novas informações, criação contínua de novas categorias e distinções, sensibilidade a diferentes contextos e consciência das múltiplas perspetivas. Um estado *mindful* da mente é guiado – e não governado – por regras, rotinas e categorias desenhadas no passado (Ngnoumen & Langer, 2016). Vários são os estudos que demonstram que as pessoas atingem níveis mais altos de bem-estar e saúde quando mudam o seu *mindset* e reorientam as suas atitudes perante si próprias e perante o meio. As investigações têm vindo constantemente a comprovar que os traços *mindful* reduzem afetos negativos e stress, cultivam criatividade e melhoram o bem-estar psicológico e a qualidade de vida (Ngnoumen & Langer, 2016). Efetivamente, o *mindfulness* promove o bem-estar, desafia assunções e crenças prévias, gerando resultados potencialmente positivos de significados de uma forma que só pode ser mais vantajosa. As reavaliações cognitivas conscientes reintroduzem um controlo firme da escolha sem a perda de controlo (Ngnoumen & Langer, 2016). Uma atitude *mindful* envolve identificar os aspetos positivos de uma situação negativa, procurando uma variação dentro da estabilidade e criando novas formas de distinguir categorias pré-existentes. Envolve aceitar e ativamente aplicar um conjunto de orientações diferentes à forma como previamente uma pessoa entendia o mundo (Ngnoumen & Langer,

2016). Mais ainda, existem inúmeros estudos que evidenciam os resultados do *mindfulness* em diminuir a depressão, o stress e a ansiedade, simultaneamente melhorando o bem-estar, a auto-compaixão, a empatia, os afetos positivos e a felicidade. Ainda que os estudos sobre os resultados do *mindfulness* sejam uma tendência crescente, os que estudam quais os mecanismos que produzem estes efeitos são limitados (Jung, 2016). Garland e colaboradores (2011) relacionaram estes dois tipos de bem-estar com o *mindfulness* num dos seus estudos, mostrando os efeitos positivos de um programa de *mindfulness*. Os resultados evidenciaram o aumento de processos positivos emocionais e cognitivos, com diminuição simultânea dos processos negativos (Jung, 2016).

Assim, quando o autor Kabat-Zinn (2016) fala em promover a saúde e o bem-estar, refere-se a estes da forma mais profunda e abrangente possível. Com isto, pretende defender a ideia de que o bem-estar, atualmente, não diz apenas respeito ao bem-estar físico nem à ausência de doença. O construto representa uma condição de funcionamento emocional, mental e físico ótimos. Para tal, é necessário que as pessoas estejam capazes e queiram conhecer melhor a sua intimidade tanto da mente como do corpo, que hoje sabemos não funcionarem separadamente (Kabat-Zinn, 2016). O *mindfulness* poderá ser assim um agente promotor deste bem-estar subjetivo.

## Capítulo 2- *Mindfulness*

### ***Mindfulness*: Origem, Definições e Estado da Arte**

A origem do *mindfulness* vem das práticas contemplativas do budismo, no qual o desenvolvimento e melhoria do bem-estar psicológico eram o foco principal. A psicologia ocidental adaptou desde então o *mindfulness* a novas intervenções, e as práticas de *mindfulness* têm sido foco de muita investigação e divulgação (Jung, 2016). Cada vez mais existe um crescimento na aceitação e interesse pelas técnicas de *mindfulness* e sua respectiva aplicação nos cenários da psicologia (Veehof et al, 2016; Shonin, Gordon & Griffiths, 2015).

As práticas de *mindfulness* tiveram então início há milhares de anos atrás em civilizações na Índia e na China. Nessa altura, os budistas descreviam o *mindfulness* como “o caminho certo” para a libertação do sofrimento. Contudo, vários estudos ao longo das décadas desde então, comprovam que o *mindfulness* deve ser ensinado como um modo de vida, adaptado às várias culturas e face aos novos desafios que o mundo nos propõe (Kabat-Zinn, 2018). Com isto se pretende dizer que o *mindfulness* não é necessariamente uma novidade, mas sim uma evolução de várias práticas ao longo das diferentes épocas. Tem sido desenvolvido ao longo de vários séculos de modo a encontrar novas formas de ajudar as pessoas a reconhecer a sua integridade total e a dar um propósito ao seu próprio desenvolvimento (Kabat-Zinn, 2018).

Para tal, o trabalho de vários investigadores e professores bem formados em *mindfulness* foi essencial, no sentido de explorar esta prática em várias tradições e culturas e encontrar formas mais válidas de compreender o *mindfulness* e o seu potencial no bem-estar geral de cada um (Kabat-Zinn, 2018). As últimas décadas têm sido fundamentais, com investigações empíricas que comprovam os benefícios desta prática, inclusivamente no bem-estar das pessoas. A título ilustrativo, temos como exemplo os estudos realizados em neuroplasticidade que encontram evidências de que a meditação, uma das práticas associadas ao *mindfulness*,

pode mudar nas funções do cérebro em termos de melhorar o processamento de informação e a rapidez com que a atenção pode ser relocada (Arthurson, 2015).

Atualmente, os programas de *mindfulness* estão a ser aplicados em vários contextos como forma de melhorar a concentração, processos complexos de tomada de decisão e performance. Estão a ser utilizados no exército, em contextos de intervenção clínica e também no contexto escolar (Arthurson, 2015). Por exemplo, na área da educação, o *mindfulness* pode melhorar o desempenho académico, a capacidade de aquisição de conhecimentos dos alunos, a qualidade do ambiente de aprendizagem e ainda o funcionamento cognitivo das pessoas. Uma outra área em que o *mindfulness* parece ser promissor é na Psicologia Positiva com a facilitação da aquisição de sabedoria, desenvolvimento pessoal e bem-estar. (Shonin, Gordonand & Griffiths, 2015).

Do ponto de vista mais ocidental, o *mindfulness* é descrito em 3 aspetos: (1) um construto teórico; (2) um tipo de prática; (3) um estado psicológico. Nesta lógica, o *mindfulness* pode ser considerado um processo ou um resultado, pelo que os indivíduos praticam *mindfulness* com o intuito de manter uma atitude *mindful* (Carsley, Khoury & Health, 2018).

As práticas de *mindfulness* mais utilizadas são: *Mindfulness* Based Stress Reduction (MBSR), *Mindfulness* Based Cognitive Therapy (MBCT), Dialectic Behavior Therapy (DBT) e Acceptance and Commitment Therapy (ACT) (Chadwick & Gellbar, 2016).

A MBSR e a MBCT aplicam as práticas regulares de meditação para desenvolver competências de *mindfulness* e atitude *mindful*. A DBT ensina o *mindfulness* através de uma meditação muito específica que é treinada de modo consistente. Por sua vez, a ACT usa uma abordagem similar na medida em que também ensina componentes da *mindfulness* sem meditação, através do treino da atenção e foco num único objeto. No entanto, estas abordagens são as mais conhecidas para aplicação do *mindfulness* com adultos. Uma das abordagens acima referida, o *Mindfulness*

Based Stress Reduction foi até agora, a mais estudada no sentido de perceber como podia ser aplicado a crianças e jovens (Chadwick & Gellbar, 2016).

Existem cada vez mais profissionais a desenvolver programas de intervenção específicos baseados nas práticas do *mindfulness*, como por exemplo a terapia de Aceitação e Compromisso (ACT), o programa de redução do stress através do *mindfulness* (MBSR) e a terapia cognitiva baseada (MBCT), já acima identificadas. (Veehof et al, 2016; Shonin, Gordonand & Griffiths, 2015).

Na verdade, um dos primeiros autores a desenvolver um programa de *mindfulness* foi John Kabat-Zinn juntamente com os seus colegas, no ano de 1979 quando trouxe as técnicas associadas ao mesmo para os Estados Unidos da América. Criou um programa de redução de stress, baseado no *mindfulness* (*Mindfulness Based Stress Reduction Program*), para adultos que se encontravam a enfrentar situações de stress, dor e doença crónica (Arthurson, 2015; Kabat-Zinn, 2016). Já nesta altura, o autor defendeu a aplicação do *mindfulness* nestas situações por ser um treino para trazer a atenção para o momento presente da vida das pessoas, em vez de se preocuparem com o futuro ou ruminarem sobre o passado. Com este programa, Kabat-Zinn pretendia demonstrar que o *mindfulness* é uma forma de terapia para dor e stress e não apenas uma prática espiritual, ainda que assim o fosse para os budistas (Arthurson, 2015; Kabat-Zinn, 2016).

Ainda que tenha começado nestes contextos clínicos de hospital, o *Mindfulness* nos dias de hoje é utilizado numa variedade de cenários, não só como uma forma de intervenção na doença, mas como prevenção da mesma na promoção do bem-estar (Kabat-Zinn, 2016).

Contrariamente ao que muitas vezes é difundido, o fenómeno do *mindfulness* é muito mais do que prestar atenção. É uma forma de treinar a mente, o coração e o corpo, de modo a estar totalmente presente na vida. Fundamentalmente, é uma forma de se relacionar com todas



as experiências. Isto inclui as experiências positivas, negativas e neutras, com abertura, receptividade e bondade (Shapiro, Sousa, & Jazaieri, 2016). À semelhança de muitos outros construtos e práticas na psicologia, o *mindfulness* apresenta uma variedade extensa de definições. Contudo, as características mais básicas e consensuais incluem a consciência do momento, trazendo-a para a realidade atual, controlo da atenção, uma forma de autorregulação do momento presente e o prestar atenção com propósito, sem julgamentos (Ie, Ngnoumen & Langer, 2014).

Para Snel (2013) o *mindfulness* representa a ação de trazer a nossa atenção para o momento presente, uma forma aberta, voluntária e consciente de compreender o que está a acontecer à nossa volta. Significa viver no momento presente, o que é diferente de pensar no momento presente, sem julgamentos e sem se deixar levar pelas pressões do dia a dia.

Com o intuito de facilitar a compreensão sobre o que é esta capacidade de estar consciente no momento presente, a autora dá alguns exemplos que podem fazer parte do quotidiano de qualquer um, como: sair da cama ao acordar, ao fazer as compras no supermercado e estar atento ao que é necessário e onde ir buscar, numa troca de sorrisos com quem amamos. Temos ainda como exemplo o momento em que paramos para sentir o sol a bater no rosto, quando sentimos as lágrimas salgadas a escorrer pela nossa cara, sentir a frustração de um longo dia no nosso corpo. Para a autora, nestes momentos a nossa mente está exatamente onde necessita de estar (Snel, 2013). Acrescenta ainda que, esta capacidade nos ajuda a rentabilizar melhor a nossa energia, isto porque estamos conscientes do que está a acontecer, no momento em que acontece. Esta atitude designada de -“*mindful*”- altera o nosso comportamento e atitudes perante nós próprios e perante a relação com os outros (Snel, 2013).

Um fundamento importante de se realçar, é que o *mindfulness* não é apenas sobre sentir felicidade, mas sim permitir sentir seja alegria, tristeza ou zanga quando estas emoções surgem, sem ter uma reação ou opinião imediatas (Snel, 2013).

Para Bishop e colaboradores (2004) o *mindfulness* é como um estado de consciência que resulta de prestar atenção às experiências no momento em que decorrem, adotando uma abordagem de aceitação, abertura e curiosidade (Jung, 2016). Shapiro e Carlson (2009) desenvolveram um modelo que integra três elementos essenciais do *mindfulness*: intenção, atenção e atitude. A componente de intenção cria o contexto e motivação que orienta as práticas de *mindfulness*, conectando o sujeito aos seus objetivos, visão e aspirações. A atenção envolve trazer a nossa consciência para o foco principal que é a experiência do aqui e do agora. Por sua vez, a atitude, descreve a qualidade da nossa atenção, bondosa, curiosa e gentil (Shapiro, Sousa & Jazaieri, 2016).

As primeiras investigações evidenciaram o potencial benéfico do *mindfulness* em várias áreas da vida humana, como o processo de envelhecimento, saúde mental e física, regulação do comportamento, relações interpessoais, criatividade e o local de trabalho (Ie, Ngnoumen, & Langer, 2014). De acordo com Kabat-Zinn (2005), as práticas de *mindfulness* promovem consciência total do momento presente, com o intuito de dar uma sensação de calma ao sujeito. Investigações por parte de Davidson (2001) sugerem que a meditação pode ser utilizada para treinar a mente a se tornar mais feliz e geralmente mais positiva (Ie, Ngnoumen & Langer, 2014).

Não existe dúvida de que o *mindfulness*, a compaixão e a sabedoria são atualmente mais importantes do que já alguma vez foram. Isto porque, mais uma vez, o *mindfulness* tem a ver com a relação estabelecida com o momento presente e com qualquer que seja o momento, seja ele como for. (Kabat-Zinn, 2018).

### ***Mindfulness* com crianças e adolescentes**

Tal como acontece com os adultos, as intervenções baseadas no *mindfulness* têm grande potencial e benefícios para crianças e adolescentes. Por essa razão, se verifica um aumento dos estudos realizados neste sentido por parte da psicologia. Entre os vários benefícios, o *mindfulness* pode ajudar crianças e adolescentes a serem mais conscientes, a desenvolver uma capacidade emocional mais madura e a serem mais resilientes. Entre outros, temos a melhoria da concentração, do sono e da saúde num geral, com a redução da ansiedade e do humor depressivo (Byrne, 2017).

