

UNIVERSIDADE DE LISBOA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



CULTIVAR MINDFULNESS EM CONTEXTO EDUCACIONAL:
AS ABORDAGENS BASEADAS EM MINDFULNESS NA PROMOÇÃO DE
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
E DO BEM-ESTAR, NOS ALUNOS E NOS PROFESSORES

Joana Leite da Cunha Sampaio de Carvalho

Orientadores:

Prof. Doutora Maria Alexandra Penedo Marques Pinto

Prof. Doutor João Paulo Marôco Domingos

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de
Doutor em Psicologia, Especialidade Psicologia da Educação

2020



**CULTIVAR MINDFULNESS EM CONTEXTO EDUCACIONAL:
AS ABORDAGENS BASEADAS EM MINDFULNESS NA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
E DO BEM-ESTAR, NOS ALUNOS E NOS PROFESSORES**

Joana Leite da Cunha Sampaio de Carvalho

Orientadores: Prof. Doutora Maria Alexandra Penedo Marques Pinto

Prof. Doutor João Paulo Marôco Domingos

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia,
Especialidade Psicologia da Educação

Júri:

Presidente: Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão, Professora Catedrática e membro do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Luísa Maria Soares Faria, Professora Associada com Agregação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Doutor Saul Neves de Jesus, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;
- Doutora Carla Susana Rodrigues da Costa Ramalho, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa;
- Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;
- Doutora Maria Alexandra Penedo Marques Pinto, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, orientadora.

O trabalho de investigação conducente a esta dissertação foi cofinanciado por fundos nacionais do Ministério da Ciência e Ensino Superior e pelo Fundo Social Europeu, no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN, 2007 -2013) – Programa Operacional Potencial Humano (POPH), através da Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/77542/2011, concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. O Estudo 4 teve, ainda, o apoio financeiro da Fundação BIAL no âmbito do Sistema de Apoios à Investigação Científica, no ano de 2016 através do projeto Bial nº 114/16.

Para Ti, Alice

*Para mim interrogação é antes de mais, algo que vale por si...
uma pequena viagem de descoberta.
Embora também possa ser a semente que germina, para trazer novas possibilidades.*

Erling Kagge

*Academic volumes may not change the world all that much, but they sometimes put
their finger on the pulse of emergent possibilities in science and medicine that can
augur transformative changes in planetary culture.*

Kabat-Zinn, 2017a

AGRADECIMENTOS

"It's your road and yours alone.
Others may walk with you, but no
one can walk it for you." Rumi

"Gratitude is the understanding that many millions of things come together and live together and mesh together and breathe together in order for us to take even one more breath of air, that the underlying gift of life and incarnation as a living, participating human being is privilege, that we are part of something, rather than nothing." David Whyte

"A ciência nunca poderá ser mais importante que a poesia." Claudio Naranjo

Quando decidi iniciar o doutoramento em Psicologia da Educação fi-lo pelo gosto por "investigar" e pela possibilidade de trazer inovação e qualidade à intervenção da psicologia em contexto educacional através da implementação de abordagens baseadas em mindfulness. Investigar para mim é um arco-íris de possibilidades, que obedece a "regras", mas onde há também um inesgotável espaço para criar e fazer poesia, e este trabalho é para mim como uma "obra de arte" cuidadosamente construída passo a passo.

Dedicar-me a investigar um tema ainda tão pouco explorado em Portugal foi um grande desafio e um caminho longo (9 anos)... Deste percurso de investigação fizeram parte as partilhas em encontros científicos, o encontro e partilha com Professores e Investigadores de referência nesta área, a participação em cursos de formação e retiros de estudo, lidar com os impedimentos para a concretização de algumas coisas que gostaria de ter feito, aceitar e receber o que foi surgindo como benefícios, mas

também como dificuldades. Mas não fiz este caminho sozinha... Fi-lo desde o início na companhia de muitas pessoas que estiveram presentes, umas mais perto, outras mais longe, outras que nalgum momento saíram e não voltaram, outras que noutro momento entraram e ficaram. Foi com o que cada um trouxe e ofereceu que foi possível realizar e concluir este trabalho. Foi na partilha da companhia de cada um que vivi os melhores momentos, que caí e me levantei, que descobri novas possibilidades, que aprendi, e que, também na minha própria companhia, me encontrei... E, esteve, também, presente o compromisso com a minha prática regular de mindfulness sentada no zafu, mas também o cultivar as atitudes inerentes à prática de mindfulness - abertura, curiosidade, consciência dos julgamentos, atenção, discernimento, delicadeza e equanimidade - no desenvolvimento das diferentes tarefas que este trabalho exigiu.

E honrando o fim deste caminho, agradeço, Obrigada...

À Querida Professora Doutora Alexandra Marques Pinto, minha orientadora e "Mestre" desde 2006, Muito Obrigada pela sua sabedoria, pelo seu rigor, pela sua paciência, pela sua disponibilidade, pelo seu olhar atento, pela sua presença cuidadora, pelo seu carinho e pela sua Amizade. A "investigadora" que há em mim, nasceu e amadureceu com o que aprendi (e aprendo) consigo todos os dias. A pessoa que há em mim "cresce" e inspira-se na pessoa que há em Si. Sinto-me profundamente agradecida e privilegiada por poder partilhar esta Vida consigo.

Ao Professor Doutor João Marôco, meu Mestre "estatístico", muito obrigada pelo seu rigor, questionamento, sabedoria, disponibilidade, sentido de humor, espaço para acolher todas as minhas dúvidas e os meus silêncios. Aprendi imenso consigo. Muito obrigada!

À Professora Maria João Alvarez pela coordenação atenta do Curso de Formação Avançada, por ter acolhido as "nossas" sugestões e necessidades, foi um prazer vivenciar o espaço partilhado entre a coordenação e o grupo de "estudantes". E, ainda, agradeço-lhe profundamente por ter feito acontecer as várias sessões de

discussão e reflexão entre os vários colegas e em especial, as sessões via Skype enquanto estive na Albânia. O longe tornou-se perto!

Aos Colegas dos vários anos do Curso de Doutorado pela oportunidade de refletir em conjunto, pelas sugestões, pelo espaço de aprendizagem que me fez crescer e sentir acompanhada neste processo.

À Tânia Gregg, pelo rigor e dedicação que colocou no apoio na revisão do inglês. Um profundo obrigada.

À Professora Dianne Vella-Brodrick pela generosidade, questionamento, disponibilidade e partilha de conhecimento.

Aos Professores Tish Jennings, Mark Greenberg e Kimberly Schonert-Reichl pela partilha do seu saber, pelas sugestões, pela disponibilidade e por me desafiarem a ir "mais além".

Ao Kevin Hawkins pela partilha do seu saber e da sua prática com os professores e técnicos portugueses, através da sua participação no Seminário Mindfulness & Compaixão na Educação (junho 2018), Muito obrigada!

Investigar no "laboratório" Escola foi, para mim, um grande desafio, mas também um lugar onde fui (e sou) feliz, e este trabalho não teria sido possível sem a colaboração de várias pessoas e instituições.

Aos Centros de Formação de Associação de Escolas por terem aceite o convite, por terem aberto as suas portas para realização dos cursos de formação e por todo o apoio disponibilizado para a sua realização. E, acima de tudo por terem acreditado que é possível fazer de forma diferente.

Ao Fernando por ter aceite o desafio em primeira mão, pelo interesse genuíno, pela disponibilidade na organização de um dos primeiros cursos de formação, pela amizade e pelo contributo intencional e verdadeiro que tem oferecido ao longo destes anos. Muito Obrigada!

Aos Professores que participaram nos cursos de formação, por terem aceite fazer este caminho, pela entrega, pela presença, pela disponibilidade, pelo carinho, pela preciosa ajuda e por tudo o que aprendi e aprendo convosco, Obrigada! A cada um

de vós o meu profundo reconhecimento pelo vosso compromisso, envolvimento, contributo para estar e responder à Vida dentro e fora da sala de aula e para a construção de uma sociedade mais compassiva e feliz! Honro o divino que há em cada um de Vós!.

À Aline, à Carolina, ao José, à Mariana, à Rita e à Sofia Oliveira (alunos de mestrado) que colaboraram na recolha de dados, introdução de dados e reflexão sobre os resultados, o meu Obrigada!

A todos os alunos da equipa de secretariado do Seminário Mindfulness e Compaixão, obrigada pela vossa presença atenta, pela vossa disponibilidade.

À FCT e à Fundação BIAL pelo apoio financeiro que tornou possível realização deste trabalho.

À Equipa da Assessoria pelo apoio administrativo e financeiro fundamentais à realização do Estudo 4.

Às minhas Famílias que cuidaram (e cuidam) de Mim...

À minha Mãe e ao Meu pai, pela partilha da força do pensamento e da “poesia” desta Vida, um espaço imenso onde aprendi a Ser (e sou) Feliz convosco!

À minha irmã Rita, Tia Rita, pela presença e amor incondicional à Alice e a mim, por sentir que “Roma” e “Londres” estão mesmo perto, Obrigada. E pela tua mestria na língua inglesa, Thank you!

Ao Luís, meu Mestre “linguista”, pelo rigor e disponibilidade na revisão do manual do Programa MindUp.

Ao Jorge “meu irmão gémeo” e à Lígia, minha “comadre”, pela vossa disponibilidade, amor e cuidado à Alice que permitiu que eu participasse na escola de Verão na Alemanha, numa fase difícil da nossa Vida. Obrigada por estarem incondicionalmente presentes!

Aos Cunhas porque a vossa loucura saudável enche-me o coração, sempre!

Obrigada querida Tia São, pela oportunidade de poder partilhar a Vida e a Morte consigo, é para mim uma grande Mestre.

Querida Susana, Amiga da Vida sem fim, obrigada do coração por estares a meu lado, no início, no meio, no fim, por me aceites incondicionalmente, pela amizade sem tempo, sou muito feliz por crescer e envelhecer contigo!

Ao Alexandre, obrigada pelo espaço para que eu pudesse dar vida a este projeto e pela possibilidade de Viver plenamente para além do que vivemos juntos.

À Ana, Margarida, Luís e Paula, à verdadeira Amizade que partilhamos que está presente nas gargalhadas, nas dificuldades de cada um, no Viver esta Vida com tudo o que dela faz parte com o nosso "non sense" único... (Ana e Luís, são os maiores!). Entre "um abracinho e uma foca" maravilhosos nós somos!!! Gosto muito de Todos e de Cada Um!

"Sinto-me profundamente agradecida..." com a Tua Grandeza e disponibilidade incondicional querido Luís (Zizo), mesmo em "véspera de um enfarte" foste comigo para a Marinha Grande aplicar questionários. És Grande e és um Grande Amigo para mim!

Querida Paula, Amiga do e para além do coração, obrigada pela "irmandade" que nos liga nesta(s) Vida(s) e, por me leres com o teu critico olhar "redondo"!

Querida Ethel, amiga "na prática", obrigada por acolheres todos os dias com amor incondicional tudo o que faz parte de mim!

Ao Sagara, obrigada querido amigo pelo "espaço" compassivo, de amizade, de confiança e liberdade, pela tua sabedoria que me inspira, pela tua disponibilidade e criatividade na concepção do nome e do logo do programa. Atenta à mente e ao (com o) coração, Obrigada!

Queridos Patrícia, Paulo, Ana Sofia e Hugo, no regresso da Albânia foram um porto seguro para mim! Obrigada pela vossa amizade presente, companhia, gargalhadas e pela vossa ajuda no "lamber papel"!!

A Ti João te agradeço pelo "nock, nock 35 anos depois"... Do coração e com o coração obrigada pela Tua presença sempre presente na última parte do "túnel", pela cumplicidade, pela amizade profunda e verdadeira e por tudo o que não é expresso em palavras.

À Elsa, querida nova e velha amiga, pela tua presença compassiva e pela partilha desta Vida!

Ao António, obrigada pela tua amizade, contigo vivenciei e aprendi na Vida a importância de honrar o “fim”, tal como festejo o “início”!

Querida Alice, minha filha, minha verdadeira Mestre desde que nascemos Uma para a Outra. Obrigada pelo teu olhar profundo com que partilhas o Teu Mundo. Obrigada pelo teu Amor presente em cada instante. Aqui ou noutro lugar adoro-te do e com o Coração!

Este trabalho é o fim de uma etapa de Vida mas certamente nas etapas seguintes surgirão novas possibilidades. Mantenho a intenção de querer continuar a cultivar mindfulness em contexto educacional em benefício dos professores, dos alunos e da comunidade educativa em geral, aliando a prática profissional à investigação, e contribuindo para uma sociedade mais feliz, justa e compassiva.

Dedicatória

Que este Trabalho

Que esta Prática

Que esta Vida

Seja em benefício de todos os Alunos e Professores!

O trabalho de investigação conducente a esta dissertação foi cofinanciado por fundos nacionais do Ministério da Ciência e Ensino Superior e pelo Fundo Social Europeu, no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN, 2007 -2013) – Programa Operacional Potencial Humano (POPH), através da Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/77542/2011, concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.



A realização do Estudo 4 teve, ainda, o apoio financeiro da Fundação BIAL no âmbito do Sistema de Apoios à Investigação Científica, no ano de 2016 através do projeto Bial nº 114/16 – “Efeitos de uma intervenção baseada em mindfulness para professores: Um estudo nos resultados dos professores e dos alunos”



Resumo

Dados recentes evidenciam um crescente número de crianças e jovens em idade escolar que, em Portugal, apresentam problemas emocionais, comportamentais e/ou de saúde mental comprometendo, entre outros fatores, o desempenho académico. Outros estudos têm alertado para o elevado risco de stress e *burnout*¹ da classe docente com impacto negativo na sua saúde ocupacional e desempenho profissional.

Várias décadas de investigação demonstraram que as intervenções precoces, focadas nos mais jovens, como a aprendizagem sócio-emocional, podem ser eficazes em atrasar ou prevenir o aparecimento de transtornos mentais, emocionais e comportamentais, com claros benefícios ao longo da vida. Relativamente aos professores, as competências socioemocionais têm também sido referidas como fator de proteção associado à promoção da sua saúde e do seu bem-estar. Recentemente, uma nova abordagem educacional, a educação contemplativa, tem vindo a ganhar relevo na promoção de competências socioemocionais dos alunos. Uma das práticas contemplativas mais estudadas em contexto educacional é a *mindfulness*. Em linha com os vários estudos realizados sobre a eficácia das abordagens baseadas em *mindfulness*, é importante avaliar o seu impacto no bem-estar dos alunos, para além dos afetos positivos e negativos e de outras variáveis relativas aos problemas associados ao mal-estar tanto dos alunos como dos professores (e.g., afetos negativos, *burnout*).

A presente dissertação pretendeu contribuir para o aprofundamento do conhecimento científico sobre a eficácia das abordagens de promoção de competências socioemocionais baseadas em *mindfulness* nos alunos e nos professores. Os seus objetivos são: (1) avaliar os efeitos do programa *MindUp*

¹ As palavras em língua estrangeira adoptadas ao longo do texto aparecem apenas pela primeira vez em itálico.

(desenvolvido especificamente para crianças) nos alunos e nos professores que o aplicaram; (2) avaliar os efeitos do programa Atentamente (desenvolvido especificamente para professores) nos professores, no clima de sala de aula, e nos seus alunos; (3) avaliar a estabilidade dos efeitos a médio prazo do programa Atentamente, nos professores e nos alunos; (4) explorar o papel mediador da mindfulness no impacto da intervenção no bem-estar, autoeficácia e burnout dos professores, em *follow-up*; (5) avaliar as qualidades psicométricas de um instrumento de avaliação do bem-estar (*Mental Health Continuum - Short Form*) em duas amostras independentes (crianças e pré-adolescentes). Estes objetivos foram operacionalizados em quatro estudos.

O Estudo 1 teve como objetivo traduzir, adaptar, implementar e explorar os efeitos do programa MindUp, aplicado a alunos do 3º e 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico pelos seus professores, num grupo piloto de alunos e professores. Os participantes deste estudo incluíram 363 alunos e os seus 19 professores. Os resultados indicaram um aumento significativo das competências socioemocionais dos alunos e uma diminuição dos seus comportamentos antissociais e uma melhoria significativa das competências de gestão de sala de aula dos professores.

No Estudo 2 foram avaliados os efeitos do programa MindUp nos alunos e, de modo exploratório, os seus efeitos nos professores através de um desenho quase experimental com dois momentos de recolha de dados. O grupo experimental (GE) integrou 223 crianças, do 3º ano e do 4º ano de escolaridade e os seus 13 professoras. O grupo de controlo (GC) incluiu 231 crianças, do 3º ano e do 4º ano de escolaridade e os seus 7 professores. Os resultados mostraram que no pós-teste 58% das crianças que integraram o programa MindUP pontuaram acima da média do grupo de controlo no afeto positivo e 57% no sentido de humanidade partilhada, enquanto 58% pontuaram abaixo no afeto negativo e na regulação emocional por supressão. Por seu lado, 91% dos professores que implementaram o MindUP

obtiveram pontuação acima da média do grupo de controlo na observação, 86% na realização pessoal e 82% no calor/compreensão.

O Estudo 3 avaliou as qualidades psicométricas da versão curta e adaptada para português do Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) em duas amostras independentes de crianças e pré-adolescentes. A amostra 1 incluiu 208 crianças e da amostra 2 fizeram parte 216 pré-adolescentes. Os resultados confirmaram a estrutura tridimensional do bem-estar subjetivo nas duas amostras. As três subescalas do MHC – SF revelaram alta consistência interna e os resultados do HTMT85 indicaram validade discriminante. O teste de invariância entre três grupos de idades diferentes (7-8 anos, 9-10 anos e 11-14 anos) confirmou a invariância métrica completa e a invariância escalar parcial do MHC-SF.

No Estudo 4 foram avaliados os efeitos do programa *Atentamente*, um programa baseado em mindfulness dirigido aos professores, nestes, no clima de sala de aula, e nos seus alunos, a estabilidade dos efeitos a médio prazo, e o papel mediador da mindfulness nos impactos da intervenção nos professores, através de um desenho experimental com três momentos de recolha de dados. Os participantes do GE incluíram 112 professores do 1º ciclo do ensino básico, os seus 1381 alunos e os pais dos mesmos ($n = 1271$), enquanto do GC fizeram parte 93 professores do 1º ciclo do ensino básico, os seus 1121 alunos e os respectivos pais ($n = 914$). Os resultados mostraram que após a intervenção os professores do GE, em comparação com os professores de GC, relataram um aumento significativo nas competências de mindfulness e regulação emocional, autoeficácia e bem-estar e uma diminuição significativa dos sintomas de burnout. Da mesma forma, foi encontrada uma melhoria significativa nos comportamentos em sala de aula dos professores do GE relacionados com o envolvimento dos alunos. Além disso, também foram encontradas melhorias significativas nas percepções dos alunos do GE sobre a qualidade do envolvimento dos seus professores nas relações em sala de aula, nas competências de regulação emocional, no bem-estar e nas

competências sociais percebidas pelos pais. Por fim, a mindfulness mediou os efeitos da intervenção na despersonalização e no bem-estar dos professores evidenciados três meses após a intervenção (follow-up).

Os resultados destes estudos dão um contributo para o aprofundamento do conhecimento sobre o papel desempenhado pelas intervenções baseadas em mindfulness na redução dos sintomas de stress dos professores e na promoção das suas competências socioemocionais e bem-estar, na promoção de um clima de sala de aula positivo e na promoção das competências socioemocionais e do bem-estar dos alunos. Adicionalmente, reforçam a importância de integrar na formação contínua dos professores e no currículo académico dos alunos do 1º ciclo do ensino básico intervenções baseadas em mindfulness tendo em vista a promoção das suas competências socioemocionais e do seu bem-estar.

Palavras-chave: Abordagem baseada em mindfulness, competências socioemocionais, crianças, professores, clima da sala de aula

Abstract

Recent data show an increasing number of school-aged children and young people in Portugal with emotional, behavioral and / or mental health problems, compromising, among other factors, academic performance. Additional studies have alerted to high risk of stress and burnout of teachers, with a negative impact on their occupational health and professional performance.

Several decades of research have shown that early, youth-focused interventions such as socio-emotional learning can be effective in preventing or delaying the onset of mental, emotional and behavioral disorders, with clear lifelong benefits. As regards teachers, socio-emotional skills have also been referred to as a protective factor associated with promoting their health and well-being. Recently, a new educational approach, contemplative education, has gained prominence in promoting students' socio-emotional skills. One of the most studied contemplative practices in the educational context is mindfulness. In line with various studies conducted on the effectiveness of the mindfulness-based approaches, it is important to assess their impact on student well-being, positive and negative affect and other variables related to problems associated with the distress of both students and teachers (eg, negative affect, burnout).

This dissertation aims to contribute to increasing the scientific knowledge about the effectiveness of mindfulness-based approaches to promoting socio-emotional skills in students and teachers. The objectives are: (1) to evaluate the effects of the MindUp program (developed specifically for children) on students and on the teachers who implemented it; (2) to evaluate the effects of the Atentamente (Attentively) program (developed specifically for teachers) on teachers, classroom climate, and their students; (3) to evaluate the medium-term stability of the Atentamente program effects on teachers and students; (4) to explore the mediating

role of mindfulness in the impact of the intervention on teachers' well-being, self-efficacy and burnout, at follow-up; (5) to evaluate the psychometric qualities of the Mental Health Continuum (Short Form) in two independent samples (children and pre-adolescents). These objectives were operationalized in four studies.

Study 1 aimed at translating, adapting, implementing and exploring the effects of the MindUp program, which was applied to 3rd and 4th grade students by their teachers, on a pilot group of students and teachers. Participants in this study included 363 students and their 19 teachers.

Results indicated a significant increase in students' socio-emotional skills and a decrease in their antisocial behaviors and a significant improvement in teachers' classroom management skills.

In Study 2 the effects of the MindUp program on students, and on teachers in an exploratory way, were evaluated through a quasi-experimental design, with two data collection points. The experimental group (EG) comprised 223 children from the 3rd and 4th grades and their 13 teachers. The control group (CG) included 231 3rd and 4th grade children and their 7 teachers. Results showed that on the post-test 58% of the MindUP children scored above the control group average on positive affect and 57% on shared humanity, while 58% scored below on negative affect and on suppression (emotional regulation strategy). In addition, 91% of the teachers who implemented the MindUP scored above the control group on observing, 86% on personal accomplishment and 82% on self-kindness.

Study 3 evaluated the psychometric qualities of the short and adapted Portuguese version of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) in two independent samples of children and pre-adolescents. Sample 1 included 208 children and sample 2 comprised 216 pre-adolescents. The results confirm the three-

dimensional structure of subjective well-being in both samples. The three MHC-SF subscales showed high internal consistency and the HTMT85 results indicated discriminant validity. The invariance test between three different age groups (7-8 years, 9-10 years and 11-14 years) confirmed the complete metric invariance and the approximate scalar invariance of the MHC-SF.

Study 4 evaluated the effects of the *Atentamente* program, a mindfulness-based program aimed at teachers, on teachers, classroom climate, and their students. It also the medium-term stability of the effects, and the mediating role of mindfulness in the impacts of the intervention in teachers, through an experimental design with three data collection points. The GE participants included 112 elementary school teachers, their 1381 students and their parents ($n = 1271$), while the GC included 93 elementary school teachers, their 1121 students and their parents ($n = 914$). The results showed that after the intervention GE teachers, compared to CG teachers, reported a significant increase in mindfulness and emotional regulation, self-efficacy and well-being skills and a significant decrease in burnout symptoms. Similarly, a significant improvement in classroom behaviors of GE teachers related to engagement with students was found. In addition, significant improvements were found in GE students' perceptions of the quality of their teachers' involvement, of their own emotional regulation skills and well-being and in their social skills perceived by the parents. Finally, the results showed that mindfulness mediated the effects of the intervention on teachers depersonalization and well-being evidenced three months after the intervention (follow-up).

The results of these studies contribute to deepen the understanding of mindfulness-based interventions role in reducing teachers' stress symptoms and promoting their socio-emotional skills and well-being, in promoting a positive classroom climate and students' socio-emotional skills and well-being. In addition,

results emphasize the importance of integrating mindfulness-based interventions in the continuing education for teachers and in the academic curriculum of elementary school pupils with a view to promoting their socio-emotional skills and well-being.

Keywords: Mindfulness-based approach, social and emotional skills, children, teachers, classroom climate

Índice Geral

Introdução	35
Capítulo 1 - Enquadramento Conceptual	47
Capítulo 2 - Enquadramento Metodológico	97
Capítulo 3 - Estudos	115
Estudo 1 - Adaptação e avaliação do MindUp um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness, no 1º ciclo do ensino básico	117
Estudo 2 - Results of a Mindfulness-Based Social Emotional Learning Program on Portuguese Elementary Students and Teachers: A Quasi Experimental Study	141
Estudo 3 - Psychometric properties of the Mental Health Continuum – Short Form: A study of Portuguese Speaking Children/Youths	175
Estudo 4 - Effects of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers: A Study on Teacher and Student Outcomes	205
Capítulo 4 - Discussão e Reflexões Finais	241
Referências	259
Anexos	313
Anexo 1 – Estudo 1 – Consentimento informado dos alunos	315
Anexo 2 – Estudo 1 – Protocolo de Avaliação dos Alunos	319

Anexo 3 – Estudo 1 – Protocolo de Avaliação dos Professores sobre os alunos	329
Anexo 4 – Estudo 1 – Protocolo de Avaliação dos Professores	335
Anexo 5 – Estudo 1 – Guião da Entrevista Focal	345
Anexo 6 – Estudo 2 – Consentimento informado e Protocolo de Avaliação dos Alunos	349
Anexo 7 – Estudo 2 – Consentimento informado e Protocolo de Avaliação dos Professores	361
Anexo 8 – Estudo 3 – Protocolo de Avaliação dos Alunos	373
Anexo 9 – Estudo 4 - Prova de submissão de manuscrito	379
Anexo 10 – Estudo 4 – Consentimento Informado dos Professores	383
Anexo 11 – Estudo 4 – Protocolo de Avaliação dos Professores	387
Anexo 12 – Estudo 4 – Consentimento Informado dos Alunos	403
Anexo 13 – Estudo 4 – Protocolo de Avaliação dos Alunos	407
Anexo 14 – Estudo 4 – Grelha de Observação de sala de aula	417
Anexo 15 – Estudo 4 – Consentimento Informado dos Encarregados de Educação	423
Anexo 16 – Estudo 4 – Protocolo de Avaliação dos Encarregados de Educação	427
Anexo 17 – Estudo 4 - Tabelas Suplementares	433

Índice de Tabelas

Capítulo 1 – Enquadramento Conceptual

Tabela 1 - Medidas de autorrelato para avaliar mindfulness (traço e estado) 65

Tabela 2 - Os elementos essenciais (trama) e flexíveis (teia) das Abordagens Baseadas em Mindfulness 71

Tabela 3 - ASE e mindfulness: exemplos de algumas práticas (Lawlor, 2016) 81

Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico

Tabela1 - Exemplo de exercício integrado no programa Atentamente 112

Capítulo 3 – Estudos

Estudo 1

Tabela 1 - Resultados da ANOVA de medidas repetidas para o grupo dos alunos nas seguintes variáveis: afectos, mindfulness, autocompaixão, competências sociais e comportamentos antissociais 133

Tabela 2 - Resultados da ANOVA de medidas repetidas para o grupo dos professores nas seguintes variáveis: mindfulness, auto eficácia e burnout 134

Estudo 2

Table 1 - Students Sample – Multivariate analysis of covariance of baseline differences between the experimental group and the control group in affect, emotion control, self-compassion and mindfulness, controlling for age, gender and school year 161

Table 2 - Children Sample - Follow-up ANCOVA for age and school effects on variables outcomes	162
Table 3 - Students Self-Report of Affect, Emotion Control, Self-Compassion and Mindfulness	163
Table 4 - Students Sample – Multivariate analysis for suppression, common humanity, self-kindness, positive affect, mindfulness, negative affect, self-judgment and reappraisal	165
Table 5 - Students sample - Follow-up analysis of covariance for emotional control, self-compassion, mindfulness and affect	165
Table 6 - Teachers Self-Report of Emotional Control, Burnout, Self-Compassion and Mindfulness	167
Table 7 - Teachers Sample - Multivariate analysis of covariance of baseline differences between the experimental group and the control group in emotion control, self-compassion, mindfulness and burnout controlling for age and years of teaching	167
Table 8 - Teachers Sample - Multivariate analysis of covariance between the experimental group and the control group in emotion control, self-compassion, mindfulness and burnout	168
Table 9 - Teachers Sample - Follow-up analysis of variance for emotional control, burnout, self-compassion and mindfulness	169

Estudo 3

Table 1- Single-group confirmatory factor analyses for each sample	189
Table 2 - Factor loadings for Sample 1 – Children in Elementary School model and descriptive statistics for items	190
Table 3 - Factor loadings for Sample 2 – Youth in Middle School model and descriptive statistics for items	191



Table 4 - Testing for measurement invariance	195
Table 5 - Two invariance results samples for aligned threshold parameters for items MHC1 to MHC14 and factor loadings (numbers in brackets refer to groups that showed significant non-invariance for the parameter)	196
Table 6 - Invariance results for aligned threshold parameters for items MHC1 to MHC14 and factor loadings (numbers in brackets refer to groups that showed significant non-invariance for the parameter)	197
Table 7 - Reliability and Validity	198

Estudo 4

Table 1 - Teachers self-report (pretest and post-test) — Follow-up analysis of (co)variance for all variables	223
Table 2 - Teachers' classroom behaviors – Wilcoxon test for differences between groups in pretest and post-test	224
Table 3 - Students (self-)report and Parents hetero-report (pretest and post-test) — Follow-up analysis of (co)variance for all variables	225
Table 4 - Teachers self-report (pretest, post-test and follow-up) - Follow-up analysis of (co)variance for all variables	228
Table 5 - Students (self-)report and Parents hetero-report (pretest, post-test and follow-up) - Follow-up analysis of (co)variance for all variables	230
Table 6 - Mediation analysis - Intervention effects on well-being, self efficacy and burnout through mindfulness – Experimental and Control group	231
Table 6 (continuação) - Mediation analysis - Intervention effects on well-being, self efficacy and burnout through mindfulness – Experimental and Control group	233

Índice de Figuras

Capítulo 1 – Enquadramento Conceptual

Figura 1. Modelo prossocial da sala de aula (Jennings & Greenberg, 2009) 91

Figura 2. Teoria da mudança: efeitos das ABM nos professores, na sala de aula e nos alunos (Roeser, 2016) 93

Capítulo 2 - Enquadramento Metodológico

Figura 1. Modelo lógico dos Estudos 1, 2, 3 e 4 105

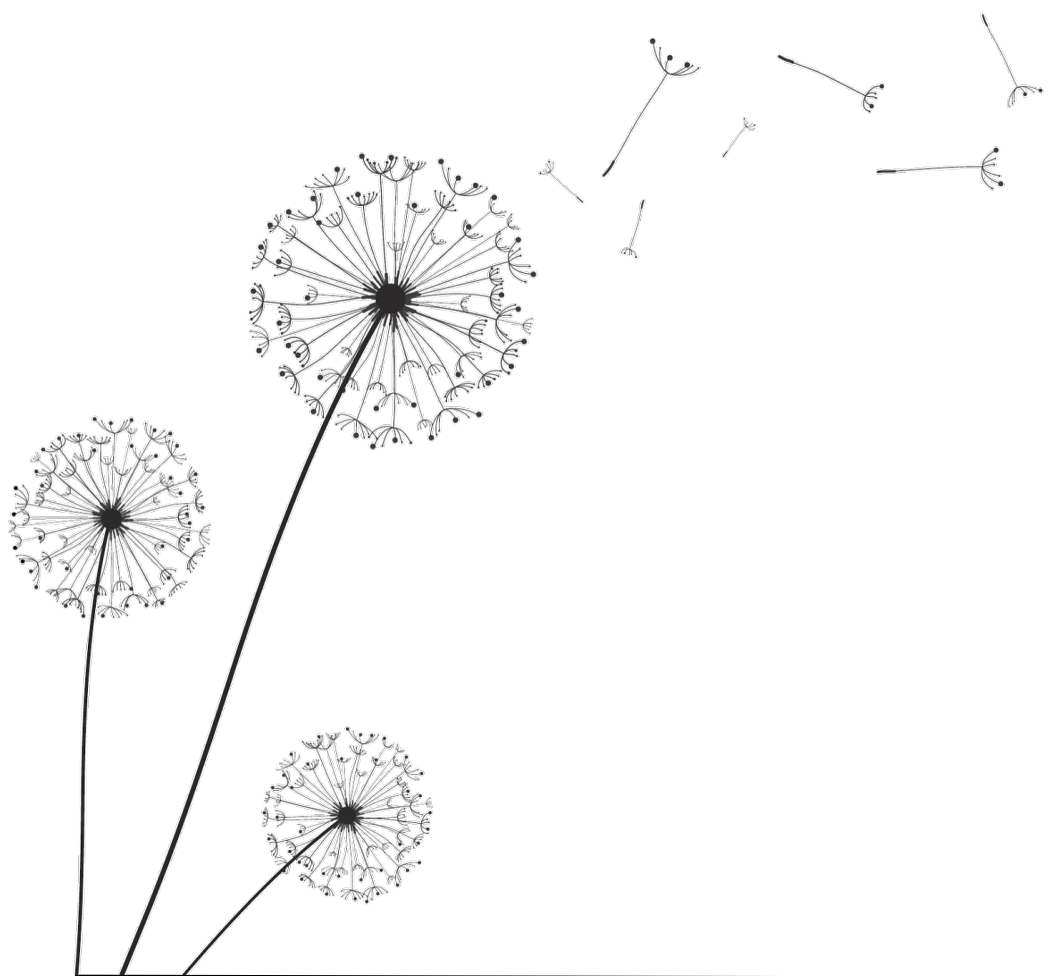
Capítulo 3 – Estudos

Estudo 3

Figure 1. Results of the confirmatory factor analysis showing standardized estimates of the three factorial model of MHC-SF for Sample 1 – Children in Elementary School. Note: EWB = emotional well-being; SWB = social well-being; PWB = psychological well-being. 192

Figure 2. Results of the confirmatory factor analysis showing standardized estimates of the three factorial model of MHC-SF for Sample 2 – Youth in Middle School. Note: EWB = emotional well-being; SWB = social well-being; PWB = psychological well-being. 193

A imagem que consta da página seguinte é de domínio público e foi retirada de
<http://getdrawings.com/dandelion-vector-png#dandelion-vector-png-26.png>



Introdução

Esta dissertação pretende sistematizar e “dar corpo” ao trabalho de reflexão e investigação realizado, ao longo de vários anos, sobre a implementação e os efeitos de intervenções baseadas em mindfulness em contexto educacional, dirigidas a professores e alunos.

Do ponto de vista conceptual os estudos integrados nesta dissertação enquadram-se no modelo da aprendizagem sócio-emocional proposto pela *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2003; 2015), no âmbito do qual foram desenvolvidos vários estudos nas últimas três décadas indicando que a promoção deste tipo de competências constitui um caminho essencial para a promoção da saúde e do bem-estar dos mais jovens, associando-se ao aumento de comportamentos pró-sociais, à redução de problemas de comportamento e à melhoria dos resultados académicos (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Relativamente aos professores, as competências socioemocionais têm também sido referidas como fator de proteção associado à promoção da sua saúde e do seu bem-estar (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013). Acresce ainda que segundo o modelo prósocial da sala

de aula (Jennings & Greenberg, 2009), o nível de competências socioemocionais dos professores tem impacto na qualidade dos ambientes de aprendizagem, nomeadamente através da melhoria da gestão de sala de aula e das relações interpessoais professor-aluno, uma vez que potenciam a autorregulação emocional, o reconhecimento e resposta às necessidades pessoais e dos outros, bem como o desenvolvimento de relações interpessoais mais significativas o que, em particular na docência, contribui para a eficácia profissional.

Outro quadro de referência que orientou este trabalho de investigação foram os estudos realizados ao longo da última década que reconheceram a abordagem baseada em mindfulness como importante para a promoção do bem-estar em geral, de emoções positivas, da autocompaixão e da empatia (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, & Finkel, 2008; Shapiro, Brown, Thoresen, & Plante, 2010). Para compreender e integrar a relação entre a aprendizagem sócio-emocional e a mindfulness em contexto educacional, os estudos realizados enquadram-se também na perspetiva da Educação Contemplativa. Segundo Roeser e Peck (2009) esta é uma abordagem educativa centrada no desenvolvimento global da criança e baseada na aprendizagem experiencial e que tem como objetivo promover uma maior consciência, um sentimento mais profundo de presença e uma maior compaixão por si e pelos outros. Apesar de ainda recente, uma das práticas contemplativas que tem sido mais estudada em contexto educacional é justamente a mindfulness (e.g., Greenberg & Harris, 2011; Davidson et al., 2012; Zelazo & Lyons, 2012). No sentido de compreender a teoria de mudança subjacente aos efeitos das intervenções baseadas em mindfulness nos professores, no clima de sala de aula e nos alunos, Roeser (2016) sugere que o treino e a prática de mindfulness medeia os efeitos da intervenção no stress, ansiedade e depressão permitindo que os professores estejam mais conscientes do que está a acontecer na sala de aula e dando-lhes a possibilidade de responder de forma diferente dos seus padrões de reação negativos. Este autor acrescenta ainda que um estado mental mais calmo, claro e

gentil contribui para que os professores fiquem mais disponíveis às necessidades dos alunos e desta forma os alunos sentir-se-ão mais seguros, com um maior sentido de pertença e, portanto, mais disponíveis para se envolverem no processo de aprendizagem.

A questão da eficácia das abordagens de promoção de competências socioemocionais baseadas na mindfulness em adolescentes e crianças e centradas na escola é assim fundamental e são vários os estudos que indicam que este tipo de intervenções promove a autorregulação emocional, a capacidade de atenção, reduz o stress e melhora a função executiva (Klingbeil, et al., 2017). No que aos professores diz respeito, algumas investigações das intervenções com recurso a práticas de mindfulness que lhes são dirigidas têm revelado efeitos significativos na promoção deste tipo de competências, com impactos relevantes no seu bem-estar, na qualidade da sua relação com os alunos e no bem-estar destes (Jennings, et al., 2013; Jennings et al., 2017; Singh, Lancioni, Winton, Karazsia, & Singh, 2013; Roeser, 2016).