Eline Snel (2013) desenvolveu um programa designado “*Mindfulness Matters*” para crianças em contexto escolar. Este foi baseado no programa original de John Kabat-Zinn com duração de oito semanas para adultos e ajustados às necessidades da população em questão. No final do programa, as crianças tornaram-se mais bondosas consigo mesmas e com outros, mais confiantes e a efetuar menos julgamentos. (Snel, 2013). Estes resultados levaram a autora a concluir que as crianças são curiosas por natureza, mas estão aptas a aprender coisas novas e tendem a viver no momento, por norma fazendo-o melhor do que os adultos. Mas tal como os adultos, as crianças por vezes sentem-se demasiado ocupadas, o que pode levar a um maior cansaço e distração. Atualmente, o panorama geral mostra que muitas crianças têm demasiadas coisas para fazer e pouco tempo para simplesmente serem crianças. Têm de aprender a conjugar várias coisas ao mesmo tempo, a nível social e emocional, em casa e na escola (Snel, 2013).

O *mindfulness* possibilita às crianças a se tornarem familiares com o funcionamento da mente humana, no sentido de que temos duas opções: ou nos deixamos ser consumidos pela dificuldade ou encontramos nela uma oportunidade de florescer. Ao serem incentivadas a praticar a atenção e presença *mindful*, as crianças aprendem a colocar em pausa todas essas preocupações e a respirar fundo, retirando tempo para perceber o que estão a necessitar naquele momento. Isto permite que elas se retirem do modo “piloto automático” e reconheçam os

impulsos pelo que eles são, aceitando que nem todas as coisas são boas ou fáceis de lidar. Permite-lhes reconhecer o momento em que são apanhadas por ansiedade e stress. Mais ainda, ajuda-as a saber explorar formas de aliviar essa ansiedade e stress, encarando os desafios de maneira diferente. Por fim, um dos benefícios considerado o mais importante no *mindfulness*, é o facto de ajudar crianças e adolescentes a serem mais empáticos, mais positivos, capazes de aproveitar a beleza e os pequenos prazeres da vida ao invés de viverem presos nas suas mentes (Snel, 2013; Byrne, 2017).

Na lógica do que está suprarreferido, as práticas do *mindfulness* são adequadas a todas as crianças a partir dos cinco anos de idade que tenham vontade de acalmar os seus pensamentos, aprender a sentir e a compreender as suas emoções e a melhorar a sua concentração. Adequa-se ainda a crianças que tenham baixa autoestima e necessitem de se sentir seguras em serem elas mesmas, visto que muitas crianças e adolescentes sentem que não são bons o suficiente para se inserir nos grupos de amigos, acabando por desenvolver padrões comportamentais que não são os mais adequados (Snel, 2013).

Em termos mais específicos, as práticas de *mindfulness* são ainda adequadas e aconselhadas a crianças e adolescentes diagnosticados com Perturbação da Hiperatividade e Atenção (PHDA), perturbações específicas da aprendizagem como a dislexia e ainda perturbações do espectro do autismo. É importante esclarecer que estas práticas não curam estas perturbações, estas práticas são estratégias de intervenção que podem auxiliar a lidar com estas problemáticas, sendo que a maioria das crianças e adolescentes gostam de realizá-las e ainda beneficiam delas nos aspetos já acima referidos (Snel, 2013).

### ***Mindfulness* no contexto educativo**

Nos últimos anos, os estabelecimentos de educação aumentaram o seu interesse nas questões de saúde mental dos seus alunos. Por essa razão, os programas de *mindfulness* têm-se

tornado uma escolha popular nas escolas, como forma de promover a saúde mental e o bem-estar geral das crianças e jovens. A maioria dos professores que implementaram programas de intervenção baseados no *mindfulness* notam uma melhoria significativa no comportamento dos alunos, bem como um aumento do envolvimento académico (Byrne, 2017; Carsley, Khoury & Health, 2018).

Na última década, vários estudos e investigações se propuseram a avaliar a eficácia destes programas no contexto educativo e realçam de facto o potencial destes no apoio aos jovens numa variedade de aspetos como os problemas de saúde mental. Uma das razões pelo qual o *mindfulness* atinge estes resultados tanto com adultos como com crianças e adolescentes é o facto de ajudar a criar um espaço entre o pensamento e a ação. Muitas vezes, o que leva a comportamentos mais desafiantes por parte dos mais jovens é o impulso de agir no momento. Com o *mindfulness* os alunos aprendem a refletir mais e a reagir menos. Isto encoraja-os a se envolver mais nas suas tarefas no momento presente (Byrne, 2017; Carsley, Khoury & Health, 2018).

No entanto, estas investigações são limitadas em termos de distinguir se as diferenças individuais (idade, género) assim como características específicas do programa (competências de quem o aplica, tipos de meditação), têm ou não um papel importante na eficácia do programa em geral (Carsley, Khoury & Health, 2018).

Globalmente, os impactos das intervenções baseadas no *mindfulness* realizados nas escolas, têm demonstrado ser mais eficazes em áreas como as relações pessoais e bem-estar, sendo que o impacto no comportamento, cognição e aprendizagem tendem a ser mais baixos. Não obstante, os estudos a ser realizados nessas áreas mostram-se muito promissores (Weare, 2019). Efetivamente, a maioria das investigações aponta para que de facto este tipo de treino da mente no contexto educativo, se mostre eficaz na melhoria do desempenho académico dos alunos que

o praticam. Considerando os estudos que apontam uma diferença significativa em termos de desempenho acadêmico, comportamento e níveis de *dropout* entre alunos com a sua saúde mental afetada, comparativamente a alunos com um bom estado de saúde mental, programas de *mindfulness* nas escolas poderiam ajudar a minimizar esses problemas e melhorar o desempenho acadêmico no geral. Considerando ainda que as crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo nas escolas, o aumento da implementação de programas de *mindfulness* nas mesmas prevê conseguir apoiar vários grupos de alunos diretamente a partir da sua sala de aula (Carsley, Khoury & Health, 2018; Chadwick & Gellbar, 2016).

Não obstante, existem algumas diferenças que devem ser tomadas em conta quando se trabalha com crianças e adolescentes nos contextos educativos. O que a literatura das neurociências nos diz, é que as competências ensinadas às crianças e jovens através das práticas baseadas no *mindfulness*, são adquiridas por experiência prática e fortalecidas pelo seu uso repetido (Chadwick & Gellbar, 2016).

Nas escolas, o cuidado ao desenvolver as atividades do programa de *mindfulness* devem de ser ainda maior, tendo em conta as idades que pretendemos atingir. Para que uma atividade possa treinar a atitude *mindful* esta deve ser bem estruturada para que os participantes possam manter o foco e a atenção e controlar a sua mente e o seu corpo (Carsley, Khoury & Health, 2018).

Efetivamente, os contextos educativos encontram-se numa posição única para apoiar a saúde mental dos alunos pelas seguintes razões: a) são muito acessíveis a todos, b) pode ajudar a diminuir o estigma associado com a saúde mental e c) têm uma boa relação preço-qualidade relativamente aos contextos clínicos e hospitalares (Carsley, Khoury & Health, 2018).

Segundo Byrne (2017) ensinar *mindfulness*, especialmente nas escolas, tem por base dois níveis: (1) ensinar as crianças e adolescentes a serem mais conscientes do que acontece

consigo e no seu meio à medida em que as coisas realmente acontecem; (2) ensiná-los a encarar a sua experiência de vida e dos outros com maior compaixão e empatia.

Contudo, Byrne (2017) alerta que, visto o *mindfulness* ser alvo de muita investigação neste momento, é necessário saber equilibrar as expectativas. Assim, como tudo o resto, as intervenções baseadas no *mindfulness* podem não se adequar a toda a gente em todos os momentos. Mais ainda, o *mindfulness* é como um músculo que precisa de ser exercitado para poder surtir efeitos.

Existem três premissas essenciais sobre as quais o *mindfulness* funciona e que devem ser tidos em consideração nos contextos educativos. A primeira é o facto de que o nosso cérebro se adapta em resposta à experiência, treino intencional e educação. Em segundo, o envolvimento regular em atividades de *mindfulness* irá eventualmente levar a um aumento diário de atitude *mindful*, ou seja, leva a mudanças diárias dos processos cognitivos e emocionais. Por fim, existem certos períodos de desenvolvimento, como a adolescência, em que zonas específicas do cérebro estão mais propensas a ser modificadas (Carsley, Khoury & Health, 2018).

Na meta-análise de Carsley, Khoury e Health (2018) o objetivo era avaliar a eficácia das intervenções baseadas em *mindfulness* nas escolas para melhoria do bem-estar e saúde mental. Mais ainda, pretendiam avaliar se a sua eficácia depende de fatores como o estágio de desenvolvimento, o género, o tipo de intervenção e a identidade do técnico que aplicava a mesma. No total foram analisados 24 estudos com um número de 3977 participantes.

Os resultados dos efeitos gerais no que diz respeito à saúde mental e bem-estar inter e intra grupal foram baixos, mas semelhantes aos baixos-moderados encontrados em meta-análises prévias. Contudo, estipula-se que este efeito poderá demonstrar-se pequeno por falhas nos programas implementados, visto que a maioria são meras adaptações de programas para

adultos. Por essa razão, os autores salientam a importância de garantir que o tipo de intervenção realizado no contexto escolar com crianças e adolescentes sejam verdadeiramente focadas no seu período de desenvolvimento (Carsley, Khoury & Health, 2018).

Mais ainda, os autores referem que as intervenções realizadas num período mais tardio da adolescência (entre os 15 e 18 anos) mostram obter um efeito maior na saúde mental e bem-estar especialmente observado nos pós-testes e *follow-up*, tanto entre grupos como dentro do mesmo grupo. Por sua vez, intervenções na faixa dos 6 aos 10 anos, mostraram maior eficácia apenas nos pós-testes (Carsley, Khoury & Health, 2018).

No que diz respeito à análise dos resultados em saúde mental e *mindfulness*, os efeitos da saúde mental no pós-teste apenas foram significativos quando as intervenções eram aplicadas por um professor qualificado. Contudo, os efeitos do *mindfulness* no pós-teste só se mostraram significativos quando as intervenções foram aplicadas por alguém externo. Estes resultados sugerem que quem aplica a intervenção tem também um papel muito importante nos potenciais resultados positivos da mesma junto dos alunos (Carsley, Khoury & Health, 2018).

Deste modo, observa-se que a aplicação de práticas de *mindfulness* em contextos educativos tem imenso potencial, podendo trazer consigo inúmeros benefícios para os alunos e consequentemente para a sua saúde mental e bem-estar.



## Capítulo 3- Metodologia

### Desenho e objetivos da investigação

Esta é uma investigação de natureza quantitativa, realizando análises de dados quantitativos. Consideramos igualmente relevante aplicar o construto de triangulação na investigação. Neste caso utilizámos a denominada triangulação metodológica que faz uso de múltiplos métodos para obter dados mais completos e detalhados (Azevedo, Oliveira, Gonzalez, & Abdalla, 2013). Neste sentido, o presente estudo teve como principal objetivo a promoção do bem-estar dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico através da implementação de um programa de intervenção construído com base em técnicas de *mindfulness*.

### Programa “Inspiradamente: A arte de saber respirar”

O programa criado para este estudo, tinha como principal objetivo melhorar o bem-estar geral das crianças e jovens, através de técnicas inspiradas no *mindfulness*. Nessa lógica, e tendo por base a literatura sobre os benefícios do *mindfulness*, optamos por focar em aspetos centrais para os temas de cada sessão: as emoções, os pensamentos, a meditação, a respiração e a atenção plena.

O programa consiste em cinco sessões, cada uma com duração média de 45 minutos a 1 hora. As sessões são as seguintes: *a mente engarrafada*; *senti(mente)*; *amiguinho da respiração*; *medit(ação)*; e *Ei, o que falta aqui?*.

Para cada sessão, foram estabelecidos objetivos específicos a trabalhar, bem como respetivos materiais necessários. Isto e a ficha de avaliação das sessões que foram preenchidas pelas crianças no final de cada uma, encontram-se explicadas detalhadamente em anexo (Anexo I).

## **Participantes/Amostra**

A recolha da amostra foi realizada pelo método de amostragem não-probabilístico por conveniência. Foi selecionada tendo em conta a acessibilidade dos elementos que a constituem. A amostra foi recolhida em duas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), com foco no ensino pré-escolar e primário. Participaram neste estudo  $n=49$ , estudantes do 1º e 2º ano de escolaridade do 1º ciclo. Assim, 31 participantes eram do sexo masculino (63.3%) e 18 do sexo feminino (36.7%). No que diz respeito às idades, o aluno mais novo tinha 6 anos e o mais velho 8 anos, tem a amostra uma média ( $M$ ) de idades de 6.85 e desvio padrão ( $DP$ ) de 0.625. Mais ainda, 18 alunos frequentavam o 1º ano de escolaridade (36.7%) e os restantes 31 frequentavam o 2º ano de escolaridade, divididos por duas turmas: a turma 2 e a turma 3 (30.6% e 32.7% respetivamente).

## **Instrumentos**

Para o estudo, foram aplicados os seguintes instrumentos:

### ***Grelha de observação***

Foi construída uma grelha de observação especificamente para este estudo, tendo por base as dimensões que a presente investigação se propõe a abordar. Uma grelha de observação é um instrumento para registo dos comportamentos e atitudes do indivíduo num determinado momento e contexto. É um instrumento utilizado pela abordagem qualitativa com o objetivo de realizar uma comparação e registar a evolução comportamental no início, meio e fim da intervenção, que neste caso é um programa de *mindfulness* com vista à promoção do bem-estar. O intuito desta grelha em específico, foi o de facilitar a organização da informação à medida que foram recolhidos dados de observação. Inclui as cinco dimensões mais ligadas às características trabalhadas pelo *mindfulness*: regulação emocional, comportamento, bem-estar, atenção plena e relação com os outros (Byrne, 2017; Snel, 2013). Para preenchimento da grelha,

foi criada uma escala de tipo *likert* em que 1 é insuficiente e 5 é excelente. Esta grelha foi preenchida pelas professoras titulares das turmas que participaram no estudo previamente ao início do programa (pré-teste), assim como posteriormente (pós-teste). Similarmente, a dinamizadora do programa também procedeu ao preenchimento destas mesmas grelhas de observação.

***Escala de Bem-estar Experiencial*** (Pocinho & Garcês, 2019).

Esta escala é uma medida de autoavaliação que tem como objetivo avaliar o nível em que os indivíduos experienciaram bem-estar referente ao último mês. Foi construída com base no modelo Human Optimal Psychological Experience (HOPE, Garcês et al. 2017). Ambos foram desenvolvidos de acordo com os ideais da Psicologia Positiva, mais particularmente do modelo PERMA (Pocinho & Garcês, 2019). A escala é constituída por dez itens e oito fatores teóricos no que diz respeito às seguintes variáveis: a) emoções positivas; b) envolvimento; c) relações; d) significado; e) conquistas; f) criatividade; g) espiritualidade; h) otimismo/resiliência. As respostas são dadas com base numa escala *Likert* que vai de 1, Totalmente em Desacordo, a 7, Totalmente em Acordo. O resultado obtém-se pela soma de todos os itens, podendo variar entre 10 a um resultado máximo de 70 pontos.

***Perfil PERMA*** (Pocinho & Almeida, s.d).

O questionário Perfil PERMA, com versão original de Kern & Buttlar (2014) e adaptado a versão portuguesa por Pocinho e Almeida (s.d), permite mensurar as Emoções Positivas (P), o Envolvimento (E), os Relacionamentos (R), o Significado (S), a Realização (A), a ansiedade (N) e a Saúde. É constituído por 23 itens, sendo 15 relativos ao PERMA e oito associados a outras componentes do Bem-Estar. Cada item é classificado através de uma escala de 11 pontos que varia entre 0 (nunca/nada) a 10 (sempre/completamente). O alfa de Cronbach descrito para as pontuações das subescalas variam de 0.71 a 0.89 para as Emoções Positivas, 0.60 a 0.81 para

o Envolvimento, 0.75 a 0.85 para os Relacionamentos, 0.85 a 0.92 para o Significado e 0.70 a 0.86 para pontuações da subescala de Realização. (Umucu et al, 2019).

## **Procedimentos**

Na constituição da amostra, foram escolhidos participantes por conveniência os alunos do 1º ciclo em duas Instituições Educativas do Ensino Básico. A solicitação de implementação do programa pela Instituição Educativa onde desenvolvia o estágio curricular, associado à dificuldade de organização de outros locais pelo período de pandemia atual, justificou esta forma de seleção da amostra. A diretora da escola emitiu parecer sobre as turmas que melhor podiam beneficiar do programa, sendo selecionados os alunos do 2º ano de escolaridade. Tendo posteriormente uma outra Instituição Educativa solicitado a aplicação do programa à orientadora do local de estágio, considerou-se pertinente a integração dos mesmos neste mesmo estudo, tornando mais ampla a amostra e valorizando a inferência de resultados.

Em ambas as escolas, as autorizações com vista à recolha dos dados foram realizadas pelos respetivos conselhos diretivos. Não obstante, antes de iniciar qualquer atividade com os alunos, foram entregues consentimentos informados (Anexo II) aos encarregados de educação para explicar os objetivos, regime de voluntariado e os procedimentos do estudo, incluindo os procedimentos éticos e deontológicos.

Os procedimentos éticos foram rigorosamente seguidos, garantindo sempre a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, respeitando ainda a lei de Proteção de Dados emitida a 25 de maio de 2018.

Relativamente aos procedimentos estatísticos, foram realizadas análises descritivas (médias e desvios padrões) para descrição da amostra. Assumiu-se a normalidade do total da amostra através do teorema central do limite, pelo que se utilizou a estatística paramétrica para

análise dos dados (Almeida, 2019). Nesse sentido, realizou-se estatística inferencial, com comparações de médias através da aplicação dos testes-*t* para amostras emparelhadas. A homogeneidade da amostra foi analisada pelo teste de *Levene*, assumindo a igualdade de variâncias sempre que os resultados para o mesmo foram não significativos.

Relativamente aos procedimentos estatísticos, foram realizadas análises descritivas (médias e desvios padrões) para descrição da amostra, assumiu-se a normalidade pelo número de participantes a entrar no estudo. Mais ainda, foram realizadas comparações de médias pelos testes-*t* emparelhados.

Por fim, para análise de confiabilidade dos instrumentos, foram realizadas análises do Alfa de Cronbach foram realizadas análises com recurso a Alfa de Cronbach. Para esta análise utilizou-se o programa estatístico SPSS versão 25.

## Capítulo 4 - Resultados

### Avaliação da Eficácia do Programa de *Mindfulness* – Global

Neste momento, apresentam-se os resultados da eficácia do programa no seu global, nomeadamente a comparação dos resultados obtidos no pré e no pós teste de todos os elementos que compõem a amostra. Apresentam-se os resultados de acordo com as diferentes fontes de informação recolhidas (alunos, professores e dinamizador) seguindo o método da triangulação metodológica (Azevedo, Oliveira, Gonzalez, & Abdalla, 2013).

### Avaliação Alunos

No que diz respeito aos instrumentos aplicados diretamente aos alunos, os resultados evidenciam que a variável do Envolvimento e a variável da Ansiedade (N) se demonstram significativas ( $p < 0,005$ ). Nesse sentido o Envolvimento demonstra uma significância de  $p = 0,003$ , com melhoria nas médias de 22.08 ( $DP = 0.65$ ) no pré-teste, para 24.95 ( $DP = 0.72$ ) no pós-teste. Por sua vez, a variável Ansiedade (N) baixou de 18.1787 ( $DP = 5.37$ ) no pré-teste, para 15.4833 ( $DP = 6.66$ ) no pós-teste. Uma observação mais detalhada destes resultados é possível de observar na Tabela 1.

Tabela 1

#### *Testes - t emparelhados Global Alunos*

Comparação variáveis pré e pós-teste	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Escala Bem-estar PRE – Escala Bem-estar POS	.595	.539	24
Emoções positivas PRE – Emoções positivas POS	.452	.757	48
Envolvimento PRE – Envolvimento POS	.003*	-3.117	48
Relação PRE – Relação POS	.925	.095	48
Significado PRE – Significado POS	.093	-1.716	48
Realização PRE – Realização POS	.986	-.018	48
Fator N PRE – Fator N POS	.007*	2.797	48
Fator SAÚDE PRE – Fator saúde POS	.981	.024	48
PERMA Total PRE – Total POS	.788	-.270	48

Nota\*  $p < .05$ ; PRE= pré-teste; POS= pós-teste

Apesar dos restantes resultados não serem valores significativos, verificou-se uma tendência nas suas médias (Tabela 2) para melhoria nas variáveis Significado com aumento na média ( $M$ ) de 25.83 ( $DP=5.60$ ) para 27.06 ( $DP=4.90$ ), na Realização com aumento de 24.28 ( $M=24.28$ ,  $DP=5.21$ ) para 24.29 ( $M=24.29$ ,  $DP=5.72$ ) e no fator PERMA Total de 134.40 ( $DP=21.15$ ) para 135.08 ( $DP=22.59$ ).

Existem ainda quatro variáveis que, ao contrário do expectável, diminuíram nos seus valores, como a variável Emoções Positivas baixando de 25.30 ( $M=25.30$ ,  $DP=6.06$ ) para 24.86 ( $M=24.86$ ,  $DP=5.51$ ), a Relação de 24.74 ( $M=24.74$ ,  $DP=3.22$ ) para 24.66 ( $M=24.66$ ,  $DP=6.24$ ), o Bem-Estar diminuiu de 48.08 ( $M=48.08$ ,  $DP=9.23$ ) para 46.92 ( $M=46.92$ ,  $DP=8.89$ ) e o fator Saúde de 26.91 ( $DP=5.08$ ) para 26.89 ( $DP=4.87$ ), como é possível constatar na Tabela 2.

Tabela 2

*Estatísticas Globais Alunos*

	$M$	$DP$
Emoções positivas PRE	25.30	6.06
Emoções positivas POS	24.86	5.51
Envolvimento PRE	22.08	4.56
Envolvimento POS	24.95	5.03
Relação PRE	24.74	6.22
Relação POS	24.66	6.24
Significado PRE	25.83	5.60
Significado POS	27.06	4.90
Realização PRE	24.28	5.21
Realização POS	24.29	5.72
Fator N PRE	18.18	5.37
Fator N POS	15.48	6.66
Fator Saúde PRE	26.91	5.08
Fator Saúde POS	26.89	4.87
PERMA Total PRE	134.40	21.15
PERMA Total POS	135.08	22.59
Bem-estar PRE	48.08	9.23
Bem-estar POS	46.92	8.89

PRE= pré-teste; POS= pós-teste

## Avaliação professores

Neste momento, apresentam-se os resultados obtidos através das grelhas de observação preenchidas pelos professores titulares de turma.

Nesta lógica e tal como é possível observar na Tabela 3, apenas a variável Atenção Plena apresentou um resultado significativo ( $p=.006$ ), aumentando na sua média de 3.17 ( $DP=1.37$ ) para 3.48 ( $DP=1.07$ ).

Tabela 3

### Testes- *t* Global Professores

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Regulação emocional PROF_PRE – Regulação emocional PROF_POS	.085	-1.759	47
Atenção plena PROF_PRE – Atenção plena PROF_POS	.006*	-2.894	47
Bem-estar PROF_PRE – Bem-estar PROF_POS	.146	1.477	47
Relação com colegas PROF_PRE – Relação com colegas PROF_POS	.699	-.389	47
Comportamento PROF_PRE – Comportamento PROF_POS	.200	-1.300	47

Nota\*  $p<.05$ ; PRE= pré-teste; POS= pós-teste

Contudo, à semelhança do que foi suprarreferido, existem variáveis que demonstram tendência nas suas médias ( Tabela 4) a melhorar, entre as quais a Regulação Emocional aumentando de 3.10 ( $M=3.10$ ,  $DP=0.90$ ) para 3.38 ( $M=3.38$ ,  $DP=0.94$ ), a Relação com os colegas que aumentou de 3.67 ( $M=3.67$ ,  $DP=1.21$ ) para 3.71 ( $M=3.71$ ,  $DP=1.15$ ), e por fim a variável Comportamento que aumentou de 3.81 ( $M=3.81$ ,  $DP=1.12$ ) para 3.92 ( $M=3.92$ ,  $DP=1.13$ ).

Por sua vez, a variável do Bem-Estar, contrariamente ao expectável diminui de 3.69 ( $M=3.69$ ,  $DP=1.03$ ) para 3.54 ( $M=3.54$ ,  $DP=0.99$ ).



Tabela 4

*Estatísticas Globais Professores*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Regulação emocional PROF PRE	3.10	.90
Regulação emocional PROF POS	3.38	.94
Atenção Plena PROF PRE	3.17	1.37
Atenção Plena PROF POS	3.48	1.07
Bem-estar PROF PRE	3.69	1.03
Bem-estar PROF POS	3.54	.99
Relação com colegas PROF PRE	3.67	1.21
Relação com colegas PROF POS	3.71	1.15
Comportamento PROF PRE	3.81	1.12
Comportamento PROF POS	3.92	1.13

PRE= pré-teste; POS= pós-teste

**Avaliação do dinamizador**

Por fim, na avaliação das grelhas de observação preenchidas pelo dinamizador do programa, verificou-se que todas as variáveis se encontram significativas, apresentando a Regulação Emocional, a Atenção Plena e o Bem-estar  $p=0.000$  e as restantes, Relação com os colegas, Comportamento e Atitude um valor de  $p=0.003$ .

Tabela 5

*Testes- t Global Dinamizador*

Testes- <i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Regulação emocional PRE - Regulação emocional POS	.000*	-5.591	44
Atenção plena PRE – Atenção plena POS	.000*	-5.786	44
Bem-estar PRE – Bem-estar POS	.000*	-4.313	44
Relação com colegas PRE – Relação com colegas POS	.003*	-3.162	44
Comportamento PRE – Comportamento POS	.003*	-3.123	44
Atitude PRE – Atitude POS	.003*	-3.162	44

Nota\*  $p<.05$ ; PRE= pré-teste; POS= pós-teste

Importa realçar, que nesta situação todos os resultados são significativos representados por melhorias nas respetivas médias, de todas as variáveis, como é possível constatar na Tabela 6.

Tabela 6

*Estatísticas globais Dinamizador*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Regulação emocional Sessão 1	3.31	.85
Regulação emocional Sessão 5	3.91	.73
Atenção Plena Sessão 1	2.91	.95
Atenção Plena Sessão 5	3.69	.79
Bem-estar Sessão 1	3.87	.66
Bem-estar Sessão 5	4.29	.63
Relação com os colegas Sessão 1	3.91	.79
Relação com os colegas Sessão 5	4.24	.61
Comportamento Sessão 1	3.62	.89
Comportamento Sessão 5	3.93	.75
Atitude Sessão 1	4.07	.84
Atitude Sessão 5	4.40	.69

PRE= pré-teste; POS= pós-teste

**Avaliação da Eficácia do Programa de *Mindfulness* - Turma 1**

Após a análise global dos resultados do programa, considerou-se pertinente uma análise mais detalhada e de carácter exploratório/complementar por cada turma que usufruiu da implementação do programa. Neste sentido, de seguida apresentam-se os resultados da avaliação para a turma 1, seguindo igualmente o método da triangulação metodológica.