Apesar dos resultados promissores das abordagens baseadas em mindfulness para alunos e professores, meta-análises recentes identificaram algumas lacunas importantes. Em primeiro lugar, existe um número maior de estudos realizados com crianças e jovens, quando comparados com o número de estudos disponíveis com professores (Ergas & Hadar, 2019). Em segundo lugar, nos estudos com crianças (Klingbeil et al., 2017) escasseiam os que avaliem o impacto das abordagens baseadas em mindfulness no seu bem-estar. Em terceiro lugar, a estabilidade dos efeitos das abordagens baseadas em mindfulness a médio prazo está por clarificar. Em quarto lugar, e relativamente aos estudos com professores (Klingbeil & Renshaw, 2018) são escassos os estudos que incluam medidas do clima da sala de aula ou de práticas de ensino, e os efeitos das intervenções baseadas em mindfulness nestes resultados são pequenos. Assim, estes autores fizeram diversas recomendações para investigações futuras, nomeadamente no sentido de complementar a recolha de

dados de autorrelato com "... observações diretas da sala de aula ou medidas de multi-informantes (por exemplo, percepções dos alunos sobre o clima da sala de aula)" (Klingbeil & Renshaw, 2018, 22). Acresce ainda, que devido à escassez de estudos, está por esclarecer o papel mediador da mindfulness nos resultados de bem-estar, burnout e autoeficácia a médio prazo dos professores. Por último, como estas meta-análises não analisaram o impacto nos alunos das intervenções para professores, esta questão está por esclarecer na literatura científica (Klingbeil & Renshaw, 2018).

Numa breve revisão sobre a intervenção em Portugal constata-se, no que à mindfulness diz respeito, um grande interesse e o surgimento de um leque diversificado de intervenções, podendo-se encontrar referência a ofertas de meditação para crianças e jovens, mindfulness nas escolas, mindfulness para professores e pais, entre outras (Sampaio de Carvalho & Marques Pinto, 2019). Ao nível da estrutura encontram-se programas baseados em evidência científica e programas desenhados a partir de outros programas ou de experiências empíricas individuais. Do ponto de vista do seu modelo de aplicação verifica-se que estas intervenções são oferecidas tanto fora da escola, em contexto de atividades extracurriculares ou de ocupação de tempos livres, como dentro da escola. Ao nível conceptual, podem-se encontrar programas baseados no modelo do MBSR - Mindfulness Based Stress Reduction, o programa de oito semanas desenvolvido por Jon Kabat-Zinn em contexto hospitalar, e outros que integram para além da mindfulness outras componentes como as competências socioemocionais e resultados das neurociências. Como se pode constatar, e em linha com o que se passa noutros países, a intervenção dirigida a crianças e jovens nesta área é diversificada e, em certa medida, dispersa. Relativamente aos professores, verifica-se que a intervenção é pontual e, tendo em conta aquilo que se conhece, os raros programas baseados em mindfulness dirigidos especificamente aos docentes carecem em grande medida de estudos científicos. Em suma, apesar do forte

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

Considerando a reflexão sobre os referenciais teóricos adoptados, as lacunas conceptuais e metodológicas identificadas na literatura, e o panorama da intervenção e investigação nesta área em Portugal, este trabalho tem por objetivo último contribuir para o conhecimento científico sobre a eficácia das abordagens de promoção de competências socioemocionais baseadas em mindfulness, através da adaptação e avaliação da eficácia do Programa MindUp (The Hawm Foundation, 2011) para alunos do 1º ciclo do ensino básico e através do desenvolvimento, implementação e avaliação da eficácia de um programa para professores do mesmo ciclo, o Programa Atentamente. Ao fazê-lo, tiveram-se em conta algumas das lacunas conceptuais e metodológicas identificadas na literatura, nomeadamente no que refere à compreensão dos mecanismos subjacentes aos impactos das intervenções, à estabilidade destes efeitos, ao recurso a múltiplos informantes, à natureza dos dados recolhidos e às medidas de avaliação utilizadas, procurando deste modo contribuir para uma maior robustez do conhecimento neste domínio.

De modo mais específico, foram desenvolvidos quatro estudos que procuraram responder às seguintes questões de investigação:

Quais os efeitos do Programa MindUp nas competências socioemocionais, na mindfulness e no bem-estar dos alunos do 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Quais os efeitos do Programa MindUp nos professores destes alunos?

O programa MindUp é aplicado pelos professores em contexto de sala de aula e tem como objetivos a promoção de competências socioemocionais e de mindfulness dos alunos e o seu bem-estar. Habitualmente os seus efeitos têm sido avaliados apenas nos alunos (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010), mas neste trabalho considerou-se relevante fazer também o estudo exploratório dos seus efeitos nos professores que o aplicam. Para responder a estas duas questões de investigação foram realizados dois estudos. Sendo o Programa MindUp desenvolvido nos Estados Unidos da América, o primeiro estudo, piloto, centrou-se na tradução, adaptação e avaliação da adequação do programa ao contexto português e, ainda, na avaliação preliminar e exploratória dos seus efeitos nos alunos e nos professores que o aplicaram. No âmbito deste estudo foi ainda construído um programa de formação de professores tendo em vista a sua habilitação para implementar o programa. O segundo estudo recorreu a um desenho quase experimental e visou avaliar de modo mais robusto os efeitos do programa MindUp nos alunos e nos seus professores.

Quais as qualidades psicométricas do Mental Health Continuum – Short Form avaliadas em duas amostras independentes de crianças e pré-adolescentes?

Procurando responder a uma das lacunas identificadas na literatura relacionada com a escassez de estudos que avaliem o impacto das abordagens em mindfulness no bem-estar das crianças, realizou-se um terceiro estudo, de adaptação e avaliação da estrutura fatorial e da invariância do Mental Health Continuum – Short Form (Keyes, 2006) em duas amostras independentes de crianças e pré-adolescentes. Deste modo, foi possível disponibilizar uma medida robusta do ponto de vista psicométrico tendo em vista a sua utilização no estudo final deste trabalho.

Quais os efeitos do Programa Atentamente – programa baseado em mindfulness – nos professores, nos comportamentos de interação professor-alunos em sala de aula e nos alunos? Qual a estabilidade destes efeitos? Quais os mecanismos subjacentes ao impacto da intervenção no bem-estar, burnout e autoeficácia dos professores?

O Programa Atentamente, desenhado especificamente para professores, tem como objetivos promover as suas competências de mindfulness, regulação emocional e autocompaixão/compaixão, contribuindo para a melhoria do seu bem-estar e do seu desenvolvimento profissional. Para responder a estas questões de investigação foi realizado um estudo experimental (estudo 4) que avaliou os efeitos do Programa Atentamente nos professores, nas interações comportamentais professor-alunos em sala de aula e nos alunos. Do ponto de vista metodológico este estudo procurou responder a algumas lacunas identificadas na literatura incluindo a recolha de dados de observação sobre o comportamento dos professores em sala de aula e de avaliação por múltiplos informantes, concretamente a percepção dos alunos sobre os seus professores e a dos encarregados de educação sobre os seus educandos. A recolha de dados de follow-up pretendeu ainda responder à necessidade de analisar a estabilidade dos efeitos da intervenção. Por último, e no sentido de contribuir para a compreensão dos mecanismos subjacentes aos

impactos das abordagens baseadas em mindfulness, realizou-se uma análise exploratória sobre o papel mediador da mindfulness na relação entre a intervenção e o bem-estar, o burnout e a autoeficácia.

Estrutura da Dissertação

Do ponto de vista da estrutura, este trabalho está organizado em quatro capítulos.

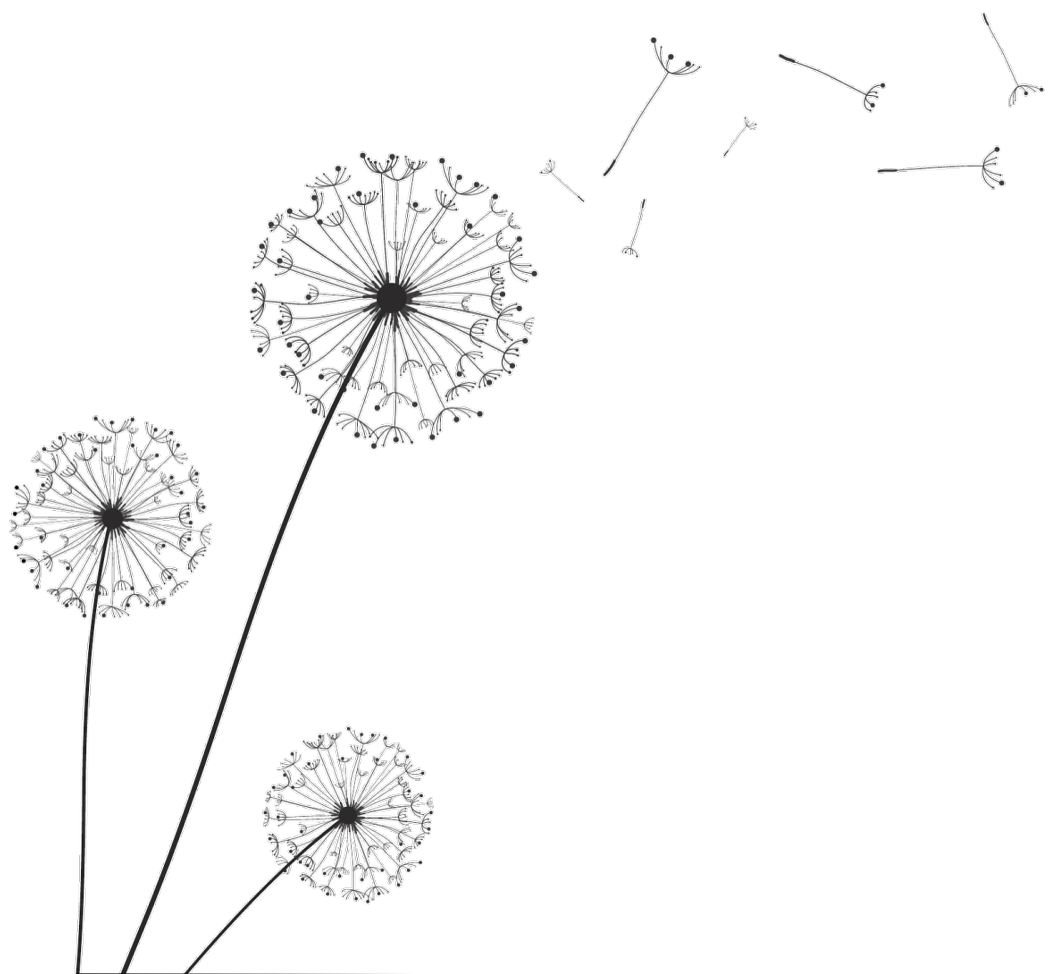
O Capítulo 1 apresenta o enquadramento conceptual sobre o tema, começando por refletir sobre o papel da aprendizagem sócio-emocional em contexto educacional, sobre a educação contemplativa como um modelo para a promoção de competências socioemocionais na educação salientando a mindfulness como uma das práticas a utilizar em contexto educacional. A seguir caracteriza as definições de mindfulness, seguindo-se uma reflexão sobre a integração da mindfulness na promoção de competências socioemocionais, nos alunos e nos professores. Por último, caracteriza o estado da arte da mindfulness em contexto educacional.

No Capítulo 2 é descrito de uma forma geral o enquadramento metodológico que orientou o trabalho de investigação, sendo apresentados os seus objetivos, o modelo lógico do estudo, os procedimentos éticos e de recolha de dados, o processo de análise de dados e a descrição dos programas baseados em mindfulness implementados no âmbito deste trabalho.

O Capítulo 3 apresenta os quatro estudos de investigação realizados. O Estudo 1 que pretende traduzir, adaptar e avaliar a adequação do programa ao contexto português e, ainda, avaliar de forma preliminar e exploratória os seus efeitos nos alunos e nos professores que o aplicaram. O Estudo 2 que através de um desenho quase experimental visou avaliar os efeitos do programa MindUp nos alunos e nos seus professores. O Estudo 3 que avalia as qualidades psicométricas do *Mental*

Health Continuum – Short Form (versão crianças e adolescentes). O Estudo 4 que apresenta os resultados da avaliação dos efeitos de um programa para professores baseado em mindfulness.

O Capítulo 4 aborda as reflexões e as conclusões retiradas a partir dos quatro estudos realizados, para além de uma discussão crítica sobre o processo de investigação em si, e identifica algumas questões relacionadas com novas possibilidades para a intervenção no presente e no futuro.



Capítulo 1 - Enquadramento Conceptual

Contexto do Problema

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

desenvolvimento, défices cognitivos e psicossociais, entre outros (Lippe, Brener, McManus, Kann, & Speicher, 2005). Por exemplo, em Portugal um estudo (Gaspar de Matos et, al., 2015) referiu que o consumo de haxixe estava a aumentar ao contrário da tendência verificada nos anos anteriores. Na sua maioria, estes jovens não são abrangidos por uma intervenção adequada e efetiva (Greenberg, et al., 2003) e sem intervenção, esta situação pode desencadear uma sucessão e acumulação de problemas difíceis de ultrapassar pelos jovens podendo prolongar-se ao longo da vida (Merrel & Gueldner, 2010).

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

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

as escolas precisam de promover a mudança de um mundo onde o conhecimento tradicional está rapidamente a perder valor para um mundo onde

aumenta o poder enriquecedor de competências profundas, tendo como base uma mistura importante de conhecimento tradicional e conhecimento moderno, juntamente com competências, qualidades de carácter e aprendizagem autodirecionada.

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

A incerteza de como será o futuro e o ritmo acelerado das mudanças que têm ocorrido ao longo dos anos cria um elevado nível de stress entre educadores, alunos, e pais podendo desencadear problemas de saúde mental que comprometem a aprendizagem. Neste sentido, tornou-se prioritário aprender formas de acalmar o nosso sistema nervoso e de lidar com as mudanças e os desafios subjacentes com clareza mental, calma emocional, delicadeza e bondade para com os outros – seres humanos, animais e ambiente. A crescente utilização das abordagens baseadas em mindfulness e compaixão nas escolas sugeriu que estas práticas têm o potencial de cultivar estas competências (e.g., Klingbeil & Renshaw, 2018; Weare, 2019).

Este trabalho de investigação pretendeu contribuir para uma reflexão, baseada em evidência científica, sobre o papel das abordagens baseadas em mindfulness na promoção de competências socioemocionais e bem-estar dos alunos e dos professores.

Intervenção em Contexto Educacional

Aprendizagem Sócio-Emocional (ASE)

A intervenção em contexto escolar tem-se centrado na implementação de programas de prevenção da ocorrência de problemas de comportamentos (consumo de drogas, delinquência, violência, entre outros) muitas vezes de forma descoordenada, com duração reduzida, sem uma liderança forte e apoio dos órgãos de gestão das escolas, o que pode comprometer a sua eficácia (Greenberg, et al., 2003).

Neste sentido, a organização *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2013) sugeriu que a intervenção deve assentar nas causas que estão subjacentes aos problemas de comportamento apoiando a promoção do sucesso académico. Para tal, o enfoque deve ser no desenvolvimento de crianças que sejam capazes de reconhecer e gerir as suas emoções, considerar a perspectiva dos outros, definir objectivos positivos, tomar decisões responsáveis e lidar eficazmente com as situações interpessoais. Ou seja, o enfoque deve ser na Aprendizagem Sócio-Emocional (ASE). Nesta perspetiva, a dimensão social diz respeito à preocupação de reforçar as relações positivas com os outros; a dimensão emocional refere-se à promoção da autoconsciência ou autoconhecimento no que diz respeito às emoções, sentimentos, pensamentos e sua inter-relação; e o termo aprendizagem indica que o desenvolvimento emocional e social pode ser ensinado através de instruções e práticas específicas em contexto escolar. Mais especificamente, e ao nível individual a ASE inclui as seguintes competências:

- autoconsciência – capacidade para identificar e reconhecer emoções; reconhecer as forças, necessidades e valores; ter um sentido de autoeficácia; e desenvolver um sentido de espiritualidade;

- autorregulação – competências de autorregulação interna; controlo de impulsos; gestão do stress; capacidade para definir objectivos adequados e agir de acordo com os mesmos;
- consciência social – capacidade para ter em conta a perspectiva do outro; para sentir empatia em relação ao outro; respeito pelo outro;
- gestão dos relacionamentos – competências de comunicação, comprometimento social, cooperação, negociação, resolução de conflitos e procura e disponibilização de ajuda;
- tomada de decisões responsáveis – capacidade para identificar os problemas e avaliar as situações onde surgem os problemas; utilizar de forma eficaz competências de resolução de problemas; sentido de responsabilidade pessoal, moral e ética (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004).

Nas últimas três décadas tem-se assistido a um maior número de intervenções em contexto educacional que privilegiam o desenvolvimento de crianças e jovens capazes de reconhecer e gerir as suas emoções, considerar a perspectiva dos outros, definir objetivos positivos, tomar decisões responsáveis e lidar eficazmente com as situações interpessoais, ou seja, a aprendizagem sócio-emocional (Payton, et al., 2008). Segundo Merrel e Guledner (2010) a aprendizagem sócio-emocional é uma das quatro componentes das escolas seguras, eficazes e cuidadoras, em conjunto com um ensino académico eficaz, um ambiente escolar cuidador e intervenções baseadas nos comportamentos positivos. Ao longo dos últimos anos foram desenvolvidos e avaliados vários programas que procuraram integrar os vários domínios da vida das crianças e dos jovens (sala de aula, casa e escola) oferecendo atividades estruturadas e não estruturadas para aprender e aplicar competências

para promover o seu sucesso social, emocional e académico (Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010).

Dos programas modelo, ou seja, aqueles que são baseados em evidência científica, que obedecem às linhas orientadoras da CASEL e que foram eficazes em diferentes sistemas escolares destacam-se os seguintes: *PATHS Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) (Greenberg & Kusché, 1998), *Raising Healthy Children* (Catalano, Haggerty, Oesterelle, Fleming, & Hawkins, 2004), e o *Strong Kids* (Merrel, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008). O programa PATHS tem como objectivos o desenvolvimento do autocontrolo, da capacidade de reconhecer e interpretar os diferentes sentimentos em si e nos outros e da capacidade para aplicar competências de resolução de problemas sociais no sentido da prevenção e/ou resolução de problemas e conflitos nas interações sociais. Este programa pode ser aplicado desde o pré-escolar até ao 6º ano de escolaridade. Os resultados dos estudos sobre a sua eficácia indicaram que as crianças melhoraram a sua capacidade de compreensão emocional e social sobre as situações; melhoraram as suas competências de resolução de problemas para resolver conflitos; aumentaram a sua capacidade de tolerância à frustração e diminuíram os comportamentos disruptivos. Este programa mostrou-se eficaz quer no âmbito de uma intervenção universal, quer ao nível de uma intervenção com grupos com características específicas (e.g. com necessidades educativas especiais) (Merrell & Guelder, 2010). O programa *Raising Healthy Children* é multicomponente e dirige-se ao 1º e 2º anos do 1º ciclo do ensino básico, mas também integra uma intervenção para professores e pais. Ao nível da intervenção para as crianças o enfoque deste programa é no desenvolvimento de competências socioemocionais, competências de resolução de problemas interpessoais, competências de ouvir, de resolução de conflitos, reconhecimentos de sentimentos. Os resultados sobre a sua eficácia indicaram que as crianças apresentaram uma maior vinculação positiva à escola e à família, menos suspensões e expulsões e mais interações sociais e comportamentos adequados à idade (Catalano, et al., 2004). Por

último, o programa *Strong Kids* tem como objectivos o desenvolvimento de competência socioemocionais, a promoção da resiliência, o reforço dos recursos pessoais e a promoção de competências de coping das crianças e dos adolescentes. Este programa pode ser utilizado com grupos que não apresentam um elevado nível de risco e com grupos que apresentam problemas de comportamento e emocionais. Os resultados dos estudos sobre a sua eficácia indicaram um aumento do conhecimento sobre os conceitos socioemocionais, das estratégias de coping eficazes, e uma diminuição dos problemas socioemocionais (Merrel, et al., 2008).

Para além destes, existem muitos programas que têm sido aplicados e estudados. No sentido de compreender melhor a sua eficácia, foi publicada uma meta-análise (Durlak, et al., 2011) sobre os resultados de 213 estudos que sistematiza em larga escala os resultados descritos anteriormente. Assim, os autores deste estudo concluíram que os programas SEL têm efeitos positivos significativos nas competências socioemocionais, nas atitudes em relação a si, aos outros e à escola. Para além destes resultados, este estudo verificou um aumento dos comportamentos pró-sociais, uma redução dos problemas de comportamento e internalizantes. É de referir, ainda, que este tipo de programas contribui, também, para uma melhoria significativa dos resultados académicos, quando comparados com aqueles que não foram alvo de programas deste tipo. Este estudo permitiu ainda concluir que os professores aplicaram de forma efetiva os programas SEL. Este resultado sugere que os programas SEL podem ser incorporados nas rotinas das práticas educacionais e não necessitam de técnicos exteriores à escola para a sua implementação. Acresce, ainda, que este tipo de programas tem efeitos positivos nos diferentes níveis de ensino, em escolas urbanas, suburbanas e rurais apesar de terem sido estudadas com menos frequência em escolas do ensino secundário e em zonas rurais.

Uma meta análise mais recente (Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017) sobre os efeitos a longo prazo dos programas de promoção de competências socioemocionais salientou que estes podem ter um impacto promocional e

preventivo (*National Research Council and Institute of Medicine, 2009*), uma vez que demonstraram um efeito, quer nos indicadores positivos do bem-estar, quer nos indicadores negativos. Mais concretamente, os programas de aprendizagem sócio-emocional contribuíram para o desenvolvimento positivo dos jovens através da promoção de competências, atitudes positivas, comportamentos prosociais e desempenho académico. Estes programas funcionaram, também, como um factor protetor na prevenção de problemas de comportamento, distress emocional e consumo de substâncias psicoativas. Para além disto, este estudo evidenciou efeitos positivos importantes ao nível das variáveis de desenvolvimento recolhidas 18 anos após a intervenção, nomeadamente ao nível da melhoria das relações sociais, aumento da taxa de conclusão do ensino secundário e da redução de problemas de comportamento (redução do número de prisões e de perturbações clínicas). Por último, os resultados desta meta-análise foram ao encontro de estudos anteriores, no que diz respeito aos benefícios para os alunos de diferentes backgrounds familiares, económicos e étnicos. No entanto, isto não quer dizer que uma mesma intervenção “sirva para todos” pelo que é importante adequar as intervenções aos diferentes contextos culturais (Hecht & Shin, 2015; Hoffman, 2009).

Educação Contemplativa – uma abordagem para promover a ASE

Recentemente Goleman e Senge (2014) alertaram para o facto de que aos programas de aprendizagem sócio-emocional “faltam” competências importantes para o desenvolvimento positivo, do bem-estar das crianças e jovens e de uma sociedade melhor. No mesmo sentido, Dalai Lama (2017) acrescentou que a Educação, através da integração dos valores humanos básicos e do sentido de responsabilidade universal, é a chave para fazer face aos problemas do século XXI.

Neste domínio a educação contemplativa assume uma grande importância e permite conceptualizar as relações entre a aprendizagem sócio-emocional e a mindfulness, salientando a importância da compaixão enquanto dimensão

fundamental para o desenvolvimento positivo e do bem-estar. Roeser e Peck (2009) conceptualizam a educação contemplativa como uma abordagem educativa centrada no desenvolvimento global da criança baseada na aprendizagem experiencial e que tem como objetivo promover uma maior consciência, um sentimento mais profundo de presença e uma maior compaixão por si e pelos outros. No âmbito da educação contemplativa são privilegiadas formas de aprendizagem e de vida mais conscientes e intencionais, desenvolvidas num contexto que reforça o crescimento pessoal e onde prevalecem valores como humildade, curiosidade, mente aberta, coração aberto e bondade para com os outros. As práticas contemplativas caracterizam-se por exercícios mentais e físicos, que requerem uma prática sistemática e que treinam várias formas de atenção e emoções prosociais (e.g., delicadeza, gentileza e generosidade). Assim, a atenção pode ser treinada através de práticas que privilegiem a concentração intencional num objecto (e.g., respiração, sons, movimento físico, uma imagem), para acalmar o corpo e a mente; a abertura e aceitação ao que surge na mente, no corpo ou no ambiente de forma a ganhar *insight* e clareza em relação à natureza sensorial e mental dos fenómenos; e a focalização numa imagem específica, pensamento, e emoções que envolvam a expressão do cuidado pelo próprio, pelo outro e pela natureza (Lutz, Slagter, Dunne, & Davidson, 2008).

São exemplo de práticas contemplativas, mindfulness, yoga, tai chi, estar na natureza, meditação, imaginação guiada, contar histórias, música, arte e literatura (Greenberg, 2014; Lantieri & Nambiar, 2012; Roeser & Peck, 2009). Pela sua importância na promoção das competências socioemocionais, as práticas contemplativas têm vindo a encontrar o seu espaço nos vários contextos educativos, desde o pré-escolar e o primeiro ciclo até ao secundário (Jennings, 2016; Wisner, Jones, & Gwin, 2010). Apesar de ainda recente, uma das práticas contemplativas que tem sido mais estudada em contexto educacional é a mindfulness (e.g., Greenberg & Harris, 2011; Davidson et al., 2012; Zelazo & Lyons, 2012).

Mindfulness

Segundo a perspectiva budista, Mindfulness é a tradução de Pali para inglês da palavra *Sati*. De acordo com os estudos budistas não existe uma definição única de mindfulness, pelo que cada definição assenta numa determinada prática e tradição e deve ser entendida tendo isto em conta. Assim, de acordo com Analayo (2013) pode-se falar de mindfulness clássico, mindfulness não-dual, mindfulness Zen, entre outras abordagens.

Para o monge budista Mahathera, quando se toma consciência de algo, existe um pequeno instante de consciência “pura” antes da sua conceptualização, imediatamente antes da sua identificação - que corresponde ao estado de mindfulness (Mahathera, 1994). Normalmente, este estado é muito curto e diz respeito à fracção de segundo quando se focam os olhos num objecto, quando se foca a mente num objecto, imediatamente antes de o objectivar, de o reprimir mentalmente e de o separar do resto da realidade. Num estado de mindfulness vive-se um momento de pura experiência, de forma suave, relacionado com a realidade e não separada dela. Esta capacidade para manter a atenção plena em cada momento é especial, nomeadamente em momentos de tumulto emocional. Apesar de ser difícil definir em palavras mindfulness, a perspectiva budista identificou alguns aspectos que a caracterizam:

- Mindfulness é o espelho do pensamento refletindo o que acontece no presente e da forma exata como acontece.
- Mindfulness é a capacidade da mente para observar sem crítica.
- Mindfulness pressupõe a aceitação de tudo o que acontece sem orgulho, sem vergonha, sem julgamento – o que está, está.
- Mindfulness é a capacidade de observar de forma imparcial.
- É a consciência não conceptual – não é pensamento.
- É a consciência do tempo presente.
- É a consciência sem objectivos, sem interesse em alcançar algo.

- É a consciência da mudança.
- É observar a experiência a fluir, é ver coisas à medida que vão mudando.
- É observação participante – quem medita é observador e participante ao mesmo tempo.

Neste sentido Mahathera (1994) referiu que mindfulness permite lembrar o que é suposto fazer-se; permite ver as coisas como elas são na realidade; e permite ver a natureza profunda do fenómeno.

Ainda segundo a perspectiva budista é através da meditação vipassana (*insight*) que se aprende a prolongar os momentos de consciência relativos aos acontecimentos da vida. Desta forma, pode-se dizer que cultivar mindfulness é um processo de descoberta profundo e individual.

De acordo com uma revisão feita por Quaglia e colegas (2015) dos textos budistas clássicos existem algumas características comuns a todas as definições, a primeira prende-se com a atenção ou consciência do que é percebido no momento presente. A segunda característica relaciona-se com o papel dos pensamentos no significado e na expressão de mindfulness. Por exemplo, Bodhi (2011) referiu que à medida que a consciência se torna mais lucida, é desenvolvida a compreensão da natureza e das qualidades dos fenómenos observados. Esta forma de consciência mindful e a compreensão do que é encontrado são processos interrelacionados que surgem na prática e que conduzem ao insight ou compreensão da mente e do comportamento. Dreyfus (2011) defendeu que a expressão básica da mindfulness está relacionada com a atenção sustentada em relação aos objetos perceptuais e serve como base para o desenvolvimento do *insight* e que em conjunto com este promove a compreensão. É nesta característica de sensatez que reside o potencial da mindfulness para reduzir o sofrimento. A terceira característica relaciona-se com o papel da avaliação, que se traduz na discriminação, e na reflexão sobre o que é saudável e o que não é saudável, na ação sensata e não sensata. Esta avaliação

emerge da prática da atenção sustentada e da compreensão contribuindo para a regulação dos estados mentais e do comportamento. Assim, de acordo com perspectiva budista mindfulness não é antiética. Num estado de atenção sustentada e receptiva, a mente que está consciente do que está acontecer momento a momento, observa e envolve-se ativamente sem avaliações e julgamentos, memórias e outras atividades cognitivas.

Na psicologia contemporânea mindfulness foi considerada como uma abordagem para aumentar a consciência e as respostas competentes aos processos mentais que contribuem para o distress emocional e os comportamentos desadaptativos. O estudo da mindfulness ao nível psicológico e médico aumentou exponencialmente nos últimos 17 anos com a edição de um grande número de artigos publicados em revistas com revisão de pares (com 10 em 2000 e mais de 692 em 2017) (Black, 2018). Este interesse iniciou-se com o trabalho de Kabat-Zinn (1993) na sua aplicação na intervenção terapêutica como uma forma de minimizar os efeitos das doenças e dores crónicas. Segundo este autor, mindfulness é a qualidade da consciência que emerge através da prática de prestar atenção ao momento presente com aceitação, abertura, vontade e sem julgamento. Inerente a esta definição está também presente uma atitude de bem querença/cuidado (bondade, compaixão, alegria altruísta e equanimidade) para com os outros e para com o próprio (Cullen, 2011). Este tipo de atenção promove um maior conhecimento, clareza e aceitação da realidade do momento presente (Kabat-Zinn, 2009). No estado de mindfulness os pensamentos e sentimentos são observados como acontecimentos que ocorrem na mente, sem uma sobre identificação e sem reagir de forma automática.

Uma outra abordagem conceptualizou mindfulness como uma competência metacognitiva multicomponente (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody, et al., 2004). A primeira componente diz respeito à autorregulação da atenção que é mantida durante a experiência imediata, permitindo assim um aumento do reconhecimento dos acontecimentos mentais no momento presente. Deste modo,

em vez de observar a experiência através dos filtros das nossas crenças, pressupostos, expectativas e desejos, a mindfulness permite uma observação direta dos vários objetos como se fosse a primeira vez. A segunda componente envolve a adoção de uma orientação para a experiência individual no momento presente, notando cada pensamento, sentimento e sensação que vai surgindo na mente. É, assim, um processo ativo no qual o indivíduo escolhe aceitar o que acontece com uma atitude caracterizada pela curiosidade, abertura e receptividade. O trabalho de Garland e colegas (2009) foi ao encontro desta perspectiva, ao salientar que a mindfulness contribui para a promoção da estratégia de reavaliação cognitiva positiva a partir da monitorização metacognitiva atenta e sem julgamento aos pensamentos, emoções, percepções e sensações que surgem momento a momento (Garland, 2007; Lutz, et al., 2008).

Vários autores consideraram mindfulness uma capacidade inerente da mente humana, embora esta capacidade e a vontade de a exercer possam diferir de indivíduo para indivíduo (Brown, Ryan, & Creswell, 2007; Goldstein, 2002). Como tal, a função inata da mindfulness pode ser promovida pela prática, repetindo o foco da atenção sobre um objeto, reconhecendo e deixando de lado pensamentos e emoções que distraem e gerando, assim, um estado transitório de mindfulness, que, quando repetidamente desenvolvido ao longo do tempo se pode transformar na capacidade de “ser” consciente sem julgamento na vida quotidiana.

Na conceptualização de Brown e Ryan (2003) mindfulness diz respeito à atenção e à consciência do que acontece ou se experiencia no momento presente e à competência de autorregulação, que inclui a atenção auto-focada e a consciência do próprio comportamento, da experiência, e dos vários estímulos que integram a realidade. De uma forma simples, os autores consideraram que mindfulness é experienciar de forma aberta “o que aí está”. Esta perspectiva vai ao encontro da visão de Anālayo (2003, p. 60) quando descreveu mindfulness como “ver as coisas como elas são, não adulteradas pelas reações e projeções habituais.”

Numa reflexão sobre as perspectivas budista e da psicologia relativamente ao que é mindfulness, Analayo (2018) referiu que é importante reconhecer que ambas têm subjacente epistemologias distintas e objetivos diferentes. No entanto, convergem no interesse em compreender como mente funciona, para aliviar o sofrimento que não é necessário. E neste sentido, o autor realçou que este “terreno comum” pode ser o espaço para um diálogo aberto caracterizado por um respeito mútuo e por um claro reconhecimento das diferenças básicas. A partir daqui é possível aprofundar a valorização das “várias cores que compõem o arco-íris” das práticas e ensinamentos sobre mindfulness, desde o início do budismo até aos nossos dias (idealmente sem esquecer o que é essencial e insubstancial à natureza do “arco-íris”).

Recentemente Feldman e Kuyken (2019) responderam a este desafio ao propor uma reflexão que traduz o encontro entre os ensinamentos budistas e a ciência da psicologia moderna. E nesta reflexão, definiram mindfulness como um diamante com muitas faces:

- É um estado de “estar presente” na vida de forma *embodied* e experiencial;
- É um processo de reconhecer a experiência momento a momento;
- É uma capacidade – que pode ser treinada, cultivada e aplicada na nossa vida;

Estes autores salientaram que mindfulness, pressupõe uma atenção e consciência dirigidas às experiências agradáveis, desagradáveis ou neutras, que são caracterizadas pela intencionalidade e envolve um conjunto de atitudes – abertura, curiosidade, perseverança, paciência, amabilidade, cuidado, confiança e equanimidade. Feldman e Kuyken (2019) acrescentaram, ainda, que a mindfulness reforça uma forma de ser mais unificada - as sensações do corpo, os sentimentos, os estados mentais e a experiência do momento presente são percebidos e atendidos na consciência e explorados com uma atitude de curiosidade, paciência

e delicadeza/gentileza. Perante uma experiência, a função da mindfulness é ajudar a mudar de uma reação automática para uma resposta e do evitar padrões para uma vontade genuína de conhecer a experiência do momento presente tal como ela é. Ajuda a mudar da inconsciência para a consciência, da impulsividade para uma forma de estar intencional. Face ao medo, adversidade e dor, a primeira resposta da pessoa é fugir, dissociar-se ou agarrar-se ao passado ou ao futuro. Desta forma, a ameaça e a dor tornam-se *triggers* (gatilhos) para a ruminação, ansiedade, obsessão e desorientação. Em vez de compreender o stress a pessoa preocupa-se com este de uma forma persistente – os padrões da sua mente de fugir ao desconforto e à dor podem tornar-se padrões habituais de evitamento e agitação. A prática de mindfulness pode reverter estes padrões habituais e ajudar a cultivar a capacidade de conhecer, compreender e viver o momento presente através da amabilidade e compaixão em relação a qualquer experiência.

Por último, estes autores referiram que a prática mindfulness assente na ética, na energia e no discernimento, promove o entendimento que acontece a nível psicológico e que liberta a mente do sofrimento. Para além disto, a prática de mindfulness tem implicações na vida diária, contribuindo para uma vida mais consciente, com sentido e significado, caracterizada pelo bem-estar psicológico, relações saudáveis, redução da ansiedade e depressão e cessação de comportamentos aditivos, mesmo no meio da dor e das dificuldades inevitáveis.

Operacionalização do constructo mindfulness

No que diz respeito à operacionalização do constructo de mindfulness, e apesar de existirem esforços para uma definição comum entre os vários investigadores, podem encontrar-se diferentes entendimentos sobre este constructo. Por exemplo, num número especial da revista "Emotion" subordinado a esta área de estudo, Davidson (2010) constatou que o termo "mindfulness" traduz um grande leque de

fenómenos, que vão desde o entendimento da mindfulness como um estado, como um traço e como uma variável independente que pode ser manipulada numa experiência.

Existem sete medidas construídas para avaliar mindfulness tipo traço para adultos e duas para crianças (Tabela 1). Mindfulness tipo traço traduz a tendência para ser mindful no dia a dia, assumindo que as pessoas diferem a nível disposicional na qualidade de mindfulness. Estas diferenças individuais surgem quer da complexa interação entre predisposição genética e características ambientais (Davidson, 2010), quer da prática de mindfulness que cada indivíduo desenvolve.

Para avaliar a dimensão de estado de mindfulness existem três medidas (Tabela 1). O estado de mindfulness está relacionado com a qualidade da presença num determinado momento, ou durante um curto espaço de tempo (e.g., nos últimos 5 minutos).

Mais recentemente, e na tentativa de operacionalizar o conceito de mindfulness, foi realizado um estudo com o objectivo de clarificar as fronteiras entre mindfulness e regulação de emoções. Os resultados deste estudo indicaram que alguns dos processos subjacentes a estes dois conceitos podem ser considerados simultaneamente mindfulness e regulação emocional. No entanto, foram identificados dois aspectos que estavam apenas associados ao conceito de mindfulness: a atenção centrada no presente e a atitude de aceitação da experiência. Esta conceptualização vai ao encontro da definição proposta por Bishop e colegas (2004). Com base neste estudo os autores propuseram um novo instrumento – Carolina Empirically Derived Mindfulness Inventory (CEDIMI) - para avaliar o constructo de mindfulness, que contempla dimensões do Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney, 2006) e dimensões do Difficulties in Emotion Regulation Scale (Gratz & Roemer, 2004, cit por Coffey Hartman, & Fredrickson, 2010).