**Avaliação dos alunos da turma 1**

Na turma 1 verificamos que não existiram resultados estatisticamente significativos para nenhuma das variáveis analisadas, como é possível observar na Tabela 7.

Tabela 7

*Testes-t Alunos Turma 1*

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Emoções positivas PRE – Emoções positivas POS	.445	.782	17
Envolvimento PRE – Envolvimento POS	.072	-1.919	17
Relação PRE – Relação POS	.686	.412	17
Significado PRE – Significado POS	.710	-.378	17
Realização PRE – Realização POS	.576	.570	17
Fator N PRE -Fator N POS	.246	1.202	17
Fator Saúde PRE – Fator Saúde POS	.527	.646	17
PERMA Total PRE – PERMA Total POS	.712	.375	17
Bem-estar PRE – Bem-estar POS	.969	.040	16

Nota\*  $p < .05$ ; PRE= pré-teste; POS= pós-teste

Contudo, existem valores que apontam para uma tendência de melhoria nas suas médias, entre os quais a variável do Envolvimento, subiu de 21.99 ( $DP=4.23$ ) para 24.44 ( $DP=5.59$ ), o Significado aumentou de 24.39 ( $DP=7.09$ ) para 24.84 ( $DP=7.03$ ). Neste caso, o fator N (Ansiedade) melhorou, e encontra-se representado por uma diminuição de 16.33 ( $DP=4.95$ ) para 14.30 ( $DP=5.44$ ) nos níveis de ansiedade dos alunos.

Por outro lado, as restantes variáveis apresentam um resultado oposto ao esperado, diminuindo nas suas médias (Tabela 8). Temos as Emoções Positivas que diminuíram de 24.33 ( $DP=7.52$ ) para 23.66 ( $DP=6.83$ ), a Relação de 23.944 ( $DP=7.59$ ) para 23.36 ( $DP=5.98$ ), a variável realização diminuiu de 24.00 ( $DP=5.89$ ) para 23.13 ( $DP=6.20$ ), o Bem-Estar de 47.88 ( $DP=9.75$ ) para 47.76 ( $DP=10.02$ ), o fator Saúde de 25.50 ( $DP=7.46$ ) para 24.91 ( $DP=6.32$ ) e o fator Total de 129.83 ( $DP=27.48$ ) para 128.16 ( $DP=29.19$ ).

Tabela 8

*Estatísticas Alunos Turma 1*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Emoções positivas PRE	24.33	7.52
Emoções positivas POS	23.66	6.83
Envolvimento PRE	21.09	4.23
Envolvimento POS	24.44	5.59
Relação PRE	23.94	7.59
Relação POS	23.36	5.98
Significado PRE	24.39	7.09
Significado POS	24.84	7.03
Realização PRE	24.00	5.89
Realização POS	23.13	6.20
Fator N PRE	16.33	4.95
Fator N POS	14.30	5.44
Fator Saúde PRE	25.50	7.46
Fator Saúde POS	24.91	6.32
PERMA Total PRE	129.83	27.48
PERMA Total POS	128.16	29.19
Bem-estar PRE	47.88	9.75
Bem-estar POS	47.76	10.02

PRE= pré-teste; POS= pós-teste

## Avaliação dos Professores - Turma 1

No que diz respeito aos resultados da grelha de observação preenchida pela professora titular de turma da turma 1, os resultados que se mostram significativos são a variável do Bem-estar ( $p=.003$ ), mas com o efeito contrário ao desejado, demonstrando uma diminuição da média de 3.89 ( $DP=0.83$ ) para 3.39 ( $DP=0.98$ ).

Tabela 9

### Testes *t* Professores Turma 1

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Regulação emocional PROF_PRE – Regulação emocional PROF_POS	.495	.697	17
Atenção plena PROF_PRE – Atenção plena PROF_POS	.331	-1.000	17
Bem-estar PROF_PRE – Bem-estar PROF_POS	.003*	3.431	17
Relação PROF_PRE – Relação PROF_POS	.215	1.288	17
Comportamento PROF_PRE – Comportamento PROF_POS	.331	1.000	17

Nota\*  $p<.05$ ; PRE= pré-teste; POS= pós-teste

Das restantes variáveis, a Atenção Plena demonstra uma tendência a melhorar com a média a subir de 4.00 ( $DP=0.97$ ) para 4.06 ( $DP=0.94$ ), ainda que muito ligeiramente.

As outras variáveis obtiveram um resultado oposto ao desejado, diminuindo as suas médias, entre as quais a Regulação Emocional de 3.22 ( $DP=0.55$ ) para 3.00 (0.91), a Relação com os Colegas de 3.94 ( $DP=1.30$ ) para 3.72 ( $DP=1.27$ ) e por fim o Comportamento diminuiu de 3.94 ( $DP=1.11$ ) para 3.83 ( $DP=1.34$ ) (Tabela 10).

Tabela 10

### Estatísticas Professores Turma 1

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Regulação emocional PROF_PRE	3.22	.55
Regulação emocional PROF_POS	3.00	.91
Atenção plena PROF_PRE	4.00	.97
Atenção plena PROF_POS	4.06	.94
Bem-estar PROF_PRE	3.89	.83

Bem-estar PROF_POS	3.39	.98
Relação PROF_PRE	3.94	1.30
Relação PROF_POS	3.72	1.27
Comportamento PROF_PRE	3.94	1.11
Comportamento PROF_POS	3.83	1.34

PRE= pré-teste; POS= pós-teste

### **Avaliação do dinamizador – Turma 1**

Relativamente à avaliação que o dinamizador do programa realizou da Turma 1, a variável que se demonstra estatisticamente significativa é a Regulação Emocional ( $p = .015$ ) com aumento na média de 3.22 ( $DP=0.22$ ) para 3.72( $DP=0.14$ ).

Tabela 11

#### *Testes t Dinamizador Turma 1*

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Regulação emocional Sessão 1– Regulação emocional Sessão 5	.015*	-2.699	17
Atenção plena Sessão 1 – Atenção plena Sessão 5	.135	-1.567	17
Bem-estar Sessão 1 – Bem-estar Sessão 5	.056	-2.051	17
Relação Sessão 1 – Relação Sessão 5	.083	-1.844	17
Comportamento Sessão 1 – Comportamento Sessão 5	.215	-1.288	17
Atitude Sessão 1 – Atitude Sessão 5	.135	-1.567	17

Nota\*  $p < .05$ ; PRE= pré-teste; POS= pós-teste

Os restantes resultados, indicam todos uma tendência para melhorar, as suas médias, sendo que a Atenção Plena sobe de 2.89 ( $DP=0.21$ ) para 3.17( $DP=0.17$ ), o Bem-estar de 3.78 ( $DP=0.15$ ) para 4.06 ( $DP=0.13$ ), a Relação com os colegas de 3.72 ( $DP=0.23$ ) para 4.06 ( $DP=0.13$ ), o Comportamento de 3.33 ( $DP=0.24$ ) para 3.56 ( $DP=0.18$ ) e, por fim, a atitude de 3.94 ( $DP=0.27$ ) para 4.22 ( $DP=0.19$ ), como é possível observar na Tabela 12.

Tabela 12

#### *Estatísticas dinamizador Turma 1*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Regulação Emocional Sessão 1	3.22	.94

Regulação emocional Sessão 5	3.72	.57
Atenção Plena Sessão 1	2.89	.90
Atenção Plena Sessão 5	3.17	.71
Bem-estar Sessão 1	3.78	.65
Bem-estar Sessão 5	4.06	.54
Relação Sessão 1	3.72	.96
Relação Sessão 5	4.06	.54
Comportamento Sessão 1	3.33	1.03
Comportamento Sessão 5	3.56	.78
Atitude Sessão 1	3.94	1.16
Atitude Sessão 5	4.22	.81

Nota\*  $p < .05$ ; PRE= pré-teste; POS= pós-teste

### Avaliação da Eficácia do Programa de *Mindfulness* - Turma 2

De seguida apresentam-se os resultados da avaliação do programa de *Mindfulness* para a turma 2, seguindo igualmente o método da triangulação metodológica.

### Avaliação dos alunos da Turma 2

Nesta turma, os resultados obtidos através dos instrumentos preenchidos pelos participantes, não demonstraram resultados estatisticamente significativos.

Tabela 13

#### Testes-t Alunos Turma 2

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Emoções positivas PRE – Emoções positivas POS	.185	1.396	14
Envolvimento PRE – Envolvimento POS	.125	-1.634	14
Relação PRE – Relação POS	.373	.921	14
Significado PRE – Significado POS	.668	-.438	14
Realização PRE – Realização POS	.695	.400	14
Fator N PRE – Fator N POS	.279	1.126	14
Fator Saúde PRE – Fator Saúde POS	.849	-.194	14
PERMA Total PRE – PERMA Total POS	.335	.999	14
Bem-estar PRE – Bem-estar POS	.781	.304	3

Nota\*  $p < .05$ ; PRE= pré-teste; POS= pós-teste

No entanto, existem variáveis que apontam para uma tendência de melhoria nas suas médias, entre as quais a variável Envolvimento com subida na média de 22.94 ( $DP=4.34$ ) para 25.53 ( $DP=4.82$ ), a variável Significado aumentou de 27.49 ( $DP=4.35$ ) para 28.07 ( $DP=2.79$ ), o fator Saúde de 27.92 ( $DP=0.79$ ) para 28.13 ( $DP=0.70$ ) e o fator N (Ansiedade) de 19.30

( $DP=1.44$ ) para 17.09 ( $DP=1.86$ ) que mais uma vez, apesar de diminuir representa uma melhoria no estado dos alunos.

As restantes variáveis, resultaram em valores opostos ao expectável, como as Emoções Positivas que baixou na sua média de 27.26 ( $DP=3.43$ ) para 25.46 ( $DP=5.06$ ), a Relação diminuiu de 25.42 ( $DP=6.03$ ) para 23.44 ( $DP=8.02$ ), a Realização de 25.92 ( $DP=3.82$ ) para 25.27 ( $DP=4.70$ ) e, por fim o Bem-Estar de 45.50 ( $DP=9.54$ ) para 44.50 ( $DP=4.43$ ) e o fator Total de 141.67 ( $DP=3.18$ ) para 137.06 ( $DP=4.97$ ), como é possível observar na Tabela 14.

Tabela 14

*Estatísticas Alunos Turma 2*

PRE= pré-teste; POS= pós-teste

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Emoções positivas PRE	27.26	3.42917
Emoções positivas POS	25.46	5.05599
Envolvimento PRE	22.94	4.34241
Envolvimento POS	25.53	4.82393
Relação PRE	25.42	6.02736
Relação POS	23.44	8.02136
Significado PRE	27.49	4.35375
Significado POS	28.07	2.78779
Realização PRE	25.92	3.82468
Realização POS	25.28	4.70836
Fator N PRE	19.30	5.56553
Fator N POS	17.09	7.21681
Fator Saúde PRE	27.92	3.08767
Fator Saúde POS	28.13	2.72524
PERMA Total PRE	141.67	12.31252
PERMA Total POS	137.06	19.25296
Bem-estar PRE	45.50	9.53939
Bem-estar POS	44.50	4.43471

**Avaliação dos professores da Turma 2**

De acordo com os dados da grelha de observação preenchida pela professora titular de turma, verificamos mudanças significativas nas seguintes variáveis: Regulação emocional ( $p=.001$ ), com aumento na média de 2.80 ( $DP=1.26$ ) para 3.53 ( $DP=.83$ ), Relação com os Colegas ( $p=.029$ ) aumentou de 3.20 ( $DP=1.32$ ) para 3.67 ( $DP=1.05$ ), o Comportamento

( $p=.009$ ) aumentou de 3.40 ( $DP=1.35$ ) para 3.80 ( $DP=1.15$ ) e, por fim, a Atenção Plena ( $p=.003$ ) que contrariamente ao esperado diminuiu de 3.53 ( $DP=1.36$ ) para 3.00 ( $DP=1.00$ ).

Tabela 15

*Testes-t Professores Turma 2*

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Regulação Emocional PROF PRE -Regulação Emocional PROF POS	.001*	-4.036	14
Atenção Plena PROF PRE – Atenção Plena PROF POS	.003*	-3.666	14
Bem-estar PROF PRE – Bem-estar PROF POS	.433	-.807	14
Relação PROF PRE – Relação PROF POS	.029*	-2.432	14
Comportamento PROF PRE -Comportamento PROF POS	.009*	-3.055	14

Nota\*  $p<.05$ ; PRE= pré-teste; POS= pós-teste

A outra variável, do Bem-Estar, apesar de não resultar num valor significativo, apresenta uma tendência para melhoria das suas médias, com a média a aumentar de 3.53 ( $DP=1.36$ ) para 3.67 ( $DP=1.18$ ).

Tabela 16

*Estatísticas Professores Turma 2*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Regulação emocional PROF_PRE	2.80	1.26
Regulação emocional PROF_POS	3.53	.83
Atenção plena PROF_PRE	3.53	1.36
Atenção plena PROF_POS	3.00	1.00
Bem-estar PROF_PRE	3.53	1.36
Bem-estar PROF_POS	3.67	1.18
Relação PROF_PRE	3.20	1.32
Relação PROF_POS	3.67	1.05
Comportamento PROF_PRE	3.40	1.35
Comportamento PROF_POS	3.80	1.15

PRE= pré-teste; POS= pós-teste



## Avaliação do dinamizador - Turma 2

No que diz respeito às grelhas de observação preenchidas pelo dinamizador na Turma 2, verificaram-se dois resultados significativos ( $p < .005$ ) como a variável da Regulação Emocional ( $p = .028$ ) e a Atenção Plena ( $p = .000$ ). Ambas estas significâncias se refletem num aumento da média, subindo na Regulação Emocional de 3.47 ( $DP = 0.92$ ) para 3.87 ( $DP = 0.92$ ) e na Atenção Plena de 3.00 ( $DP = 1.00$ ) para 3.93 ( $DP = 0.70$ ).

Tabela 17

### Testes-t Dinamizador Turma 2

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Regulação emocional Sessão 1 – Regulação emocional Sessão 5	.028*	-2.449	14
Atenção plena Sessão 1 – Atenção plena Sessão 5	.000*	-4.525	14
Bem-estar Sessão 1 – Bem-estar Sessão 5	.334	-1.000	14
Relação Sessão 1 – Relação Sessão 5	.433	-.807	14
Comportamento Sessão 1 – Comportamento Sessão 5	.104	-1.740	14
Atitude Sessão 1 – Atitude Sessão 5	1.000	.000	14

Nota\*  $p < .05$ ; PRE= pré-teste; POS= pós-teste

Relativamente às restantes variáveis, ainda que não apresentem valores significativos, as médias apontam para uma tendência a melhorar, à exceção da variável Atitude que se manteve igual (Tabela 18).

Nesse caso, temos o Bem-estar que subiu de 4.07 ( $DP = 0.70$ ) para 4.13 (0.64), a Relação aumentou de 4.07 ( $DP = 0.79$ ) para 4.20 ( $DP = 0.68$ ) e o Comportamento de 3.87 ( $DP = 0.83$ ) para 4.13 ( $DP = 0.64$ ).

Tabela 18

### Estatísticas Dinamizador Turma 2

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Regulação emocional Sessão 1	3.47	.92
Regulação emocional Sessão 5	3.87	.92

Atenção plena Sessão 1	3.00	1.00
Atenção plena Sessão 5	3.93	.70
Bem-estar Sessão 1	4.07	.70
Bem-estar Sessão 5	4.13	.64
Relação Sessão 1	4.07	.79
Relação Sessão 5	4.20	.68
Comportamento Sessão 1	3.87	.83
Comportamento Sessão 5	4.13	.64
Atitude Sessão 1	4.27	.59
Atitude Sessão 5	4.27	.59

PRE= pré-teste; POS= pós-teste

### Avaliação da Eficácia do Programa de *Mindfulness* - Turma 3

Por fim, apresentam-se os resultados da avaliação do programa de *Mindfulness* para a turma 3, seguindo igualmente o método da triangulação metodológica.

#### Avaliação dos alunos da Turma 3

Nesta turma, os resultados que se mostram significativos, de acordo com os instrumentos administrados aos participantes são a variável Relação ( $p=.037$ ), a variável Significado ( $p=.048$ ), a variável Ansiedade ( $p=.014$ ) e também o fator Total da escala ( $p=.028$ ). Nestas variáveis, a média ( $M$ ) melhorou na Relação de 25.01 ( $DP=4.82$ ) para 27.26 ( $DP=3.64$ ), no Significado subiu de 25.87 ( $DP=4.55$ ) para 28.62 ( $DP=2.00$ ), na Ansiedade baixou de 19.20 ( $DP=5.399$ ) para 15.29 ( $DP=7.46$ ) e, por fim, o Fator Total subiu de 132.73 ( $DP=18.79$ ) para 141.00 ( $DP=14.94$ ).

Tabela 19

#### Testes- $t$ Alunos Turma 3

	$p$	$t$	$df$
Emoções positivas PRE – Emoções positivas POS	.199	-1.344	15
Envolvimento PRE – Envolvimento POS	.101	-1.749	15
Relação PRE – Relação POS	.037*	-2.294	15
Significado PRE – Significado POS	.048*	-2.149	15
Realização PRE – Realização POS	.341	-.983	15
Fator N PRE – Fator N POS	.014*	2.783	15
Fator Saúde PRE – Fator Saúde POS	.651	-.461	15
PERMA Total PRE – PERMA Total POS	.028*	-2.428	15

Bem-estar PRE – Bem-estar POS	.251	1.420	3
-------------------------------	------	-------	---

Nota\*  $p < .05$ ; PRE= pré-teste; POS= pós-teste

No que diz respeito às restantes variáveis, os seus resultados indicam uma tendência a melhorar das suas médias (Tabela 20) como a variável Emoções positivas que aumentou de 24.56 ( $DP=6.08$ ) para 25.65 ( $DP=4.22$ ), o Envolvimento de 22.39 ( $DP=5.17$ ) para 24.99 ( $DP=4.82$ ), a Realização de 23.05 ( $DP=5.43$ ) para 24.69 ( $DP=6.14$ ) e o fator Saúde aumentou de 27.5503 ( $DP=2.58626$ ) para 27.9821 ( $DP=4.00901$ ).

O fator da escala do bem-estar, contrariamente ao que era expectável, diminuiu de 51.50 ( $DP=7.68$ ) para 45.75 ( $DP=8.02$ ).

Tabela 20

*Estatísticas Alunos Turma 3*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Emoções positivas PRE	24.56	6.08
Emoções positivas POS	25.65	4.22
Envolvimento PRE	22.39	5.17
Envolvimento POS	24.99	4.82
Relação PRE	25.01	4.82
Relação POS	27.26	3.64
Significado PRE	25.87	4.55
Significado POS	28.62	2.00
Realização PRE	23.05	5.43
Realização POS	24.69	6.14
Fator N PRE	19.20	5.399
Fator N POS	15.29	7.46
Fator Saúde PRE	27.55	2.59
Fator Saúde POS	27.98	4.01
PERMA Total PRE	132.73	18.79
PERMA Total POS	141.00	14.94
Bem-estar PRE	51.50	7.68
Bem-estar POS	45.75	8.02

PRE= pré-teste; POS= pós-teste

**Avaliação dos professores - Turma 3**

De acordo com a grelha de observação preenchida pela professora titular da turma 3, não resultaram valores estatisticamente significativos.

Tabela 21

*Testes-t Professores Turma 3*

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Regulação emocional PROF PRE – Regulação emocional PROF POS	.054	-2.103	14
Atenção plena PROF PRE – Atenção plena PROF POS	.719	-.367	14
Bem-estar PROF PRE – Bem-estar PROF POS	1.000	.000	14
Relação PROF PRE – Relação PROF POS	.670	.435	14
Comportamento PROF PRE – Comportamento PROF POS	.670	-.435	14

Nota\*  $p < .05$ ; PRE= pré-teste; POS= pós-teste

Contudo, a maioria dos resultados aponta uma tendência para melhoria nas suas médias (Tabela 22) como a Regulação emocional que subiu de 3.27 ( $DP=0.79$ ) para 3.67 ( $DP=0.98$ ), a Atenção Plena de 3.20 ( $DP=1.08$ ) para 3.27 ( $DP=1.03$ ) e o Comportamento de 4.07 ( $DP=0.79$ ) para 4.13 ( $DP=0.83$ ).

A variável do Bem-estar permaneceu igual e, a Relação com os Colegas obteve um resultado oposto ao esperado, diminuindo de 3.80 ( $DP=0.22$ ) para 3.73 ( $DP=0.30$ ).

Tabela 22

*Estatísticas Professores Turma 3*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Regulação emocional PROF PRE	3.27	.79
Regulação emocional PROF POS	3.67	.98
Atenção plena PROF PRE	3.20	1.08
Atenção plena PROF POS	3.27	1.03
Bem-estar PROF PRE	3.60	.91
Bem-estar PROF POS	3.60	.83
Relação PROF PRE	3.80	.86
Relação PROF POS	3.73	1.16
Comportamento PROF PRE	4.07	.79
Comportamento PROF POS	4.13	.83

PRE= pré-teste; POS= pós-teste

### Avaliação do dinamizador - Turma 3

Tendo em conta as grelhas de observação preenchidas pelo dinamizador do programa, na turma 3 todos os resultados foram estatisticamente significativos ( $p < .005$ ), como é possível observar na Tabela 23.

Tabela 23

#### *Testes-t Dinamizador Turma 3*

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Regulação emocional Sessão 1 – Regulação emocional Sessão 5	.000*	-5.745	11
Atenção plena Sessão 1 – Atenção plena Sessão 5	.000*	-5.204	11
Bem-estar Sessão 1 – Bem-estar Sessão 5	.000*	-5.613	11
Relação Sessão 1 – Relação Sessão 5	.012*	-3.023	11
Comportamento Sessão 1 – Comportamento Sessão 5	.026*	-2.569	11
Atitude Sessão 1 – Atitude Sessão 5	.000*	-5.000	11

Nota\*  $p < .05$ ; PRE= pré-teste; POS= pós-teste

Realça-se, nesse sentido, que todas as significâncias se refletem em consequentes melhorias nas médias, como se pode verificar na Tabela 24.

Tabela 24

#### *Estatísticas Dinamizador Turma 3*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Regulação emocional Sessão 1	3.25	.62
Regulação emocional Sessão 5	4.25	.62
Atenção plena Sessão 1	2.83	1.03
Atenção plena Sessão 5	4.17	.58
Bem-estar Sessão 1	3.75	.62
Bem-estar Sessão 5	4.83	.39
Relação Sessão 1	4.00	.43
Relação Sessão 5	4.58	.51
Comportamento Sessão 1	3.75	.62
Comportamento Sessão 5	4.25	.62
Atitude Sessão 1	4.00	.43
Atitude Sessão 5	4.83	.39

PRE= pré-teste; POS= pós-teste

## Capítulo 5 - Discussão e Conclusão

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar a eficácia de um programa de *Mindfulness* e bem-estar em crianças, através de análise quantitativa e qualitativa, produzindo assim dados que permitam refletir sobre os mesmos e planejar intervenções futuras. Iniciando a discussão sobre o estudo desenvolvido, é importante referir que este tema apresenta uma abrangência enorme, sendo que o *Mindfulness* é uma área que tem crescido muito nos últimos anos (Kabat-Zinn, 2018).

Nesta lógica, procedeu-se à utilização de instrumentos que permitissem recolher diferentes perspectivas sobre o estado mental e físico das crianças e possibilitam a avaliação da eficácia do programa. Considerou-se igualmente relevante aplicar o construto da Triangulação na investigação, que significa recolher dados em diferentes momentos e de diferentes fontes, com o intuito de obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenómenos. No caso do presente estudo, recorreu-se à denominada triangulação metodológica, que faz uso de múltiplos métodos para obter dados mais completos e detalhados, combinando-os de modo que sejam mais valiosos em conjunto, do que individualmente (Azevedo, Oliveira, Gonzalez, & Abdalla, 2013).

Os resultados obtidos permitiram concluir que, no seu global, dos instrumentos preenchidos pelos alunos, o programa surtiu alguns efeitos, obtendo alguns resultados estatisticamente significativos e restantes valores a indicar uma tendência para melhoria. Estes resultados vão ao encontro do que diz a literatura, no sentido de que a maioria dos programas de *Mindfulness* realizados no contexto educativo, não são totalmente significativos, mas demonstram resultados muito promissores (Weare, 2019). Não obstante, os fatores que se demonstraram significativos, são de extrema importância para o *Mindfulness*, sendo estes o aumento do Envolvimento e a diminuição da Ansiedade. Segundo a literatura, o *Mindfulness* ensina aos alunos a refletirem mais sobre as suas ações, encorajando-os a se envolver mais nas

suas tarefas e no momento presente, bem como reduzir a sua ansiedade e humor depressivo (Byrne, 2017; Carsley, Khoury, & Health, 2018).

A nível global os instrumentos preenchidos pelos professores indicam como significativo os resultados da Atenção Plena, que é no fundo o propósito mais fundamental do *Mindfulness* (Snel, 2013; Shapiro, Sousa, & Jazaieri, 2016). Para Shapiro et al (2016), citando Killingsworth & Gilbert (2010), prestar atenção é na maioria das vezes um desafio, dado que a nossa mente “vagueia aproximadamente 47% do tempo”. Refere também a este propósito, que a investigação evidencia os efeitos do *Mindfulness* para uma maior atenção plena e controle da mente perante diferentes estímulos. Também Browning (2020), reforça as vantagens do *Mindfulness* na atenção e consequentemente na aprendizagem das crianças. Do ponto de vista do próprio dinamizador da sessão, todas as variáveis se demonstram estatisticamente significativas comparando as notas da primeira sessão com as da última (regulação emocional, atenção plena, bem-estar, relação com outros, comportamento e atitude). Se pensarmos que o foco no momento presente pode ser facilitador de uma maior aprendizagem, pela redução da distração, este resultado obtido pode significar uma melhoria da capacidade dos alunos, através da aplicação do programa, para uma maior concentração no momento das aulas. Esta alteração, que foi sentida e referida pelos professores, pode gerar também melhorias significativas no comportamento na sala de aula e nos resultados dos alunos.