Tabela 1 - Medidas de autorrelato para avaliar mindfulness (traço e estado)

Nome da escala/autores	Estado/Traço	Nº de itens	Fatores	Grupo
Cognitive and Affective Mindfulness Scale—Revised (CAMS-R; Feldman, Hayes, Kumar, Greeson, & Laurenceau, 2007)	Traço	12	Atenção, Foco no presente, consciência, aceitação	Adultos
State Mindful Attention Awareness Scale (State MAAS; Brown & Ryan, 2003)	Estado	5	Atenção/consciência	Adultos
Freiburg Mindfulness Inventory (FMI; Walach, Buchheld, Buttenmüller, Kleinknecht, & Schmidt, 2006)	Traço	30	Mindfulness	Adultos
Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS; Baer, Smith, & Allen, 2004)	Traço	39	Observação, descrição, agir com consciência Aceitar sem julgamento	Adultos
Mindfulness Questionnaire (MQ; Chadwick, Hember, Mead, Lilley & Dagnan, 2005)	Traço	16	Consciência “descentrada”, largar a reação, aceitação, consciência aberta à experiência difícil	Adultos
Philadelphia Mindfulness Scale (PHLMS; Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra & Farrow, 2008)	Traço	20	Consciência, aceitação	Adultos

Nome da escala/autores	Estado/Traço	Nº de itens	Fatores	Grupo
Trait Toronto Mindfulness Scale (TMS; Davis, Lau, & Cairns, 2009)	Traço	13	Curiosidade, descentração	Adultos
Five Factor Mindfulness Questionnaire (FFMQ; Baer, et al., 2006)	Traço	39	Observar, descrever, agir com consciência, não julgar e não reagir	Adultos
State Toronto Mindfulness Scale (State TMS; Lau et al., 2006)	Estado	13	Curiosidade, descentração	Adultos
Carolina Empirically Derived Mindfulness Inventory (CEDIMI) (Coffey, et al., 2010)	Traço	22	Atenção mindful e aceitação mindful	Adultos
Child Acceptance and Mindfulness Measure (CAMM; Greco, Baer, & Smith, 2011)	Traço	10	Mindfulness	Crianças/ adolescentes
Mindful Attention Awareness Scale — Adolescent (MAAS-A; Brown, West, Loverich, & Beigel, 2011)	Traço	14	Atenção/consciência	Adolescentes

Como se pode constatar pela informação constante na Tabela 1, nos últimos anos houve um grande interesse no desenvolvimento de vários instrumentos para medir mindfulness e que traduzem conceptualizações diferentes sobre o mesmo conceito. No entanto, estas medidas ainda apresentam algumas fragilidades ao nível da sua validade – validade de constructo (e.g., a natureza do constructo de mindfulness continua sem uma definição consensual), validade externa (e.g., as escalas de resposta são baseadas em estudantes que tem pouco entendimento sobre o que é mindfulness), e validade de critério (e.g., ausência de uma medida objectiva que permita uma comparação de resultados) (Singh, Lancioni, Wahler, Winton, & Singh, 2008).

Neste sentido, Quaglia e colaboradores (2015) refletiram sobre três questões relacionadas com a avaliação de mindfulness nomeadamente em que medida as escalas disponíveis avaliam mindfulness, até que ponto estas medidas são preditores válidos dos resultados definidos teoricamente e em que medida se pode melhorar a avaliação da mindfulness. No que diz respeito à diversidade de escalas para avaliar mindfulness estes autores referiram que apesar de todas as medidas partilharem o foco na qualidade da atenção, ou consciência da experiência do momento presente, diferem na inclusão de atitudes e outras características como parte do constructo. Para além disto, muitas das medidas foram construídas para um grupo específico e com um objectivo específico, por exemplo, avaliar a experiência diária de mindfulness ou medir as competências de mindfulness. Face a estas diferenças, os investigadores devem escolher e justificar a utilização de uma escala tendo em conta a teoria e a intenção subjacente à sua escolha. Um outro aspeto a considerar é o carácter discriminativo das medidas de mindfulness em relação a outros constructos relacionados com a atenção.

Relativamente ao papel preditor da mindfulness vários estudos indicaram que estas medidas estão associadas com a regulação comportamental (Black, Sussman, Johnson, & Milam, 2011; Garland, Gaylord, & Fredrickson, 2011) e emocional (Hill &

Updegraff, 2012), resultados fisiológicos relacionados com a saúde física (e.g., Arch & Craske, 2006, 2010; Brown, Weinstein, & Creswell, 2012). Em relação à forma como pode ser melhorada a avaliação da mindfulness, os autores (Quaglia, Brown, Lindsay, Creswell, & Goodman, 2015) propuseram o desenvolvimento de medidas comportamentais e ecológicas, de entrevistas, e de avaliação por uma segunda-pessoa. Por último, é importante a realização de mais estudos que permitam avaliar em maior profundidade as suas características psicométricas para posteriormente poderem vir a ser utilizados como instrumentos de avaliação da eficácia das intervenções baseadas em mindfulness. Tendo em conta que esta área de investigação ainda está na sua “infância” é importante clarificar o que é entendido por mindfulness, em qualquer estudo que venha a ser desenvolvido.

Abordagens baseadas em mindfulness (ABM)

As abordagens baseadas em mindfulness surgiram no final dos anos 70 início dos anos 80, em contexto de saúde e dirigidas a adultos. O primeiro programa estruturado baseado em mindfulness foi desenvolvido por Kabat-Zinn (2003; 2009) – MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction). O MBSR foi desenvolvido como um meio de ensino e de treino para pessoas com problemas crónicos de saúde ou de stress psico-emocional associado às crescentes exigências do dia-a-dia, como uma aprendizagem de novas formas para lidar com os desafios apresentados pela vida (Kabat-Zinn, 2013). Este programa está organizado em 8 sessões em que os participantes são alvo de um treino intensivo sobre as técnicas de meditação mindfulness (incluindo *mindful hatha yoga*) e sua aplicação direta às situações de stress, dor, e doença, por eles vividas.

A partir dos anos 90 a utilização do MBSR foi alargada à comunidade e a outros contextos clínicos com o objetivo de tratar diferentes desordens psicológicas. Surgiram assim programas definidos como de “primeira geração”, como o

Mindfulness Based Cognitive Therapy (MBCT) que integra práticas de mindfulness na abordagem terapêutica cognitiva. Um estudo realizado por Teasdale e colegas (2000) mostrou que esta abordagem pode reduzir significativamente a recaída na depressão major. Embora assentem em modelos e práticas baseados em alguns aspectos do budismo, estes programas devem ser sustentados pela ciência e por abordagens contemporâneas de resposta às questões relacionadas com a saúde física e mental e de apoio ao bem-estar; adequados aos cuidados em instituições públicas convencionais dentro de uma grande variedade de contextos e culturas; e acessíveis ao maior número de pessoas, independentemente dos seus valores culturais e crenças religiosas.

Existem ainda outras abordagens baseadas em mindfulness que coexistem com o MBSR e o MBCT, e que também partilham do mesmo foco na prática da meditação mindfulness enquanto componente pedagógica central. Um exemplo, são as intervenções baseadas em mindfulness de "segunda geração", de natureza espiritual, que fazem uma ligação explícita aos ensinamentos budistas e são mais tradicionais na forma como constroem e ensinam mindfulness (e.g., Van Gordon, Shonin, & Griffiths, 2015). Estes programas encontram-se ainda numa etapa anterior de desenvolvimento, estando agora numa fase de investigação.

Para além destes programas, existe ainda um conjunto mais amplo de programas baseados em evidência científica nas áreas da psicologia, medicina, cuidados de saúde e educação, em que se incluem programas "*mindfulness-informed*", como a Terapia de Aceitação e Compromisso (Hayes, Pistorello, & Levin, 2012), a Terapia Focada na Compaixão (Gilbert, 2009), a Terapia Comportamental Dialética (Linehan, 1993) e a Autocompaixão Mindful (Neff & Germer, 2012). Estes programas "*mindfulness-informed*" fazem parte da "terceira geração" de psicoterapias empiricamente sustentadas. As abordagens de terceira geração colocam mais ênfase em temas como a aceitação, a metacognição ou a forma como os indivíduos se relacionam com as suas experiências e menos no controlo da

experiência interna. Os programas "mindfulness-informed" partilham os vários princípios teóricos fundamentais das ABM de "primeira geração", sendo que muitos deles incluem alguma prática de meditação mindfulness na sua abordagem. No entanto, uma das características que os distingue das ABM de "primeira geração" é o papel central do treino sistemático e sustentado de práticas formais e informais de meditação mindfulness (tanto para facilitadores como para participantes).

Dada a difusão de intervenções e de investigação sobre ABM, tornou-se pertinente clarificar os principais componentes dos programas baseados em mindfulness e as suas implicações no treino, supervisão e desenvolvimento profissional. Esta clarificação é importante para que a investigação atual possa ser interpretada de forma relevante, a investigação futura recorra a definições e protocolos estabelecidos, os facilitadores sejam bem treinados e a população, no geral, tenha assegurado que os programas promovem com precisão aquilo que pretendem oferecer. Neste sentido Crane e colaboradores (2016) utilizaram a metáfora da "trama e da teia" para definir as dimensões fundamentais que caracterizam as abordagens baseadas em mindfulness, independentemente do contexto em que são utilizadas. Assim, a "trama" diz respeito aos aspetos essenciais, fixos e que definem uma ABM, independentemente dos grupos e contextos. Na sua estrutura, os elementos da trama têm por base o desenho dos programas MBSR e MBCT. A "teia" representa as adaptações necessárias a um determinado grupo e/ou contexto. Para além de definirem os elementos essenciais das abordagens baseadas em mindfulness, estes autores estabeleceram algumas características que os facilitadores destes programas devem ter (Tabela 2). Dada a disponibilidade e diversidade de vários programas baseados em mindfulness, esta sistematização contribuiu para trazer clareza sobre o que é e não é um Programa Baseado em Mindfulness.

Tabela 2 - Os elementos essenciais (trama) e flexíveis (teia) das Abordagens Baseadas em Mindfulness

Trama	Teia
Abordagens baseadas em mindfulness	
<ol style="list-style-type: none"> 1. São sustentadas por teorias e práticas que resultam de um encontro entre tradições contemplativas, ciência e as principais áreas da medicina, psicologia e educação 2. Assentam no modelo da experiência humana que identifica as causas do sofrimento humano e as estratégias para diminuir esse sofrimento 3. Assentam no desenvolvimento de uma relação diferente com a experiência, caracterizada pela atenção no momento presente, pela descentração e pela abordagem baseada na aproximação (abertura) à experiência 4. Assentam no desenvolvimento da autorregulação emocional, comportamental e atencional, e na promoção das qualidades da compaixão, sabedoria e equanimidade 5. Assentam no envolvimento do participante no exercício da prática de mindfulness (sustentada e intensiva) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os elementos essenciais do currículo são integrados com elementos adaptados e adequados a contextos específicos e grupos específico 2. A estrutura do programa, sua duração e forma de implementação são desenhados para se adequar aos grupos e aos contextos
Abordagens baseadas em mindfulness - Facilitador	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tem competências específicas que permitem a implementação efetiva de ABM 2. Tem a capacidade para incorporar (embody) as qualidades e as atitudes mindfulness durante o processo de ensino 3. Tem formação adequada e segue as orientações de boas práticas de implementação das ABM 4. Participa do processo de aprendizagem com os seus alunos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tem conhecimento, experiência e formação profissional relacionada com os grupos específicos para quem são desenvolvidas as ABM 2. Tem conhecimento dos processos teóricos relevantes que sustentam o ensino a um determinado grupo ou contexto

A partir da intenção original das práticas de mindfulness Goleman e Davidson (2017) sugeriram um mapa conceptual que divide as Abordagens Baseadas em Mindfulness em dois caminhos: o profundo e o abrangente. O caminho profundo inclui dois níveis de abordagens:

- o nível 1 diz respeito à prática mais “pura e intensa” ligada por exemplo, às linhagens ancestrais do budismo *theravada* (praticado no sudoeste asiático) e que é praticada por monges e *yogis*;
- o nível 2 traduz uma adaptação das tradições ancestrais às características do ocidente e a prática da meditação não considera parte da fonte asiática original;

O caminho abrangente contempla 3 níveis:

- nível 3 – as práticas de meditação são retiradas do seu contexto espiritual e são oferecidas de uma forma mais abrangente (e.g., MBSR) a vários grupos alvo e em diferentes contextos.
- nível 4 – práticas de meditação (curtas) que estão acessíveis a um maior número de pessoas, tais como: as práticas “de mindfulness à secretária” e as aplicações com práticas meditação guiadas.
- nível 5 – os resultados dos estudos científicos sobre os níveis anteriores irão fazer surgir inovações e adaptações que tornarão possível abranger ainda um maior número de pessoas.

Nos últimos anos tem-se assistido a um elevado número de publicações sobre os efeitos das abordagens baseadas em mindfulness nos mais diversos contextos e grupos, o que por um lado traz alguma clareza sobre os benefícios das práticas de mindfulness mas por outro, algumas limitações metodológicas tornam estes resultados confusos.

Assim, e a partir do reconhecimento das limitações metodológicas - os problemas relacionados com as primeiras tentativas de investigação sobre os efeitos

da meditação, as vantagens de um grupo de controle ativo, a necessidade de mais rigor e precisão na avaliação dos impactos da meditação – Goleman e Davidson (2017) fizeram uma revisão da literatura a partir de estudos com padrões experimentais rigorosos e identificaram os resultados mais significativos. Na análise dos vários estudos estes autores tiveram em conta as mudanças de traço descritas na literatura clássica das grandes tradições espirituais, utilizando-as como base para a definição de hipóteses de investigação nos trabalhos de pesquisa atuais. Para além disto, relacionaram, sempre que possível, essas mudanças de traço com os sistemas cerebrais envolvidos. E desta análise identificaram quatro alterações a nível neuronal. A primeira diz respeito à reação aos eventos perturbadores – o stress e a sua recuperação. Mais especificamente, verificaram que a prática regular de meditação (mais do que 30 horas) está associada à redução da atividade da amígdala, o órgão do cérebro responsável pelo circuito do stress. Para além disto, constataram que a prática continuada ao longo do tempo está associada a uma melhor conectividade das áreas pré-frontais que regulam as emoções e das áreas da amígdala que reagem ao stress, resultando assim em menos reatividade.

A segunda, está relacionada com alterações cerebrais que acontecem nas zonas ligadas à compaixão e empatia. Mais concretamente, a meditação assente na compaixão aumenta a ativação dos circuitos dos bons sentimentos e do amor, bem como os circuitos que reconhecem o sofrimento dos outros e que preparam para agir em benefício do outro. A prática da compaixão e da bondade aumentam a ativação da amígdala em relação ao sofrimento, enquanto o foco da atenção em algo neutro, como a respiração, reduz a atividade da amígdala. Assim, quanto mais regular e intensa for a prática, mais fortes se tornam estas conexões cerebrais e comportamentais relacionadas com a compaixão. A força destes efeitos pode ser um indicador da nossa preparação biológica para “o bem”.

A terceira, diz respeito às melhorias encontradas no circuito da atenção; na sua essência a prática de meditação treina os nossos hábitos de foco e outros aspetos

relacionados com a atenção - atenção seletiva, vigilância, capacidade para manter a atenção, diminuição da distração. No entanto, estes são benefícios a curto-prazo, os benefícios mais duradouros requerem uma prática regular.

A quarta, está relacionada com o sistema neuronal ligado ao sentido de self, que não é muito abordado nas investigações atuais relacionadas com a meditação, mas que está bastante presente nas tradições ancestrais. O "*default mode*" do cérebro é ativado quando não se faz nada que exija esforço mental, apenas deixando a mente vaguear; e, é neste modo que surgem pensamentos e sentimentos (muitas vezes desagradáveis) relacionados com o próprio, a partir dos quais se constrói a narrativa do "self". A redução da atividade deste circuito neuronal começa por ser um "estado", resultado do silêncio, durante ou imediatamente após a meditação, mas nos praticantes de longo prazo torna-se uma característica duradoura, juntamente com a atividade reduzida do "default mode". Isto traduz-se no menor apego aos pensamentos e sentimentos autoconscientes que surgem na mente e na diminuição da distração da atenção. Quando estas dimensões da mudança acontecem em simultâneo, constata-se dois benefícios: um corpo saudável e uma mente saudável.

Outros estudos de revisão e meta-análise sobre a eficácia das abordagens baseadas em mindfulness indicaram que estas têm efeitos benéficos em várias dimensões (Gotink et al., 2015): nos problemas psicológicos, no stress e na forma de lidar com problemas de saúde e de dor (Khoury et al., 2013); compaixão por si e pelos outros (Khoury, Sharma, Rush, & Fournier, 2015); e algumas formas de atenção e memória (Chiesa, Calati, & Serretti, 2011). Ao nível fisiológico alguns estudos indicaram efeitos benéficos na tensão arterial e na função imunológica (Carlson, Speca, Faris, & Patel, 2007; Nyklíček, Mommersteeg, Van Beugen, Ramakers, & Van Boxtel, 2013).

Acresce ainda, quando comparadas com outras intervenções, as ABM produziram melhores resultados do que os grupos de psicoeducação e os grupos

de apoio e resultados semelhantes à terapia cognitivo-comportamental e medicamentosa (Goldberg et al., 2018; Kuyken et al., 2016). Independentemente dos benefícios destas abordagens e apesar de existirem muito poucas investigações sobre os efeitos adversos destas abordagens, os estudos de revisão indicaram que os efeitos adversos não são mais comuns nas ABM do que nas condições de comparação (Kuyken et al., 2016; Wong, Chan, Zhang, Lee, & Tsoi, 2018) e não são atribuíveis às ABM (Kuyken et al., 2016) ou não são clinicamente significativos (Banks, Newman, & Saleem, 2015). No entanto, Baer e colegas (2019) referem que, tal como nas tradições contemplativas budistas, existe a possibilidade de surgirem efeitos adversos nas ABM, apesar das adaptações feitas aos contextos atuais. Neste sentido, estes autores sugeriram que são necessários mais estudos, uma vez que a obrigação ética de não causar danos exige que sejam encontradas as estratégias mais adequadas para monitorizar e entender melhor os riscos para os participantes nas ABM, nomeadamente que tipo de danos podem surgir, com que frequência acontecem, quem é mais suscetível e como é que estes efeitos não desejáveis podem ser prevenidos ou remediados.

Mindfulness e Competências Socioemocionais

Numa reflexão sobre o papel das práticas contemplativas na educação a *Mind and Life and Research Network* (MLERN; Davidson et al., 2012) propôs que estas práticas podem complementar e adicionar valor aos programas ASE de duas formas. Uma tem a ver com a regularidade das práticas de mindfulness e, a outra com o desenvolvimento profissional dos educadores. A regularidade das práticas é um dos aspetos importantes quer, nas práticas contemplativas quer na aprendizagem sócio-emocional. De acordo com as boas práticas definidas pela CASEL, a aprendizagem das competências socioemocionais é realizada através de instruções específicas e oportunidades para praticar (e.g., comunicação, tomada de perspetiva).