Numa análise global dos resultados obtidos através das diversas avaliações podemos verificar que existem algumas diferenças. A razão pela qual se verificam estas diferenças entre as várias fontes de informação, poderá dever-se ao facto de, primeiramente, alguns construtos das escalas aplicadas aos alunos serem demasiado complexos para a sua faixa etária, o que dificultou a sua compreensão e, consequentemente, a sua correta resposta. Relativamente às grelhas aplicadas aos professores e o dinamizador, o facto deste último estar mais consciente

do que procura atingir com o programa e conhecer verdadeiramente a teoria que o suporta, poderá ter levado a uma identificação de comportamentos e atitudes nos alunos mais focalizada.

Os professores, pela informação obtida e apesar de lhes ter sido explicados os objetivos do programa – não teriam conhecimentos aprofundados sobre esta temática, o que poderá ter levado a esta diferenciação de resultados. Este facto reforça as questões encontradas na revisão bibliográfica: no que se refere à forma de aplicação do programa, existem estudos que indicam que os elementos da escola, como os professores, com a devida formação, seriam as pessoas mais indicadas para aplicar os programas. Isto porque já conhecem o historial dos alunos e têm capacidades de gestão de crianças dentro da sala de aula (Norton & Griffith, 2020). Contudo, outra meta-análise de Carsley, Khoury & Health (2018) mostrou que os efeitos de *mindfulness* só se mostraram significativas quando as intervenções eram aplicadas por alguém externo. Não obstante, envolver os professores de forma mais aprofundada sobre o tema pode sem dúvida beneficiar os efeitos nos alunos.

Ainda que controversas estas descobertas, sugerem e realçam que quem aplica o programa tem um papel muito importante na sua eficácia, o que se torna evidente até na forma em que o dinamizador e professores avaliaram o impacto das sessões nos alunos. Apesar dos resultados não serem completamente unânimes é importante realçar que efetivamente existiram melhorias em algumas variáveis o que demonstra o potencial do programa junto desta população.

Na continuação da discussão dos resultados obtidos, após análise individual por turma, verificou-se que cada uma destas apresentava resultados significativos em diferentes fatores e variáveis.

Começando então pela turma 1, segundo as escalas preenchidas pelos próprios alunos, não existiram resultados estatisticamente significativos, que mais uma vez se podem dever à



complexidade dos construtos, nomeadamente na Escala do Bem-Estar (Pocinho & Garcês, 2019), instrumento este que se encontra em fase exploratória junto desta população e nos quais as crianças manifestaram grandes dificuldades de compreensão, particularmente no momento de pré-teste.

Não obstante, os resultados que indicaram uma maior tendência para melhorar, foram novamente o Envolvimento, o Significado e a Ansiedade, tendo as restantes variáveis diminuído contrariamente ao expectável. Após uma reflexão estes resultados poderão dever-se ao facto desta turma ser constituída por um grande número de alunos (N=18) com comportamentos desafiantes e que poderia ter beneficiado de um trabalho em pequenos grupos. Schrodt et al (2019), alertam para esta necessidade de ajuste dos programas às faixas etárias, até porque a capacidade das crianças para a autorreflexão ainda está em desenvolvimento, levando a maior distração e brincadeira. Nesse sentido, de acordo com as notas de observação, também se realça que o entusiasmo das crianças pelas sessões dinamizadas, provocava algum alvoroço e desejo de partilha intensa com os colegas, situação que até poderia ter sido utilizada a favor dos objetivos do programa se o grupo fosse mais pequeno e permitisse a exploração dessa partilha de emoções. Schrodt et al (2019) refere ainda, que ao aplicarem o programa em crianças em idade escolar, verificaram que as mesmas precisavam de 5 minutos para entrarem na atividade, pelo que começavam todas as sessões com um exercício de atenção que envolveria fisicamente os estudantes na prática da atenção plena, que girava principalmente em torno de respiração profunda e escuta atenta. Esta poderá ser uma estratégia a ter em conta na implementação do programa.

De acordo com a avaliação da professora desta turma, a única variável significativa foi o Bem-estar, ainda que com resultado oposto ao desejado. Ou seja, na perspetiva da docente o bem-estar dos alunos diminuiu após a implementação. Este resultado pode dever-se ao facto do bem-estar poder assumir diferentes interpretações (Voukelatou et al, 2020) incluindo o bem-

estar físico, social ou psicológico, o que poderá ter levado a uma interpretação diferenciada. Por outro lado, existem sempre fatores externos condicionados à aplicação deste tipo de intervenção pelo que tal também poderá ter influenciado este resultado. Se tivermos em conta que o tomar consciência do momento presente implica muitas vezes o tomar consciência de estados emocionais como a tristeza, a ansiedade (que pode estar acrescida nas crianças em estudo pelos contextos familiares e até da própria pandemia), parece-nos natural que numa primeira fase de implementação essa variável pareça piorar, para na continuidade do programa poder depois melhorar pelas medidas aprendidas pelas crianças. Emerson et al (2019) também relatam estudos em que os estudantes referiam a dificuldade de adesão a estes programas associadas à dificuldade em lidar com experiências físicas e emocionais.

Das restantes variáveis, a atenção plena aponta uma tendência para melhorar, isto possivelmente porque nesta turma a docente dava continuidade ao programa mesmo nos dias em que o mesmo não estava previsto, realizando momentos de meditação com os alunos. Segundo Zolkoski et al (2019) há uma variedade de vezes ao longo do dia que este tipo de prática pode ser implementado para maior benefício dos alunos, inclusive no início das aulas, o que pode justificar os resultados obtidos nesta turma. Realço ainda que, a grelha de observação pós programa, por motivos inesperados, foi preenchida pela professora já cerca de 3 semanas após o término do programa (já em altura de final de período), o que também pode ter influenciado as respostas da mesma e a obtenção destes resultados.

Por sua vez, os resultados do dinamizador revelam a Regulação Emocional como valor significativo, sendo que todos os restantes apontam tendência para melhoria de acordo com as suas médias. Mais ainda, as notas de observação indicam que na primeira sessão, a maioria dos alunos tinha dificuldades em se manter tranquilo, realizava conversas fora do grande grupo, não ouvia as orientações e mostrava fácil frustração perante um inconveniente. Na última sessão, os alunos apesar de alguma dificuldade em manter o foco durante toda a sessão, demonstraram-

se empenhados, mais calmos ao aguardar orientações, com atitude mais positiva e relação mais empática com os colegas. Estes resultados estão de acordo com Sheiman and Netzer (2021), quando nos dizem que este tipo de programas nas escolas criam a oportunidade de gerar qualidades como a atenção, a bondade, a abertura de espírito, a curiosidade, empatia, compaixão, aceitação e paciência. Podemos assim inferir a eficácia na aplicação do programa e das vantagens da sua continuidade.

A turma 1 e 2 obtiveram desenvolvimento significativo nas variáveis Envolvimento, Ansiedade e Significado, sendo que na turma 2 se verifica além destas a melhoria na Saúde. Estas melhorias foram mais evidentes na avaliação do dinamizador, o que pode estar relacionado com uma maior objetividade da observação por não haver influência das crenças já existentes quanto ao grupo. Segundo Schrodt et al (2019), medir os efeitos deste tipo de programas em contexto educativo constitui um desafio, relacionado com o facto de que o desenvolvimento cerebral nestas idades ainda não permite total autorreflexão e monitorização dos pensamentos. No entanto, parece-nos haver vantagens na aplicação do programa, pois as variáveis que revelam melhoria, evidenciam exatamente as implicações práticas nesse desenvolvimento. Tal como referido por Browning, A. (2020), estas técnicas podem mudar o cérebro e fomentar maior aprendizagem das crianças e redução da reação emocional dos indivíduos. Estas mudanças são perceptíveis na aplicação do programa, pois no que diz respeito à avaliação por parte da professora, nesta turma demonstraram-se significativas as variáveis da Regulação Emocional, da Atenção Plena, da Relação com os colegas e do Comportamento. A restante variável, o Bem-estar, apontou uma melhoria.

Ainda na turma 2, a avaliação do dinamizador vem também de acordo com as referências já citadas, pois as variáveis estatisticamente significativas são uma vez mais a Regulação Emocional e a Atenção Plena, sendo que as restantes (Bem-estar, Relação com colegas e Comportamento) todas apontam tendência a melhorar. Efetivamente, de acordo com

as notas de observação, na primeira sessão os alunos encontravam-se muito agitados, sem ser capazes de prestar atenção, com comportamentos desadequados perante os colegas, ainda que com uma atitude positiva e entusiasmada perante o programa. Na última sessão, a maioria dos alunos demonstrou grandes progressos, sendo capazes de se manter atentos, ouvir as instruções, partilhar amigavelmente as suas opiniões com os colegas e regular melhor as suas reações. Segundo Milaré et al (2021), a habilidade de atenção plena é fundamental para que os alunos realizem atividades quotidianas e escolares, sendo que o *Mindfulness* os pode auxiliar a focar a atenção e fazer melhores escolhas no que toca a inibir as informações em função da situação, pelo que este resultado é bastante promissor quanto à eficácia do programa.

Nesta turma, gostava de realçar que houve vários fatores externos que podem ter influenciado a eficácia do programa, como o facto de ser uma turma composta por muitos alunos em acompanhamento psicológico por perturbações emocionais e pelo facto de a professora ter se ausentado e os alunos terem ficado com uma substituta durante a última semana do programa.

Por fim, na turma 3, é a única turma que apresenta resultados significativos relativos às escalas preenchidas pelos próprios alunos, sendo estes a Relação, o Significado, a Ansiedade e o fator Total. Dos restantes, apontam ainda uma tendência para melhoria as Emoções Positivas, o Envolvimento, a Realização e a Saúde. Segundo a professora da turma 3, ainda que não resultem valores significativos, a Regulação Emocional, a Atenção Plena e o Comportamento são variáveis que demonstram uma tendência para melhorar. De acordo com a avaliação do dinamizador, todos os resultados são estatisticamente significativos nesta turma. De acordo com as notas de observação do mesmo, na primeira sessão havia uma grande dificuldade de os alunos permanecerem sentados, com constantes interrupções às orientações, com demonstração de fácil frustração e comportamentos agressivos perante os colegas. Na última sessão, os registos demonstram um enorme progresso nesta turma, sendo que a maioria dos alunos se encontrava

mais empática na relação com os colegas, empenhados, participativos, com atitude positiva e foco na tarefa. Pode-se inferir por estes resultados, que o programa atinge os objetivos previstos na literatura como vantagens do *mindfulness*.

Efetivamente, a teoria diz o *Mindfulness* nas escolas tem dois efeitos mais comuns: a capacidade de crianças e adolescentes serem mais conscientes de si e dos outros, bem como de experienciar a vida com maior compaixão e empatia. Realço ainda que, nesta turma, em oposição das outras, a professora demonstrou uma evolução na sua abertura ao programa, mostrando-se mais colaborativa do dinamizador nas sessões, bem como utilizando as técnicas ensinadas fora do programa. Esta atitude por parte de alguém a quem as crianças estão vinculadas, tal como demonstra a literatura, aumenta os benefícios deste tipo de programa (Carsley, Khoury & Health, 2018).

Pode então concluir-se que, apesar de no seu todo o programa apresentar alguns resultados não esperados, a verdade é que o mesmo também revelou resultados promissores e demonstra que existem melhorias evidentes através do uso de técnicas de *mindfulness* no bem-estar das crianças em contextos educativos. Os impactos das intervenções baseadas no *mindfulness* realizados nas escolas, como referido anteriormente, têm demonstrado ser mais eficazes em áreas como as relações pessoais e bem-estar e os estudos a ser realizados nessas áreas mostram-se muito promissores (Weare, 2019).

De referir ainda que, ao contrário de outros programas encontrados na literatura que são adaptados de adultos para crianças, este foi criado a pensar inteiramente nas fases de desenvolvimento em que foi ser aplicado. Por essa razão, as crianças aderiram sempre muito bem às atividades e demonstram imenso gosto por fazerem parte do programa, o que está em linha com o que Renshaw e Emerson sugerem. Renshaw (s.d), refere que ao implementar programas de *Mindfulness* nas escolas, nomeadamente em crianças com necessidades especiais,

devem ser tidas em consideração a diversidade de situações e as fases de desenvolvimento em que se está a intervir. Também Emerson (2019) defende que para a eficácia deste tipo de programa nas escolas, há que adaptar uma atitude de “compreensão do desenvolvimento, conforme apropriado para os jovens”, ao invés de meras adaptações dos modelos utilizados em adultos.

No geral, o estudo demonstra-se relevante no sentido de dar alguns aspetos promissores sobre como não só aumentar, mas melhorar o bem-estar de crianças e jovens em contextos educativos. Nos dias de hoje, estes têm demasiadas coisas para fazer, deixando-os demasiado ocupados e conseqüentemente elevando o seu nível de stress (Snel, 2013), pelo que programas desta natureza trazem benefícios à sua saúde mental. Saunders (2020), no seu artigo “Mindfulness-Based Intervention Development for Children and Adolescents”, retrata os passos necessários para que se considerem haver evidências deste tipo de intervenção junto de jovens e crianças no meio escolar. Segundo ele, o estágio 0 (que poderia ser equiparado ao estudo agora realizado), é aquele em que se realiza “Pesquisa Básica”, com o intuito de encontrar novas estratégias para intervir nesta população, ou ainda modificar as já existentes, e se determina se uma investigação mais aprofundada sobre o resultado é justificada. Nesta ótica, pelos resultados obtidos, considero que este estudo pode constituir o ponto de partida para um trabalho de investigação longitudinal, que deveria ser continuado junto desta população, por forma a termos as evidências científicas que nos permitam integrar esta intervenção de *Mindfulness* não só nas escolas, mas até como parte de processos terapêuticos. Contribuí igualmente para identificar as características a ter em conta na base da criação destes programas, bem como a necessidade de uma prática prolongada com recurso a diferentes técnicas, permitindo conhecer com maior detalhe as necessidades sentidas por professores e alunos. Sendo a criança parte de todo um sistema que inclui não só os professores, mas também a família, seria vantajoso que os programas englobassem sessões também dirigidas aos familiares

mais diretos dos alunos. Renshaw (s.d) refere que a investigação disponível evidencia que a utilização de *mindfulness* com os pais colabora para a saúde mental dos pais e o desenvolvimento de um ambiente familiar mais saudável.

Para a eficácia do programa e a obtenção de maiores resultados, a sua implementação deve ser bem planeada. Como refere Hudson et al (2020) o planeamento é um passo extremamente importante para o sucesso da implementação dos programas na escola, garantindo assim a sua continuidade ao longo do tempo. Para tal, o envolvimento das lideranças das escolas pode ser fator preponderante, independentemente de quem faz a aplicação do mesmo. Realça-se, no entanto, que a participação de dinamizadores externos poderá constituir uma mais-valia, principalmente em escolas onde as lideranças têm crenças que podem limitar a aplicação das atividades. Mais uma vez, tal como no sistema familiar, trabalhar todo o sistema escolar com estes programas poderia tornar as escolas em ambientes mais saudáveis e promotores de bem-estar.

Quanto às limitações deste estudo, começo por apontar a falta de um grupo de controlo, que teria beneficiado muito o melhor entendimento do fenómeno a ser investigado. Mais ainda, aponto que o facto de estarmos a atravessar um panorama pandémico dificultou não só a obtenção de uma amostra de maior dimensão, por impossibilidade de ser recebida em algumas Instituições, mas também pela dificuldade da continuidade do programa junto de todas as crianças, visto que algumas ficaram, entretanto em isolamento profilático. Pode até o programa surtir efeitos nas crianças que o realizaram do início ao fim.

Outra limitação que pode ter influenciado os resultados do estudo, aconteceu na turma 2 em que a professora titular de turma esteve ausente durante a última semana do programa, ficando os alunos à responsabilidade de uma professora substituta que não conheciam, o que pode estar na origem de níveis mais elevados de stress.

Relativamente a perspetivas sobre estudos futuros, e tendo por base o programa apresentado neste estudo, propõe-se que, em primeiro lugar, seja feita uma extensão do número de sessões até pelo menos 10 sessões. Isto porque, segundo a literatura, a eficácia dos programas de *Mindfulness* dependem da experiência prática que é fortalecida pelo uso repetido (Chadwick & Gellbar, 2016). Na verdade, uma meta-análise de Park (2020) evidenciou que os programas de *Mindfulness* que se mostravam mais eficazes, por norma englobavam sessões durante todo o ano escolar.

Outra sugestão que propomos é que o programa seja realizado numa primeira vez com grupos mais pequenos, para as crianças se familiarizarem com o seu conceito e só depois com grandes grupos. Neste estudo, o programa foi feito de início ao fim com grandes grupos e em certas sessões dificultou o decorrer das mesmas. Num estudo feito em Universidades de Hong Kong (Kwok 2021), os alunos tinham que registar as suas reflexões sobre o processo de educação positiva e tinham reuniões regulares com os dinamizadores para análise e partilha das experiências. No caso do programa em estudo, foi aplicado em sala, pelo que o tamanho do grupo dificultava, em algumas situações, esta participação de todos na partilha do que tinham refletido com a atividade, acabando por não permitir o apoio mais aproximado a cada aluno, a gestão das emoções e a orientação para o foco na atividade a realizar.

À semelhança de outros programas, este apresenta resultados um tanto controversos, tornando mais difíceis as conclusões uniformes. Alerto especialmente para o facto de, tal como defende Byrne (2017), os programas de *Mindfulness* serem como tudo o resto no sentido de que podem não se adequar a toda a gente, em todos os momentos das suas vidas. Não obstante, as intervenções deste género nas escolas possibilitam exatamente chegar a um maior número de crianças ao mesmo tempo, potenciando o bem-estar geral (Chadwick & Gellbar, 2016; Carsley, Khoury & Health, 2018).



Uma questão que acho deve ser analisada, é a de aplicação do programa por pessoas não capacitadas para tal e sem conhecimentos específicos da psicologia que ajudem a lidar com emoções que possam surgir durante a atividade. Para Emerson et al (2020) os dinamizadores de *Mindfulness* nas escolas devem possuir o nível necessário de conhecimentos e competências para realizar a intervenção. Recomendam não só a formação específica na área da psicologia, mas também conhecimentos nas abordagens de *mindfulness*, pela sua própria participação num programa experiencial e formação específica nesta área (através do *shadowing* e parcerias com dinamizadores experientes).

Concluo então por dizer que esta investigação contribuiu para refletir sobre a importância de um maior trabalho de prevenção e promoção nas escolas, nomeadamente através de programas de bem-estar com recurso a técnicas de *Mindfulness*, da responsabilidade de psicólogos formados na área.

### Referências Bibliográficas

- Baer, R. A. (2003). *Mindfulness* training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125-143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- 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. <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/14682850>
- Browning, A. (2020). *Mindfulness in education: An approach to cultivating self-awareness that can bolster kids' learning*. WestEd. <https://www.wested.org/>
- Byrne, E. K. (2017). *Mindful creativity: An exploration of a mindfulness intervention on workgroup creativity* (Dissertação de Doutorado, Fielding Graduate University). Retirado de <https://www.proquest.com/openview/bab1d57b34b6294c1d8d7ba006caa62a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Carsley, D., Khoury, B. & Heath, N. (2017). Effectiveness of *Mindfulness* Interventions for Mental Health in Schools: A Comprehensive Meta-analysis. *Mindfulness*, 9(3), pp.693-707. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>
- De Almeida, C. O. (2019). Ensaio: da amostra ao teorema do limite central. Um pouco dos fundamentos e uma aplicação prática, 1(1), 1-41.
- Diener, E., Lucas, R. & Oishi, S. (2018). Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. *Collabra: Psychology*, 4(1): 15. <https://doi.org/10.1525/collabra.115>
- Disabato, D., Goodman, F., Kashdan, T., Short, J. & Jarden, A. (2015). Different types of well-being? A cross-cultural examination of hedonic and eudaimonic well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 471-482. doi: [10.1037/pas0000209](https://doi.org/10.1037/pas0000209)

- Emerson, L. M., Diaz, N. N., Sherwood A., Waters, A., & Farrell, L. (2020). Mindfulness interventions in schools: Integrity and feasibility of implementation. *International Journal of Behavioural Development*, 44 (1), 62-75. <https://doi.org/10.1177/0165025419866906>
- Garland, E. L., Gaylord, S., & Fredrickson, B. L. (2011). Positive reappraisal mediates the stress-reductive effects of *mindfulness*: An upward spiral process. *Mindfulness*, 2(1), 59–67. doi: [10.1007/s12671-011-0043-8](https://doi.org/10.1007/s12671-011-0043-8)
- Headey BR, Veenhoven R, & Wearing A (1991). Top-down versus bottom-up theories of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 24 (1): 81–100. doi: [10.1007/BF00292652](https://doi.org/10.1007/BF00292652)
- Hudson, K.G., Lawton, R. & Hugh-Jones, S. (2020). Factors affecting the implementation of a whole school mindfulness program: a qualitative study using the consolidated framework for implementation research. *BMC Health Services Research* 20, 133. <https://doi.org/10.1186/s12913-020-4942-z>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion Books.
- Kabat-Zinn, J. (2015). *Meditation—It's not what you think*. Hachette Books.
- Kwok, S. (2021). Implementation of Positive Education Projects in Hong Kong. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.). *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 705-714). Palgrave macmillan.
- M. Davis, D. & A Hayes, J. (2012). *What are the benefits of mindfulness?* Retirado de <https://www.apa.org/monitor/2012/07-08/ce-corner>

- Norton, K. & Griffith, G. (2020). The Impact of Delivering Mindfulness-Based Programmes in Schools: A Qualitative Study. *Journal of Child and Family Studies*, 29(9), 2623-2636. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01717-1>
- Ngnoumen, C. T., & Langer, E. J. (2016). Mindfulness: The essence of well-being and happiness. In I. Ivtzan & T. Lomas (Eds.), *Mindfulness in positive psychology: The science of meditation and wellbeing* (pp. 95-156). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Renshaw, T. L., & O'Malley, M. D. (2014). Cultivating mindfulness in students. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 245–259). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Renshaw, T. L., Weeks, S. N., Roberson, A. J., Upton, S., Barr, J., Phan, M. L., & Farley, C. D. (2021). Cultivating Mindfulness in Schools to Promote Well-Being. <https://doi.org/10.31234/osf.io/6gp8y>
- Saunders, D., & Kober, H. (2020). Mindfulness-Based Intervention Development for Children and Adolescents. *Mindfulness* 11, 1868-1883. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01360-3>
- Schrodt, K., Barnes, Z., DeVries, M., Grow., J., & Wear, P. (2019) "'I Notice My Feelings:’ Exploring Mindfulness with 1st Graders and their Families," *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 21 (2). <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1289>
- Segre, M. and Ferraz, F. (1997). O conceito de saúde. *Revista de Saúde Pública*, 31(5), 538-542. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101997000600016>
- Shapiro, S. L., & Carlson, L. E. (2009). Mindfulness-based interventions for physical health. In S. L. Shapiro & L. E. Carlson, *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions* (pp. 75-91). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11885-006>

- Sheinman, N., & Russo-Netzer, P. (2021). Mindfulness in Education: Insights Towards an Integrative Paradigm. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.) *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 609-644). Palgrave macmillan.
- Snel, E. (2013). *Sitting still like a frog: Mindfulness exercises for kids (and their parents)*. Shambhala Publications.
- Van Gordon, W., Shonin, E., & Griffiths, M. D. (2015). Towards a second-generation of mindfulness-based interventions. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 49 (7), 591–593. doi: 10.1177/0004867415577437
- Voukelatou, V., Gabrielli, L., Miliou, I., Cresci, S., Sharma, R., Tesconi, M. & Pappalardo, L. (2020). Measuring objective and subjective well-being: dimensions and data sources. *International Journal of Data Science and Analytics*, 11(4), 279-309.
- Weare, K. (2019). *Mindfulness* and contemplative approaches in education. *Current opinion in psychology*, 28, 321-326. doi: 10.1016/j.copsyc.2019.06.001
- Zeidan, F. (2015). The neurobiology of *mindfulness* meditation. In K.W. Brown, J.D. Creswell, & R.M. Ryan, (Eds.), *Handbook of Mindfulness: Theory, Research and Practice* (pp. 171-189). The Guilford Press.
- Zolkoski, S. M., & Lewis-Chiu, C. (2019). Alternative Approaches: Implementing Mindfulness Practices in the Classroom to Improve Challenging Behaviors. *Beyond Behavior*, 28 (1), 46-54. doi:[10.1177/1074295619832943](https://doi.org/10.1177/1074295619832943)



## **Anexos**

*Anexo 1: Programa “Inspiradamente: a arte de saber respirar”*

**Inspiradamente: a arte de saber respirar**

**Sessão 1**

**Nome da sessão:** Pré-teste

**Objetivos específicos:** avaliar os níveis de bem-estar e positivismo nas crianças e adolescentes, antes da aplicação do programa, através de duas escalas e de entrevistas com os participantes e respectivos pais ou cuidadores.

**Duração:** Entre 45 minutos a 1 hora.

**Materiais:** três escalas, duas das quais aplicadas às crianças e adolescentes e uma apenas aplicada aos adolescentes – PERMA, Escala do Bem-Estar Experiencial e, respetivamente. Será ainda realizada uma entrevista semiestruturada.

**Descrição da atividade:** Cada participante terá que responder às duas escalas, bem como realizar uma entrevista com o técnico que permitirá avaliar as suas capacidades de gestão de emoções, de foco e concentração, positivismo perante os acontecimentos, como lidam com os seus pensamentos, entre outros aspetos que estão inerentemente relacionados com o Mindfulness e com o bem-estar.

As escalas são administradas em primeiro lugar, uma de cada vez, sendo o próprio participante a responder sozinho. No caso de não entender alguma palavra ou questão, o técnico pode ajudar explicando de melhor forma. Por fim, é realizada a entrevista.

**Sessão 2**

**Nome da sessão:** A mente engarrafada



**Objetivos específicos:** - Trabalhar as noções que as crianças têm sobre as suas emoções e pensamentos, e que formas conhecem para lidar com os mesmos.

**Duração:** Entre os 45 minutos a 1 hora

**Materiais:** Para esta atividade é necessário um frasco transparente com tampa, purpurinas de várias cores, água e corante alimentar.

**Descrição da atividade:** Esta é uma atividade que pode ser realizada individualmente ou em grupo, desde que sejam pequenos grupos de crianças e adolescentes. Começamos então por distribuir um frasco transparente com tampa a cada um dos participantes. Depois, orientamos de modo que cada um preencha o seu frasco com a quantidade de purpurinas e corante alimentar na quantidade que achar melhor. Por fim, deitamos a água e fechamos devidamente os frascos com as tampas. Por fim, cada participante deve sacudir o seu frasco um pouco, criando uma agitação dentro do mesmo. Após isto, devem manter o frasco quieto e observar à medida que o conteúdo brilhante rodopia e assenta de novo calmamente.