No que diz respeito ao papel das práticas contemplativas no desenvolvimento profissional dos educadores a MLREN reforçou a sua importância na promoção das qualidades dos profissionais que se pretende que sejam desenvolvidas nos alunos. O mesmo acontece em relação aos programas de aprendizagem sócio-emocional, onde os estudos mostraram que o desenvolvimento das competências nos alunos está relacionado com as competências socioemocionais dos professores (Frank, Jennings, & Greenberg, 2013; Jennings, 2015; Jennings & Greenberg, 2009).

Greenberg (2014) propôs um modelo conceptual que ilustra como as práticas contemplativas, e a mindfulness em particular, podem aprofundar o desenvolvimento das competências socioemocionais e que traduz do ponto de vista teórico e empírico a relação entre mindfulness e ASE em contexto educacional. Segundo Greenberg (2014) o papel da contemplação no autoconhecimento envolve a consciência emocional e a compreensão da natureza da mente. Neste sentido, as práticas de mindfulness, que promovam tranquilidade, calma e reflexão, promovem a autoexploração interna facilitando a compreensão das emoções, valores e motivações subjacentes, contribuindo para o desenvolvimento do autoconhecimento. E efetivamente alguns estudos (Brown & Ryan, 2003; Brown, Kasser, Ryan, Alex Linley, & Orzech, 2009) indicaram que o nível de competências de mindfulness está associado a uma maior **autoconsciência** que se traduz na sintonia com os valores internos. As atividades que reforçam o estado de mindfulness permitem que os pensamentos, as emoções e as motivações se tornem mais conscientes, facilitando a sintonia interna. Na sala de aula isto traduz-se em criar algum tempo para a contemplação em silêncio através de práticas focadas na consciência da respiração e em atividades de escrita reflexiva – espaço para que as crianças e jovens explorem o seu espaço interno. Atividades artísticas e na natureza, são também outros exemplos que podem ser integrados na rotina escolar contribuindo para o desenvolvimento do autoconhecimento, a base para a construção da autoidentidade e das outras quatro competências ASE.

As práticas contemplativas podem ser úteis também no desenvolvimento da **autogestão** “ao ajudar as crianças a manter a sua atenção focada, a se autorregular emocionalmente e a apresentar mais autocontrole” (Greenberg, 2014). Quando se está mais consciente, a resposta às experiências tende a ser mais reflexiva do que reativa e perante emoções difíceis é possível não evitar e não mudar o que está acontecer. Neste sentido, Teper, Segal e Inzlicht (2013) propuseram um modelo que descreve a relação entre mindfulness, a função executiva e a regulação emocional. O modelo sugere que mindfulness melhora a função executiva porque promove a consciência do momento presente, que por sua vez permite que um indivíduo esteja sintonizado com as mudanças subtis dos estados afetivos. Além disso, mindfulness transmite uma abertura e aceitação em relação a esses estados afetivos contribuindo para a autorregulação emocional eficaz. Desta forma, os autores salientaram que as funções de aceitação e consciência presente funcionam de forma iterativa – a consciência facilita a aceitação ao identificar as pistas afetivas que a seguir são “aceites”, o que facilita a tomada de consciência ao reforçar um estado mental aberto que permite a identificação de pistas. Assim, a mindfulness promove o controlo executivo reforçando a experiência e atenção aos afetos que vão surgindo. O reforço da consciência dos estados emocionais promove o controlo executivo, o que por sua vez é demonstrado com regulação emocional efetiva. Num estudo baseado em neuroimagens, Zelazo e Lyons (2012) referiram que a mindfulness pode promover processos associados à função executiva, enquanto reduz/enfraquece os processos “bottom-up”, incluindo a ansiedade e o stress. Desta forma perante a resolução de problemas e atividades de brincadeiras as crianças mostram-se mais reflexivas. As práticas de mindfulness são uma oportunidade para promover competências cognitivas, mas também competências não cognitivas, mais especificamente as atividades que ajudem a promover a autoconsciência podem também contribuir para o desenvolvimento da autogestão. Uma das peças chave das práticas contemplativas é a ativação da atenção

sustentada, uma vez que afeta positivamente os processos de autorregulação. Exemplos de atividades de atenção focada incluem: movimento contemplativo (ex.: tai chi, yoga) e meditações (prática sentada focada na respiração e prática a andar). Ao oferecer momentos regulares de prática a criança aprende, desenvolve e pratica estratégias de autogestão.

Tal como referido anteriormente as práticas de mindfulness contribuem para o estabelecimento de uma atenção focalizada que por sua vez facilita a sintonia com a experiência interna, mas também com os outros. Esta **consciência social** cria as condições necessárias para ter em conta a perspectiva do outro e ao fazer isso, experienciar e expressar empatia e compaixão. A empatia e a tomada de perspectiva são elementos chave da consciência social e são variáveis que surgem das intervenções baseadas em mindfulness dirigidas a crianças e jovens (Davidson et al., 2012). Outros estudos com adultos e crianças salientaram a relação entre mindfulness e consciência social (Sahdra et al., 2011; Schonert-Reichl et al., 2015). Para além disto, as intervenções baseadas em mindfulness contribuem para o crescimento no domínio social (Kemeny et al., 2012). As práticas de compaixão são exemplo de práticas contemplativas para a promoção da empatia e compaixão pelos outros. Para além destas, atividades como literatura, contar histórias e atividades de representação, são, também, oportunidades para fortalecer a tomada de perspectiva e empatia. Mais especificamente a utilização de histórias que abordem temas relacionados com a gentileza, compaixão e tolerância são muito adequadas para promover e aprofundar competências de consciência social e de mindfulness.

De acordo com a CASEL (2013) as **competências de relação** estão relacionadas com a capacidade de criar e manter relações positivas com os outros, colaborar com os outros, e resolver conflitos de forma pacífica (CASEL, 2013). A capacidade de escuta é fundamental para o desenvolvimento destas competências e Greenberg (2014) referiu que a maior parte das vezes as crianças não são ensinadas a ouvir.

Assim, as práticas contemplativas podem contribuir para aprender a ouvir/escutar de forma diferente, ou seja, de forma reflexiva e não reativa, facilitando o estabelecimento de relações positivas com os outros. Existem poucos estudos com crianças que avaliem a relação entre mindfulness e a dimensão relacional. No entanto, um estudo realizado com pais com o objetivo de fortalecer a relação pais-filhos, revelou melhorias na qualidade da relação e nas competências de parentalidade (Coatsworth, Duncan, Greenberg, & Nix, 2009). Este estudo salientou que as práticas contemplativas são importantes, quer para as crianças, quer para os adultos que cuidam delas. Os adultos ao incorporar (*embodied*) as qualidades de mindfulness contribuem para o desenvolvimento afetivo e positivo das crianças. As práticas contemplativas para aprofundar as competências de relação centram-se essencialmente em atividades de escuta. São exemplos destas atividades a escuta *mindful* focada nos sons presentes numa sala, mas também atividades de escuta interpessoal, onde as crianças ouvem intencionalmente o outro. Este tipo de atividades permite que as crianças pratiquem as competências de escuta e ao mesmo tempo de tomada de perspetiva e empatia.

A capacidade para descrever factos sem julgamento, cultivada a partir das práticas contemplativas diminui o viés dos processos de **tomada de decisão** e permite que os indivíduos façam escolhas éticas baseadas na consciência e no cuidado. A atenção *mindful* momento a momento permite a “simples observação sem analisar, comparar ou avaliar a experiência” (Brown, Kasser, Ryan, Alex Linley, & Orzech, 2009, p. 728). Assim, ao cultivar uma consciência presente através de práticas contemplativas a tomada de decisão emerge a partir desta presença e da compaixão por si e pelos e outros, sendo menos egocêntrica (Shapiro, Jazaieri, & Goldin, 2012). Para além da relação com o outro, a tomada de decisão também pode ser dirigida ao ambiente que nos rodeia. Assim, através de atividades contemplativas, os educadores podem desenvolver nas crianças a capacidade de apreciação da relação entre o próprio e o ambiente, promovendo responsabilidade

cívica, cuidado e compaixão que se estende para além das paredes da sala de aula. Exemplos destas práticas, podem ser o testemunho ativo, o serviço comunitário e a contemplação na natureza. Alguns estudos indicaram que o serviço comunitário contribui para a criação da identidade moral e comportamentos prosociais (cooperação, partilha e empatia; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Scales, Benson, Leffert, & Blyth, 2000). Para além disto, o serviço comunitário, constitui também uma oportunidade para a reflexão (Metz & Youniss, 2005) e, neste sentido, a reflexão contemplativa (através da escrita, arte, partilha com os outros) pode aprofundar os significados que os alunos retiram destas atividades reforçando também a identidade moral. Na Tabela 3 são apresentados exemplos de práticas de mindfulness que podem aprofundar o desenvolvimento de cada uma das competências de ASE (Lawlor, 2016).

Tabela 3 - ASE e mindfulness: exemplos de algumas práticas (Lawlor, 2016)

Competência ASE	Consciência mindful	Prática de mindfulness
Autoconhecimento	Compreender a natureza da mente	Prática focada na respiração
	Consciência emocional	Escrita reflexiva
Autorregulação	Regulação emocional	Prática focada na respiração
	Controlo inibitório	Movimento (e.g., yoga, thai chi)
	Reforço da atenção	
Consciência social	Mostra empatia e compaixão pelos outros	Histórias
		Artes dramáticas
		Meditação na compaixão
Competências de relação	Ouvir mindful	Atividades de escuta ativa
	Diálogo reflexivo	Atividades de cooperação
	Gestão de conflitos	
Tomada de decisão responsável	Constatar factos sem julgamento	Serviço comunitário
	Fazer escolhas éticas baseadas na consciência e no cuidado	Testemunho ativo

Recentemente e a partir do trabalho de reflexão e da colaboração entre várias pessoas ligadas à educação, psicologia do desenvolvimento e investigação (e.g., Daniel Goleman, Mark Greenberg, Thupten Jinpa, Robert Roeser, Kimberly Schonert-Reichl, entre outros), e com o apoio de Dalai Lama, a Universidade de Emory lançou o Programa de Aprendizagem Social, Emocional e Ética - PASEE (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, 2019). Este é um programa dirigido a crianças e jovens desde a idade pré-escolar até ao ensino

secundário e seus professores e, assenta na ideia de que a educação pode e, de fato deve, promover os valores e as competências que contribuem para uma maior felicidade, tanto para os indivíduos como para a sociedade em geral, uma ideia que está a ganhar rapidamente apoio em vários círculos. Assim, para além de promover uma maior “alfabetização emocional” este programa tem também como objetivo desenvolver uma maior “alfabetização ética”, ou seja, o desenvolvimento de valores humanos básicos nos alunos e nos educadores que contribuam para a promoção do seu bem-estar e dos outros. Esta ideia vai ao encontro quer do desafio proposto por Dalai Lama (2017) quer do Relatório Mundial sobre felicidade das Nações Unidas (Layer, 2016, p. 52) que refere:

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

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

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

No que diz respeito aos níveis de intervenção, esta abordagem assenta numa visão holística que reconhece que o indivíduo vive dentro e contribui para os

sistemas onde está inserido – pessoal, social e sistêmico. A nível individual o foco é no autocuidado através do desenvolvimento da consciência dos sentimentos e emoções; a nível social o foco é mais abrangente, no desenvolvimento da consciência das necessidades dos outros através da empatia, da compaixão e também do desenvolvimento de competências de relação com os outros; a nível sistêmico a intervenção é orientada para ajudar os alunos a desenvolverem valores e competências, que os ajudem a tornarem-se cidadãos responsáveis ao nível da tomada de decisão, reconhecendo o sentido de humanidade comum e de interdependência.

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

Abordagens Baseadas em Mindfulness em Contexto Educacional

A utilização de abordagens baseadas em mindfulness na educação é recente, as publicações em revistas com revisão de pares remontam a 2002 com a publicação de dois artigos, verificando-se desde então um aumento exponencial totalizando 101 estudos em 2017, mais de metade publicados entre 2014 e 2017 (Ergas & Hadar, 2019). Tendo em conta o âmbito dos estudos publicados constatou-se um enfoque maior nas crianças e nos jovens adultos, sendo em menor número os estudos tendo por alvo os professores. Estes dados reforçaram a necessidade de dar mais atenção ao professor e ao seu papel como ator principal na criação de um clima de sala de aula tranquilo e propício à aprendizagem (Felver & Jennings, 2016; Frank, et al.,

2013; Meiklejohn et al., 2012; Moreno, 2017; Renshaw & Cook, 2017; Roeser, 2016; Schonert-Reichl & Roeser, 2016; Weare, 2013; Zenner, Herrnleben, & Wallach, 2014). Para além disto, a utilização de ABM em contexto educacional é uma oportunidade para uma intervenção de carácter preventivo (universal) e promocional dirigida a todos os alunos independentemente do seu nível de risco (por oposição a amostras clínicas) e para explorar os efeitos potenciais da mindfulness em indicadores não patológicos de bem-estar (por exemplo, competências cognitivas e emoções positivas) como complemento aos indicadores tradicionais de comportamento problemático (Felver, Celis-de Hoyos, Tezanos, & Singh, 2016).

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

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

- pedagogia contemplativa - integração da mindfulness no ensino dos conteúdos académicos através de estratégias experienciais, envolventes e baseadas na investigação;
- intervenção interdisciplinar – integração da mindfulness na cultura escolar, por exemplo através da utilização da “linguagem consciente” no currículo do 1º ciclo do ensino básico (Tarrasch, Margalit-Shalom, & Berger, 2017);
- educação nas funções profissionais - integração da mindfulness na tomada de decisão ética e profissional, na justiça social, compaixão em profissões como trabalho social, educação e comunicação, entre outras;
- pedagogia crítica e inclusão social – integração da mindfulness na promoção do envolvimento social e da inclusão social (Berila, 2014).

A intervenção com crianças, pelas suas características desenvolvimentais, exige que sejam introduzidas algumas adaptações por relação à implementação com adultos. Assim, Saltzman e Goldin (2008) sugeriram que no desenvolvimento de atividades baseadas em mindfulness com crianças sejam tidos em conta os seguintes aspectos:

- fase do desenvolvimento – cognitivo, sócio-emocional (apelando para exercícios adequados, histórias, metáforas, participação mais interativa);
- necessidade de maior clarificação e operacionalização dos conceitos;
- necessidade de ser criativo – aumentar a motivação e envolvimento;
- dificuldade de generalização – as crianças pensam mais literalmente que funcionalmente; neste sentido é importante “mostrar”, não dizer; “fazer” e não explicar;

- menor capacidade de atenção – sessões mais curtas e mais frequentes; exercícios mais breves e mais repetidos;
- aprendizagem multissensorial – desenhar, pintar, ouvir ou criar música, focar diversos objetos, provar diferentes sabores e cheirar;
- envolvimento familiar – generalizar os ganhos e a coerência da mensagem; aumentar o envolvimento da criança;
- não se deve insistir com uma criança a prática de mindfulness, se esta não se sentir confortável com isso;
- em contexto de sala de aula não se deve deixar que as crianças entrem em estados de meditação profundos;

O objectivo da intervenção mindfulness com crianças é, então, desenvolver e fortalecer a sua capacidade para prestar atenção à experiência interna e externa com curiosidade e carinho (*kindness*), de diferentes formas adequadas ao nível de desenvolvimento (Greenland, 2010).

As revisões sistemáticas e as meta-análises realizadas sobre a eficácia das abordagens baseadas em mindfulness para crianças e jovens indicaram que este tipo de intervenção, quando desenvolvida adequadamente, tem um impacto positivo (pequeno a médio) na saúde psicológica, mental e social (Carsley, Khoury, & Heath, 2017; Maynard, Solis, Miller, & Brendel, 2017; Klingbeil, et al., 2017). O estudo de Sibinga e colaboradores (2015) sobre a adaptação do MBSR a uma amostra de crianças em idade escolar mostrou uma redução dos níveis de ansiedade, depressão e stress. Relativamente aos efeitos das ABM no bem-estar, o estudo de Galante e colaboradores (2018) mostrou um impacto positivo (ainda que pequeno) no bem-estar e nos afetos positivos. No entanto, uma revisão recente indicou que o impacto no bem-estar é menor do que nos problemas de saúde mental (McKeering & Hwang, 2019). No domínio das competências socioemocionais, vários estudos indicaram que as intervenções baseadas em mindfulness contribuem para a promoção de

competências de autorregulação, resiliência, motivação, otimismo, persistência, sociabilidade e capacidade de estabelecer relacionamentos (Galla, Kaiser-Greenland, & Black, 2016; Kaunhoven & Dorjee, 2017; Lantieri, Nambiar, Harnett, & Kyse, 2016). Um estudo recente, sobre os efeitos de uma ABM que promove de forma explícita compaixão e cuidar, sugeriu que estas competências podem ter um impacto positivo nas competências de relação saudável, empatia, autocompaixão e autocuidado (Lavelle Heineberg, 2016). Os resultados de um estudo sobre a eficácia de um programa de aprendizagem sócio-emocional através de práticas de mindfulness sugeriram que a integração destas duas componentes é um caminho impactante a seguir (Maloney, Lawlor, Schonert-Reichl, White, & Head, 2016). De salientar, também, outros estudos que evidenciam o impacto da mindfulness nos aspectos relacionados com a metacognição, resultados académicos, flexibilidade cognitiva e atenção (Dunning et al., 2018; Klingbeil et al., 2017).

Apesar dos resultados positivos e promissores com crianças e jovens sugerirem a escolha deste tipo de abordagens em contexto educacional, é importante que a sua adopção e utilização esteja adequadamente vinculada aos modelos teóricos e aos resultados dos estudos empíricos. Neste sentido, as escolas devem conceptualizar as ABM como um subtipo da intervenção ASE (Lawlor, 2016). Para além disto, e tal como referido anteriormente, as evidências sugeriram que os efeitos das ABM com jovens são consistentemente pequenos numa variedade de resultados. Assim, a utilização das ABM em contexto educacional deve ser vista como uma abordagem preventiva e promocional facilitadora de resultados positivos para os alunos, mas não como tratamento direcionado ou intensivo.

A par dos resultados sobre os efeitos das abordagens baseadas em mindfulness em contexto educacional e tendo em conta a diversidade de intervenções disponíveis, existe o reconhecimento de que ao impacto da intervenção está muito relacionado com a forma como o programa é implementado (Weare, 2019). Neste sentido, e apesar do trabalho ainda estar numa fase inicial,

existem alguns artigos e livros publicados recentemente que exploraram alguns aspetos sobre as dimensões de implementação das abordagens baseadas em mindfulness em contexto educacional (Johnson, Burke, Brinkman, & Wade, 2017; Saphiang, Van Gordon, & Shonin, 2018; Wilde et al., 2018). Do ponto de vista da intervenção a tendência é para que esta se inicie com os alunos, existindo o risco de as escolas utilizarem esta prática de uma forma superficial e para resolver problemas de comportamento. No entanto, estudos recentes (qualitativos e quantitativos) sugeriram que os professores precisam de desenvolver competências de mindfulness, assim como, estabelecer uma prática pessoal sólida antes de ensinar aos seus alunos (Shapiro, Rechtschaffen, & de Sousa, 2016; Weare, 2019).