A ideia é que as crianças possam criar aqui uma ferramenta que podem utilizar sempre que considerem necessário recordar esta analogia. Os nossos pensamentos e emoções são como as purpurinas dentro do frasco – por vezes parecem confusos e agitados, outras vezes calmos e quietos.

**Avaliação da sessão:** serão utilizadas grelhas de observação para comportamentos e atitudes preenchidas pelo técnico que as organiza. Serão ainda avaliadas, nos últimos minutos de cada sessão, através de algumas perguntas ou um questionário mais ilustrativo junto das crianças e adolescentes para que possam dizer o que acharam.

Por fim, as sessões serão ainda avaliadas na sua eficácia, através de duas escalas em modo pós-teste, que serão aplicadas apenas uma vez, no final do programa.

### Sessão 3

**Nome da sessão:** Senti(mente)

**Objetivo específico:** Fornecer as ferramentas essenciais para que as crianças e adolescentes consigam gerir melhor as suas emoções (– identificar em si e nos outros, e exprimi-las adequadamente).

**Duração:** entre 45 minutos a 1 hora.

**Materiais:** para esta atividade são necessários uma bola pequena (ou um balão) e um filme (o selecionado foi o Rei Leão).

**Descrição da atividade:** Começamos por explicar às crianças e adolescentes que iremos iniciar um jogo sobre as emoções que os ajuda a consciencializar sobre como as emoções podem variar muito numa questão de horas. Assim, o jogo consiste em duas rondas diferentes. O técnico deve começar, com a bola em sua posse e dar o exemplo dizendo como se sentiu ao acordar naquele dia. O início da frase deve começar com um “Olá, ao acordar sentia-me...”. Após isto, o técnico passa a bola a uma criança que deve fazer o mesmo, passando a bola a um colega à sua escolha. Terminada esta ronda, repete-se o procedimento, mas desta vez expressando o que sentimos naquele preciso momento. O técnico mais uma vez deve ser o primeiro a começar dizendo “Eu agora sinto-me...”.

Tendo em conta a faixa etária dos participantes, pode adicionar-se a segunda atividade em que podemos ler uma história ou mostrar partes de um filme às crianças, pedindo-lhes que identifiquem as emoções das personagens corretamente. Histórias e filmes infantis em que as personagens atravessem várias peripécias funcionam bem visto que há uma variedade maior de emoções e sentimentos a identificar.

**Avaliação da sessão:** serão utilizadas grelhas de observação para comportamentos e atitudes preenchidas pelo técnico que as organiza. Serão ainda avaliadas, nos últimos minutos de cada sessão, através de algumas perguntas ou um questionário mais ilustrativo junto das crianças e adolescentes para que possam dizer o que acharam.

Por fim, as sessões serão ainda avaliadas na sua eficácia, através de duas escalas em modo pós-teste, que serão aplicadas apenas uma vez, no final do programa.

#### **Sessão 4**

**Nome da sessão:** Amiguinho da respiração

**Objetivos específicos:** Ensinar às crianças e adolescentes técnicas de meditação e respiração que lhes permita acalmar nos seus estados mais ansiosos ou nervosos.

**Duração:** Entre os 45 minutos a 1 hora.

**Materiais:** Para esta atividade são precisos copos de papel, tesouras, acessórios decorativos, cola, cores de filtro e papel crepe colorido.

**Descrição da atividade:** As crianças e adolescentes são convidados a sentar-se à volta de uma mesa para cada um criar o seu “Amiguinho da respiração”. Esta é uma estratégia mais prática que consiste em cortar um círculo na base do copo e colar na extremidade oposta umas fitas de papel crepe. No corpo do copo cada participante pode decorar o mesmo como preferir (podem colocar olhos, nariz, uma cauda, podem recriar o seu animal favorito ou até algo imaginário).

A aprendizagem desta atividade é a técnica correta de respiração a utilizar em momentos de ansiedade ou stress que poderiam causar hiperventilação. Assim, os participantes colocam o copo na boca e inspiram pelo nariz lentamente. Depois, vão soltando o ar devagar para dentro

do copo à medida que vêm mexer as tiras do mesmo. Devem repetir este exercício pelo menos três vezes.

**Avaliação da sessão:** serão utilizadas grelhas de observação para comportamentos e atitudes preenchidas pelo técnico que as organiza. Serão ainda avaliadas, nos últimos minutos de cada sessão, através de algumas perguntas ou um questionário mais ilustrativo junto das crianças e adolescentes para que possam dizer o que acharam.

Por fim, as sessões serão ainda avaliadas na sua eficácia, através de duas escalas em modo pós-teste, que serão aplicadas apenas uma vez, no final do programa.

## **Sessão 5**

**Nome da sessão:** Medit(ação)

**Objetivos específicos:** Trabalhar junto dos participantes a sua capacidade de se focar no momento orientado por uma meditação guiada. Após este momento, pretende-se que sejam capazes de colorir uma mandala com atitude mindful, consciente e refletida.

**Duração:** entre os 45 minutos e 1 hora.

**Materiais:** Para a presente atividade é necessária uma mandala de colorir adequada à faixa etária e lápis de cor ou cores de filtro.

**Descrição da atividade:** Inicialmente devemos explicar aos participantes que esta sessão será focada nas técnicas de meditação e respiração. Nesse sentido, começamos por uma meditação orientada pelo psicólogo (ou outro técnico), devendo os participantes encontrarem-se sentados no chão, descalços e numa posição que lhes permita sentirem-se confortáveis.

“Na árvore

Encontrem uma posição confortável para permanecerem sentados nos próximos minutos. Fechem os vossos olhos e prestem atenção à minha voz. Quero que vocês usem a vossa imaginação. Vamos fingir que estamos debaixo de uma árvore enorme. Imaginem a árvore na vossa mente. Conseguem vê-la? Ela tem folhas? De que cor são? Imaginem agora os sons dos ramos a abanar com o vento. Notem como podem cheirar o ar aqui debaixo da árvore. Estendam a mão e toquem no tronco da árvore. O tronco é rijo ou suave? Conseguem senti-lo? Encontrem no tronco um sítio onde possam colocar os vossos pés de modo a subirem devagar para um ramo. Continuem a escalar até encontrarem o ramo perfeito para se sentarem. Deixem que os vossos pés balancem sobre o ramo enquanto se seguram ao mesmo com duas as mãos. Agora que estão confortavelmente sentados com segurança, olhem à vossa volta e reparem no que conseguem ver daqui de cima. O que vêem? Conseguem ver o céu? E as nuvens? Estão mesmo lá bem no alto, ou mais pertinho do chão? As folhas estão a tapar-vos a vista? Reparem se conseguem ver outras árvores. Que tal vos parece daqui de cima? Se sentirem que a vossa mente está a divagar e estão a pensar sobre outra coisa para além da árvore, não há problema. Apenas digam a esse pensamento “agora não” e tragam a vossa atenção de volta à imaginação de estarem sentados na árvore.

Como se sentem ao serem segurados pela árvore lá no alto? O casco do ramo é incómodo nas vossas mãos? Que sons conseguem ouvir daqui de cima? Há algum cão a ladrar? E um carro a apitar, há? Mais uma vez, se sentires que estás a pensar noutra coisa, diz a esse pensamento “agora não” e traz a tua atenção para a árvore. Talvez existam pássaros a aproximarem-se de vocês. Consegues ver o seu ninho? Olha em volta. Por acaso vês outras pessoas ou animais lá no chão? São grandes? Olha para as tuas mãos e depois olha para o quanto consegues ver daí de cima. Agora olha para o teu nariz e depois olha diretamente para baixo. Consegues ver o chão? Continua a imaginar que estás na árvore mais um bocado. Se a tua mente divagar, não há problema, tira foco a esse pensamento e volta à árvore. Agora vou deixar-vos um pouco em

silêncio para aproveitarem a árvore. (agora entre 10 a 5 minutos). Quando estiverem prontos, desçam da árvore e abram os vossos olhos quando se sentirem confortáveis. Reparem como se sentem.”

Após a meditação, as crianças e adolescentes são convidados a voltarem para as suas mesas onde irão encontrar uma folha com uma mandala para colorir. Deve pedir-se aos participantes que pintem a mesma com uma atitude mindful, pensando no que estão a sentir naquele momento e escolhendo as cores e padrões de acordo com isso.

**Avaliação da sessão:** serão utilizadas grelhas de observação para comportamentos e atitudes preenchidas pelo técnico que as organiza. Serão ainda avaliadas, nos últimos minutos de cada sessão, através de algumas perguntas ou um questionário mais ilustrativo junto das crianças e adolescentes para que possam dizer o que acharam.

Por fim, as sessões serão ainda avaliadas na sua eficácia, através de duas escalas em modo pós-teste, que serão aplicadas apenas uma vez, no final do programa.

## **Sessão 6**

**Nome da sessão:** Ei, o que falta aqui?

**Objetivo específico:** Estimular nas crianças e adolescentes a capacidade de estarem completamente envolvidos na tarefa do momento presente, treinando a sua atenção, observação e memória.

**Duração:** entre 30 minutos a 45 minutos.

**Materiais:** 10 objetos familiares as crianças (peluches, material escolar, garrafas, entre outros).

O ideal é serem todos diferentes.

**Descrição da atividade:** A atividade começa por mostrar às crianças, durante mais ou menos 10 segundos, os dez objetos selecionados pelo técnico. Devemos garantir que todos os participantes têm uma boa visualização dos objetos. Pedir que os observem atentamente, em silêncio. Quando terminarem os 10 segundos, pedimos aos participantes que fechem os olhos e os tapem com as mãos. Neste momento, retiramos um dos objetos e escondemos. As crianças e adolescentes devem então voltar a abrir os olhos e são questionadas sobre qual o objeto em falta. Para garantir que todos participem, devemos distribuir uma folha para que possam ir apontando as suas respostas e só depois partilhar no grande grupo.

**Avaliação da sessão:** serão utilizadas grelhas de observação para comportamentos e atitudes preenchidas pelo técnico que as organiza. Serão ainda avaliadas, nos últimos minutos de cada sessão, através de algumas perguntas ou um questionário mais ilustrativo junto das crianças e adolescentes para que possam dizer o que acharam.

Por fim, as sessões serão ainda avaliadas na sua eficácia, através de duas escalas em modo pós-teste, que serão aplicadas apenas uma vez, no final do programa.

## **Sessão 7**

**Nome da sessão:** Pós-teste

**Objetivos específicos:** voltar a avaliar, agora depois de realizadas as sessões práticas do programa, os níveis de bem-estar e positivismo nas crianças e adolescentes, bem como nova entrevista aos seus pais e cuidadores.

**Duração:** entre 30 a 45 minutos com cada participante.

**Materiais:** duas escalas– PERMA e a Escala do Bem-Estar Experiencial. Será ainda realizada uma entrevista semiestruturada.

**Descrição da atividade:** Cada criança e adolescente terá que responder às duas escalas, bem como realizar uma entrevista com o técnico que permitirá avaliar as suas capacidades de gestão de emoções, de foco e concentração, positivismo perante os acontecimentos, como lidam com os seus pensamentos, entre outros aspetos que estão inerentemente relacionados com o Mindfulness e com o bem-estar.

As escalas são administradas em primeiro lugar, uma de cada vez, sendo o próprio participante a responder sozinho. No caso de não entender alguma palavra ou questão, o técnico pode ajudar explicando de melhor forma. Por fim, é realizada a entrevista.

*Anexo 2: Consentimento informado*

**(Pedido de autorização para a participação da nossa turma no seguinte programa)**



Investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação da  
Universidade da Madeira

**Avaliação da eficácia de um programa de Mindfulness no bem-estar.**

Esta investigação está a ser desenvolvida no âmbito de uma dissertação de mestrado em Psicologia da Educação na Universidade da Madeira. A mesma está a ser orientada pela Professora Dra. Margarida Pocinho e co-orientada pela Professora Dra. Soraia Garcês. O estudo consiste em aplicar às crianças e adolescentes um programa de bem-estar com origens nas técnicas de Mindfulness. O mindfulness é uma técnica terapêutica com origens na meditação que começa a ser cada vez mais utilizada pela psicologia.

O programa prevê a realização de cinco sessões, com uma duração aproximada de 45 minutos a 1 hora e ainda a aplicação de instrumentos de avaliação psicológica que irão permitir avaliar a eficácia do programa. O programa irá decorrer ao longo de alguns meses com início em novembro de 2020 e previsão de término em julho de 2021. Na sala do 1.ºC terá início terceiro período, em horário e dia combinado com a titular de turma

A participação no estudo/programa é completamente voluntária, podendo a qualquer momento o participante sair do mesmo se assim o desejar. É garantida a confidencialidade e uso exclusivo dos dados recolhidos para fins de investigação e disseminação científica, bem como o anonimato exigido pelo regime de proteção de dados, a todos os participantes do presente estudo.

Agradeço desde já a colaboração dos participantes e respetivos encarregados de educação, bem como as orientadoras deste estudo e a instituição que acolhe o programa. Todos os dados serão recolhidos por Marta Ferreira, aluna do Mestrado de Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira.

**Assinatura/s de quem pede consentimento:** \_\_\_\_\_

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

**SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Grau de parentesco ou tipo de representação:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_