Com referido no início deste capítulo, a tarefa de ensinar é cada vez mais exigente para o professor também ao nível social e emocional. É esperado que o professor disponibilize a todos os alunos suporte emocional, promova um ambiente de sala de aula acolhedor e cuidador, seja um modelo na regulação das emoções, oriente os alunos em situações de conflito com sensibilidade e sensatez (*thoughtfulness*), gere eficazmente os comportamentos desafiadores dos alunos e responda às exigências (crescentes) da avaliação de resultados.

Acresce, ainda, o facto de os professores percepcionarem a sua atividade como muito stressante e de um grande número de docentes se encontrar em risco de evoluir para um quadro de burnout e de abandonar a profissão (Marques Pinto, Lima, & Lopes da Silva, 2005). Por exemplo, nos Estados Unidos da América aproximadamente metade dos professores abandona a sua profissão nos primeiros cinco anos de experiência (National Commission on Teaching and America's Future, 2007). Em Portugal, estudos com professores do 1º ciclo (Picado, Marques Pinto & Lopes da Silva, 2008), do 2º e 3º ciclo e do ensino secundário (Marques Pinto, Lima & Lopes da Silva, 2005) revelaram que 6 a 7% de professores se encontravam em burnout e 30 a 33 % apresentavam elevado risco de evolução para este quadro sintomático. A análise dos factores de stress profissional associados ao

desenvolvimento do burnout revelou que as dificuldades na gestão da relação com os alunos constituem um factor fundamental na explicação destas reações de mal-estar dos docentes (Marques Pinto, Lima & Lopes da Silva, 2005). Finalmente, a investigação empírica tem acumulado evidência de que o nível de burnout dos professores e o ambiente de aprendizagem que cria podem ter efeitos danosos para os alunos, especialmente para aqueles que apresentam problemas de saúde mental (e.g. Jennings & Greenberg, 2009).

Ao nível conceptual, o presente projeto assenta no modelo prósocial da sala de aula (Jennings & Greenberg, 2009) que define que a competência sócio-emocional dos professores e o seu nível de bem-estar influencia o clima da sala de aula e os resultados dos alunos, no que diz respeito às suas competências socioemocionais e académicas. De acordo com este modelo (ver Figura 1), os professores que apresentam competências socioemocionais adequadas e um nível de bem-estar positivo, têm relações de apoio com seus alunos, utilizam estratégias eficazes de gestão da sala de aula e são mais eficazes na implementação de programas socioemocionais. Estes professores são mais proactivos, estão mais atentos às alterações do nível de envolvimento das crianças e expressam afeto positivo e apoio verbal adequado promovendo o entusiasmo e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, contribuindo para o bom desempenho académico dos seus alunos. Segundo Skinner e Belmont (1993) a relação professor-aluno tem um papel decisivo no âmbito do processo de aprendizagem e importa considerar três dimensões do comportamento do professor fundamentais: o envolvimento do professor (qualidade da relação, e.g., o tempo despendido, a expressão de afeto e o gozo na relação), a estrutura (e.g., comunicação clara de expectativas, respostas consistentes e contingentes, apoio instrumental e adaptação do ensino ao nível da criança) e o apoio à autonomia (e.g., margem de liberdade dada ao aluno para determinar o seu comportamento, em particular sem recompensas, controlo ou pressões). De acordo com o estudo destes autores, as três

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

O modelo prósocial da sala de aula sugere ainda, que as competências socioemocionais dos professores promovem as suas competências para implementar os programas ASE de forma efetiva. Por último, influenciam o comportamento dos alunos por agirem como “modelos” que utilizam as competências socioemocionais nas atividades da rotina diária da sala de aula. Os resultados de um estudo de investigação que procurou operacionalizar este modelo mostraram que o aumento de afetos positivos, mindfulness, autocompaixão, bem-estar e a redução dos afetos negativos, dos sintomas de depressão e de burnout dos professores têm impacto positivo no clima de sala de aula (Jennings, 2015). Desta forma, a implementação de programas que promovam as competências socioemocionais dos professores assume particular importância uma vez que trazem benefício para os próprios, mas também para os seus alunos.

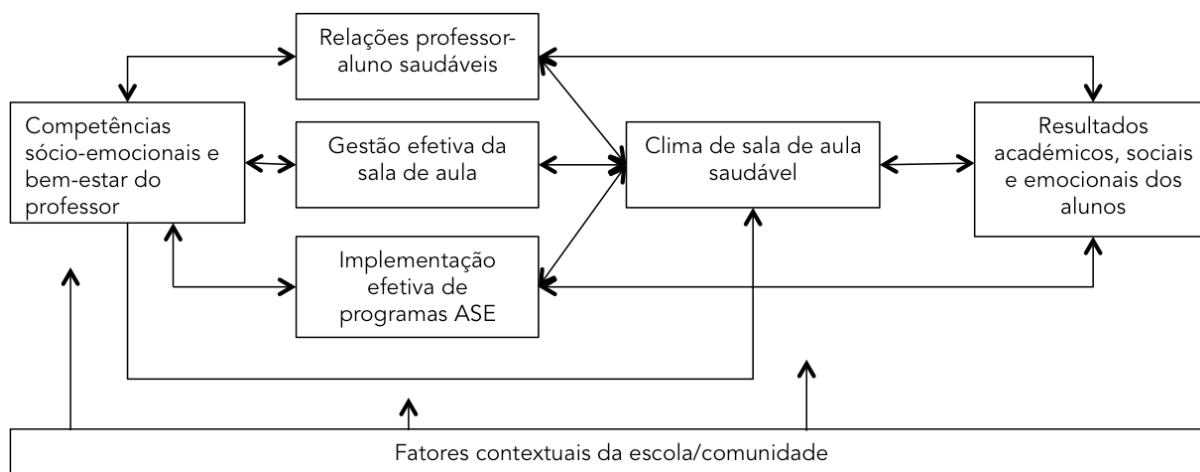


Figura 1. Modelo prossocial da sala de aula (Jennings & Greenberg, 2009)

A partir de um estudo sobre um programa de promoção de competências socioemocionais baseado em mindfulness para professores, Roeser (2016) procurou explicar a teoria de mudança subjacente aos efeitos das intervenções baseadas em mindfulness nos professores, na sala de aula e nos alunos. Segundo este modelo existem três caminhos que influenciam os resultados nos professores, na sala de aula e nos alunos (Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012; Skinner & Beers, 2015).

O primeiro propõe que a atenção e a consciência mindful oferecem as condições necessárias para que os professores utilizem as competências aprendidas para regular o stress (e.g., parar e respirar) permitindo que os professores estejam mais conscientes do que está a acontecer na sala de aula e dando-lhes a possibilidade de responder de forma diferente dos seus padrões de reação negativos, quando ocorrem incidentes na sala de aula que poderiam intensificar as reações de stress. Para além disto, a prática da compaixão e da autocompaixão, contribui para a redução dos padrões habituais de culpa (auto-culpa ou culpa dos alunos) em situações de ensino e aprendizagem desafiadoras, mas também gera

estratégias para lidar de forma construtiva com o stress. Estas estratégias podem incluir técnicas simples de consciência sem julgamento, aceitação, reavaliação ou reorientação (e.g., parar, respirar). Assim, Roeser salientou que as ABM podem contribuir para que os professores se sintam menos reativos e estejam mais presentes na sala de aula mantendo a sua equanimidade emocional mesmo em situações desafiadoras. Desta forma, estão também mais disponíveis para o ensino (instrução), gestão de sala de aula e estabelecimento de relações positivas com os alunos, contribuindo assim para um clima de sala de aula aberto, atencioso e cuidador.

O segundo mecanismo de mudança proposto por Roeser está relacionado com o reconhecimento e a capacidade de ampliar as experiências emocionais positivas - por exemplo, a intenção e as razões éticas que levaram os professores a escolher e permanecer na profissão. Assim, considera-se que cultivar recursos psicológicos positivos (e.g., sentimento de realização profissional, alegria no ensino) através das práticas de mindfulness contribui para que os professores se envolvam mais, e com maior vigor e entusiasmo, na tarefa de ensinar e nas relações com os diferentes agentes educativos. E esta forma de estar, contribui para um clima positivo na sala de aula, promovendo um maior envolvimento e gosto dos alunos no processo de aprendizagem.

O terceiro salienta que as ABM ajudam os professores a notar com mais consciência e profundidade as suas emoções e a reconhecer os seus estados mentais (Hölzel et al., 2011). Essas competências, por sua vez, suportam o desenvolvimento da empatia e da interpretação cognitiva dos estados mentais de outras pessoas (e.g., Singer & Lamm, 2009). Assim, através das práticas de compaixão e autocompaixão os professores começam a "largar" algumas das pressões de avaliação que se impõem a si próprios ou são impostas por outros. Da mesma forma, ao praticar uma atitude de bondade para com os alunos, especialmente os mais desafiadores, os professores aprendem a "largar" as avaliações geradoras de stress e de respostas

reativas em relação a esses alunos, para passar a adoptar estratégias de resposta mais gentis e calmas. Com o tempo, considera-se que estas competências pró-sociais contribuam para a criação de um clima de sala de aula emocionalmente favorável onde o professor é capaz de reconhecer com mais frequência as capacidades únicas de cada aluno.

Em resumo, este modelo representado na Figura 2 propõe que a prática de mindfulness ajuda os professores a criar um estado mental mais calmo, mais claro e mais gentil ficando mais disponível para perceber e responder às necessidades de autonomia, pertença e competência dos alunos. Ao estarem mais disponíveis e em sintonia com as necessidades e perspectivas dos alunos, estes sentir-se-ão mais seguros, com um maior sentido de pertença e, portanto, mais disponíveis para se envolverem no processo de aprendizagem. Desta forma, o aluno é visto como o “coração” do ensino e da aprendizagem o que contribuirá para a promoção do seu autoconhecimento.

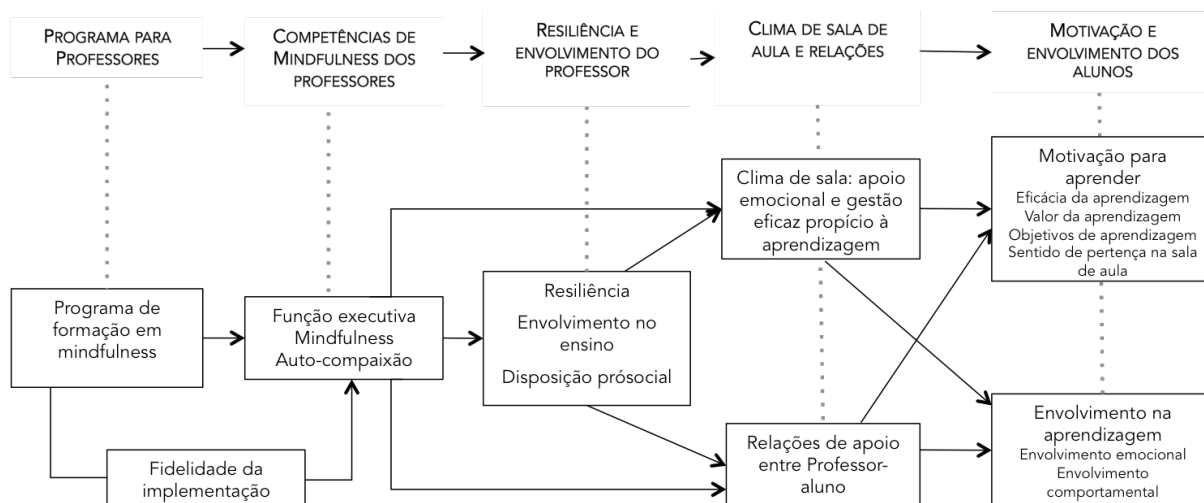


Figura 2. Teoria da mudança: efeitos das ABM nos professores, na sala de aula e nos alunos (Roeser, 2016)

As intervenções existentes para os professores são baseadas principalmente no MBSR, criado por Kabat-Zinn, com algumas adaptações ao contexto educacional e uma inclusão explícita de conteúdos relacionados com a teoria da emoção, bondade e compaixão. A relação entre as ABM e a promoção da ASE para professores (por exemplo, CARE; Jennings, 2016; Jennings et al., 2017) reflete uma tentativa de aplicar a mindfulness para lidar com os problemas diários que ocorrem no “lugar natural da educação”, como o stress e a exaustão do professor (Ergas & Hadar, 2019, p. 29).

Vários estudos (e.g., Jennings et al., 2013, 2017), revisões sistemáticas (e.g., Emerson et al., 2017; Hwang et al., 2019; Lomas et al., 2017) e uma meta-análise (Klingbeill & Renshaw, 2018) sobre a eficácia das intervenções baseadas em mindfulness para professores revelaram resultados promissores, particularmente no que diz respeito à redução dos níveis de stress e à promoção da ASE nestes profissionais, atuando como um amortecedor para os efeitos do burnout (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings, Lantieri, & Roeser, 2012; Jennings et al., 2013, 2017) e para melhorar as relações professor-aluno, bem como a gestão da sala de aula (Roeser, 2016). Por exemplo, Meiklejohn e colegas (2012) mostraram melhorias significativas na atenção, no bem-estar e na autoeficácia dos professores e também nas competências dos professores para gerir a sala de aula de forma eficaz e estabelecer relações de apoio com os alunos. Brown, Simone e Worley (2016) relataram que as práticas de mindfulness contribuem para que os professores melhorem as suas competências de gestão de situações desafiadoras, adotem diferentes perspectivas, sejam mais pacientes, tenham mais recursos para gerir conflitos e resolver problemas e, assim, tornarem-se mais confiantes nas suas decisões. Outros estudos observaram uma diminuição significativa no stress e ansiedade e um aumento na mindfulness, autocompaixão, reavaliação, autoeficácia, realização pessoal, sentido de eficácia na instrução e no envolvimento dos alunos (Lavelle Heineberg, 2016; Jennings, 2016). Além disso, Roeser e colegas (2013)

revelaram que a mindfulness era um mediador significativo dos efeitos do treino da mindfulness no stress, burnout, ansiedade e depressão dos professores, após follow-up de três meses.

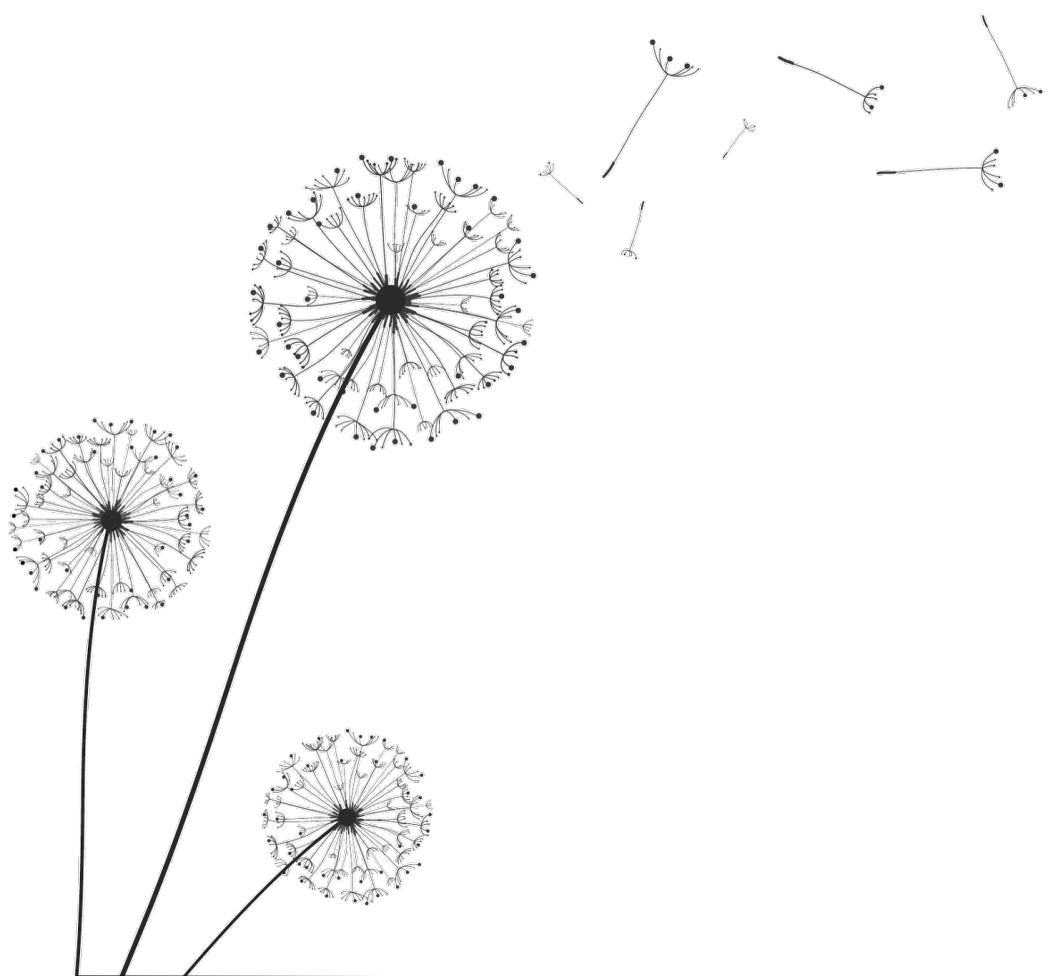
De acordo com os vários estudos realizados sobre a eficácia das abordagens baseadas em mindfulness, quer para alunos, quer para professores, o bem-estar é uma das dimensões avaliada, para além das variáveis associadas aos problemas associados ao mal-estar (e.g., burnout, afetos negativos).

No domínio do bem-estar subjetivo o modelo de saúde mental de Keyes (2005) é particularmente relevante, uma vez que concilia as perspectivas hedónica e eudaimónica e considera que a saúde mental positiva implica a presença de indicadores subjetivos de bem-estar. Mais especificamente, o modelo de Keyes salienta a existência de dois contínuos distintos, um que descreve a presença ou ausência de doença mental e o outro que descreve a presença ou ausência de saúde mental. Consequentemente, a ausência de doença ou distúrbio mental não é suficiente para indicar a presença de saúde mental positiva ou desenvolvimento adequado (Ben-Arieh, 2006), pois ser mentalmente saudável envolve um conjunto de indicadores de bem-estar, como emoções positivas em relação à vida e funcionamento psicológico e social positivo. O continuum da saúde mental varia de estados de "mal-estar" (*languishing*), caracterizados pela ausência de bem-estar emocional, psicológico e social, a estados de saúde mental completa, (*flourishing*) nos quais as três dimensões do bem-estar assumem expressão plena (Keyes, 2007). Este modelo reforça a ideia de que a saúde mental positiva pode ser melhorada e otimizada, independentemente da presença de um distúrbio, problema ou doença, através da promoção do bem-estar emocional, psicológico e social.

Apesar do aumento significativo no número de intervenções baseadas em mindfulness para professores nos últimos anos (Ergas & Hadar, 2019) e os seus resultados promissores, um estudo de meta-análise de Klingbeill e Renshaw (2018) apontou importantes lacunas metodológicas nos estudos de investigação,

principalmente porque se baseiam no uso de medidas de autorrelato para professores. Essa meta-análise revelou que os estudos, incluindo aqueles que incluem a avaliação do clima da sala de aula ou das práticas instrucionais, são escassos e que os efeitos de intervenções baseadas em mindfulness nesses resultados são pequenos. Consequentemente, esses autores fizeram várias recomendações, nomeadamente para que as investigações futuras possam complementar os dados de autorrelato com "... observação direta de variáveis da sala de aula ou medidas de multi-informantes (por exemplo, percepções dos alunos sobre o clima da sala de aula)." (Klingbeill & Renshaw, 2018, 22). Estes autores, salientaram ainda que são necessários mais estudos que esclareçam quais os efeitos a médio prazo, através de recolha de dados em follow-up, das abordagens baseadas em mindfulness nos professores e nos alunos. Para além disto, referiram que estão por clarificar quais os mecanismos subjacentes às intervenções baseadas em mindfulness, nomeadamente o papel mediador da mindfulness nos resultados de bem-estar, burnout e autoeficácia dos professores, pelo que recomendam a realização de mais estudos que avaliem este aspeto.

Finalmente, como esta meta-análise não incluiu medidas dos resultados dos alunos (Klingbeill & Renshaw, 2018), não define pistas sobre os efeitos de intervenções baseadas em mindfulness com professores neste domínio fundamental de resultados. Na revisão de literatura realizada para este trabalho, o único estudo identificado a este respeito, foi o de Singh e colegas (2013), que aplicou uma intervenção baseada em mindfulness de 8 semanas a professores do pré-escolar com alunos com deficits intelectuais leves e encontrou resultados significativos nas competências socioemocionais dos alunos (e.g., redução dos comportamentos desafiadores e das interações sociais negativas e maior conformidade com as solicitações dos professores).



Capítulo 2 - Enquadramento Metodológico

OBJETIVOS GERAIS

O presente trabalho tem por objetivo último contribuir para o conhecimento científico sobre a eficácia das abordagens de promoção de competências socioemocionais baseadas em mindfulness.

O seu início ocorreu em junho de 2011, numa época em que a oferta de abordagens baseadas em mindfulness em contexto educacional em Portugal era muito escassa, assim como o número de estudos científicos publicados a nível internacional e nacional. Nessa altura, a investigação e a intervenção estavam centradas principalmente nos programas para crianças e jovens em idade escolar. Assim, na fase inicial este trabalho teve como primeiro objetivo avaliar os efeitos do MindUp, um programa baseado em mindfulness para crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, nos alunos e nos professores que o aplicaram.

Ao longos dos anos seguintes, da reflexão sobre o trabalho realizado e sobre os avanços neste domínio de estudo, surgiram novas questões que se transformaram em novos objetivos de estudo. Nesta segunda fase, o objetivo do trabalho de

investigação centrou-se na avaliação dos efeitos do Programa Atentamente, um programa baseado em mindfulness para professores, nos próprios, nos seus comportamento de interação com os alunos em sala de aula, e nos alunos. Respondendo a uma necessidade identificada na literatura, procurou-se analisar a estabilidade dos efeitos do programa a médio prazo através da recolha de dados em follow-up. Neste percurso, tiveram-se em conta algumas lacunas conceptuais e metodológicas identificadas na literatura que deram forma a outros objetivos, com destaque para a adaptação e estudo das qualidades psicométricas do MHC-SF de Keyes (2006), tendo em vista a avaliação do bem-estar dos alunos, e ao estudo do papel mediador da mindfulness no impacto do Programa Atentamente nos professores de modo a contribuir para a compreensão dos mecanismos subjacentes aos impactos deste tipo de intervenções.

MODELO LÓGICO

O desenvolvimento de um projeto de investigação na área da mindfulness exige para além das competências de rigor metodológico e de escrita científica, formação específica e continuada para a facilitação de programas baseados em mindfulness. Assim, a implementação dos programas baseados em mindfulness utilizados nos estudos 1, 2 e 4 obedeceu às orientações de boas práticas definidas na Europa e nos Estados Unidos da América (Crane et al., 2013; Kabat-Zinn et al., 2017; McCown, Reibel, & Micozzi, 2010; UK Network of Mindfulness Teacher Training Organisations, 2015). Estas orientações definem para além da formação de facilitadores de mindfulness, a participação anual em retiros, com a duração mínima de 5 dias, de estudo e aprofundamento (em regime de silêncio) e a manutenção da prática individual e diária de mindfulness.

Assente na reflexão e integração da informação sobre os modelos conceptuais, os estudos realizados sobre as abordagens baseadas em mindfulness e nos objetivos

identificados definiu-se o modelo lógico que orientou este trabalho do ponto de vista metodológico. Assim, e ao nível empírico este trabalho está organizado em quatro estudos.

Estudo 1

Ao longo de mais de duas décadas os estudos sobre a eficácia dos programas de promoção de competências socioemocionais para crianças indicaram que estes têm impacto a curto e a longo prazo na promoção da saúde e bem-estar dos mais jovens, estando associada ao aumento de comportamentos pró-sociais, à redução de problemas de comportamento e à melhoria dos resultados académicos, entre outros resultados (e.g., Durlak, et al., 2011; Taylor, et al., 2017). Há cerca de uma década a *Mind and Life and Research Network* (MLERN; Davidson et al., 2012) propôs que as práticas contemplativas na educação podem complementar e adicionar valor aos programas de aprendizagem sócio-emocional, nomeadamente as práticas de mindfulness. Após pesquisa sobre os programas baseados em mindfulness para crianças do 1º ciclo disponíveis na altura, e que já tivessem sido alvo de pelo menos, um estudo experimental publicado, optou-se por escolher o Programa MindUp desenvolvido pela The Hawm Foundation (2011). Do ponto de vista da implementação este programa é desenvolvido pelo professor integrado na sala de aula, e por isso tem como requisito uma formação prévia. Acresce ainda, que o desenvolvimento do curso de formação para professores exigiu a formação prévia de formadores do programa, que ocorreu em Janeiro de 2011 organizada pela *The Hawm Foundation*.

Assim numa primeira fase o objetivo deste estudo foi traduzir, adaptar, e construir o curso de formação para os professores poderem aplicar o programa em sala de aula. De forma a ir ao encontro do sistema de formação de professores em Portugal, foi realizada uma adaptação (número de horas e nível de aprofundamento

dos conteúdos) da formação proposta pela The Hawn Foundation e este curso foi submetido ao Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua tendo sido creditado com 2 créditos como oficina de formação (num total de 50h – 25h em sala + 25h trabalho autónomo).

Numa segunda fase, este estudo teve como objetivo implementar e explorar os efeitos do programa MindUp, aplicado a alunos do 3º e 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico pelos seus professores, num grupo piloto de alunos e professores. Para tal, foram organizados três grupos de formação que decorreram nas escolas, num dia de semana a seguir ao término das aulas. As sessões de formação foram ocorrendo em paralelo à implementação do programa em sala de aula pelos professores, permitindo que estes em contexto de formação também fossem partilhando as suas experiências e esclarecendo as suas dúvidas. No sentido de perceber a forma como estava a decorrer a implementação e o nível de interesse e envolvimento dos alunos nas atividades foi, ainda, realizada uma observação da aplicação de uma sessão do programa em todas as salas de aula.

Estudo 2

A reflexão sobre a literatura, as experiências e as limitações identificadas no estudo 1, serviram de base ao desenvolvimento deste estudo. Este estudo teve início no ano letivo 2012/2013 com novos grupos de formação de professores do 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico e com a recolha de dados junto de um grupo de controle. Assim, e de forma a tornar mais robustos os resultados encontrados no estudo anterior, realizou-se um estudo quase experimental para avaliar os efeitos do programa nos alunos e uma avaliação exploratória dos seus efeitos nos professores.

Estudo 3

Os resultados do estudo anterior indicaram que o programa MindUp teve efeitos nos afetos das crianças, no entanto em linha com os vários estudos realizados sobre a eficácia das abordagens baseadas em mindfulness, revelou-se importante avaliar o bem-estar dos alunos, para além dos afetos positivos e das variáveis relativas aos problemas associados ao mal-estar (e.g., afetos negativos).

No domínio do bem-estar subjetivo o modelo de saúde mental de Keyes (2005) já referido é particularmente relevante, uma vez que concilia as perspectivas hedónica e eudaimónica e considera que a saúde mental positiva implica a presença de indicadores subjetivos de bem-estar. Mais especificamente, o modelo de Keyes salienta a existência de dois contínuos distintos, um que descreve a presença ou ausência de doença mental e o outro que descreve a presença ou ausência de saúde mental. O instrumento que operacionaliza este modelo é o Mental Health Continuum (versão curta e longa). Embora estivesse já disponível em Portugal o estudo deste instrumento para a população adulta e com boas qualidades psicométricas, se desconhecia em Portugal e a nível internacional uma versão adaptada para crianças e pré-adolescentes do mesmo instrumento que permitisse responder à lacuna identificada e utilizar no estudo 4 o mesmo referencial de avaliação do bem-estar tanto nos professores como nos alunos. Esta necessidade era também partilhada por outra colega, que estava a desenvolver um estudo de avaliação de um programa de aprendizagem sócio-emocional com pré-adolescentes.

Neste sentido, realizou-se o estudo das qualidades psicométricas da versão curta e adaptada para português do Mental Health Continuum em duas amostras independentes de crianças e pré-adolescentes.

Estudo 4

Dadas as exigências do seu trabalho, os níveis de stress e burnout dos professores podem afetar a sua saúde e bem-estar e ter um impacto negativo na aprendizagem e envolvimento dos alunos. Ao longo das duas últimas décadas, diferentes estudos em Portugal têm demonstrado um alto nível de risco de stress e desgaste nos professores. No entanto, pouco esforço tem sido feito para desenvolver intervenções específicas para reduzir o stress dos professores ou para promover o seu bem-estar. Além disso, a investigação neste domínio é muito recente e existem poucos estudos robustos metodologicamente sobre a eficácia das intervenções, nomeadamente sobre as intervenções baseadas em mindfulness para professores. Acresce ainda que os resultados dos estudos 1 e 2 nos professores foram incipientes. Assim, e de acordo com o que a literatura sugeriu nos últimos anos, e reconhecendo a importância de “dar um passo atrás” este estudo teve como objetivo avaliar os efeitos do programa *Atentamente*, um programa baseado em mindfulness, nos professores, nos alunos e no clima de sala de aula, analisar a estabilidade destes efeitos a médio prazo, e compreender o papel mediador da mindfulness nos impactos da intervenção nos professores. Este programa tem a duração de 30h e foi creditado com 1,2 créditos como curso de formação pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua.

A concretização deste estudo foi possível através de um projeto de investigação, que decorreu entre Fevereiro 2017 e Outubro de 2019, coordenado pela Prof. Alexandra Marques Pinto, que teve como consultores na sua concepção, a Prof. Tish Jennings e o Prof. Mark Greenberg e no seu acompanhamento o Prof. Kevin Hawkins e que foi financiado pela Fundação BIAL no âmbito do Sistema de Apoios à Investigação Científica, no ano de 2016.

A Figura 1 sintetiza o modelo lógico destes três estudos assim como o seu desenho experimental.

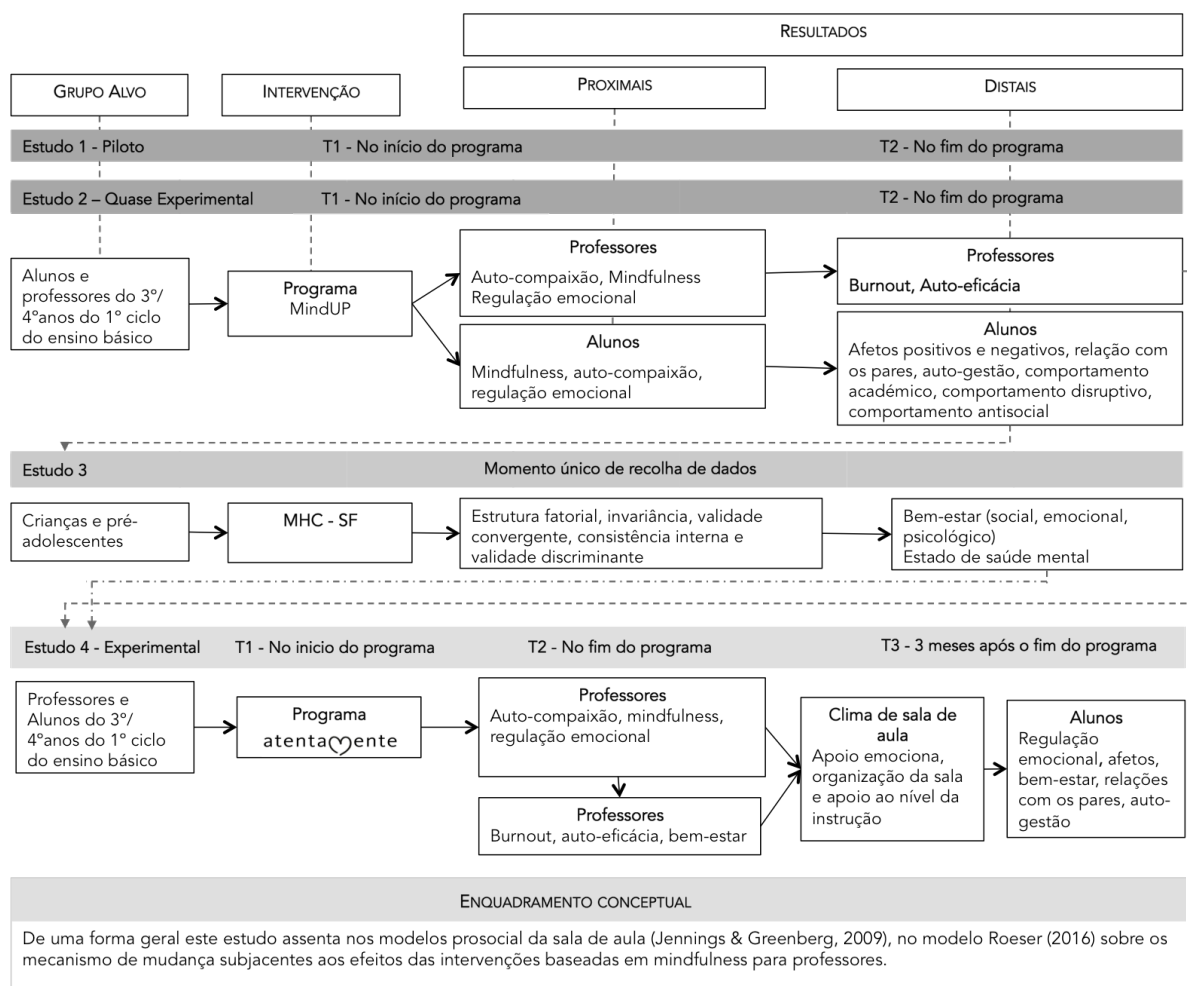


Figura 1. Modelo lógico dos Estudos 1, 2, 3 e 4

PROCEDIMENTOS

Éticos

Os quatro estudos foram aprovados pelo Conselho Científico e Ético da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e pela Direção Geral da Educação. A recolha de dados foi autorizada pelas Direções dos vários Agrupamentos de Escolas. No caso dos alunos foi enviada uma carta / pedido de

consentimento informado aos encarregados de educação a solicitar autorização para a participação do seu educando no estudo. Aos professores e aos Encarregados de Educação foi entregue um documento de consentimento informado antes do preenchimento do protocolo de avaliação. A participação no estudo foi voluntária e não houve critérios de exclusão.

Recolha de dados geral

No Estudo 1 foram recolhidos dados através da aplicação de um protocolo de avaliação em dois momentos - em pré-teste e em pós-teste- aos alunos e aos professores. A recolha de dados junto dos alunos foi feita por autorrelato e junto dos professores incluiu, para além de dados de autorrelato, a avaliação de heterorrelato em relação aos seus alunos. Para além disto, foi realizada uma entrevista de grupo focal com dez professores após a conclusão da implementação do programa, por um investigador que não esteve ligado à sua implementação.

O Estudo 2 incluiu a recolha de dados juntos dos alunos e dos professores divididos em dois grupos (experimental e controle). A recolha de dados decorreu em dois momentos, no pré-teste (no início da oficina de formação) e no pós-teste (no fim da oficina de formação), nos dois grupos.

No Estudo 3 a recolha de dados foi realizada junto de duas amostras independentes, uma de crianças (7 a 9 anos de idade) e outra de pré-adolescentes (10 a 14 anos de idade), através da aplicação do Mental Health Continuum – Short Form realizada por um investigador em contexto de sala de aula. A recolha de dados ocorreu apenas num momento.

No Estudo 4 foram recolhidos dados de autorrelato junto dos professores e dos alunos, de heterorrelato juntos dos alunos (sobre os seus professores) e junto dos encarregados de educação (sobre os seus educandos). Esta recolha foi realizada junto de dois grupos, o experimental (de professores que participaram no curso de

formação, seus alunos e pais) e o de controle (professores em waitlist e que participaram mais tarde no curso de formação). A recolha de dados ocorreu em três momentos: no início do curso de formação, no fim do curso de formação e três meses após o fim do curso de formação. Para além disto, foi realizada, por investigadores independentes e com formação para o efeito, uma recolha de dados através de uma grelha de observação de sala de aula numa subamostra de professores (dos dois grupos), tendo estas observações ocorrido em dois momentos: pré-teste e pós-teste.

ANÁLISE DOS DADOS GERAL

A análise dos dados dos diferentes estudos foi efetuada com o software SPSS Statistics (v. 21 e 24, SPSS Inc. Chicago, IL), com a macro MEMORE e com o MPlus (version 7.2).

O tipo de análise de dados refletiu os objetivos de cada um dos estudos. Assim, no estudo piloto do Estudo1 a significância da evolução dos scores dos alunos e dos professores nas variáveis em estudo, antes e depois da implementação do programa, foi analisada com o teste ANOVA de medições repetida. A análise do conteúdo da entrevista de grupo focal foi realizada de modo indutivo.

No âmbito do estudo 2 foi realizada numa primeira fase a análise da estrutura factorial do instrumento em cada uma das amostras e numa segunda fase a análise da invariância entre as duas amostras.

Nos estudos quase experimental e experimental (Estudos 2 e 4) de forma a verificar a equivalência entre os dois grupos no pré-teste foi realizada a MANCOVA controlando a idade, o sexo, e o ano de escolaridade (para os alunos e para os professores) e os anos de serviço (para os professores). A avaliação dos efeitos do programa nos professores e nos alunos foi realizada através da MANCOVA seguida da ANCOVA para as MANCOVAs que se mostraram significativas na *baseline*. No Estudo 2 foi calculado o índice de Cohen U3, como um índice de melhoria, que

converte o efeito na percentagem de ganho obtida pelo grupo experimental (Durlak, 2009).

A magnitude da evolução dos resultados foi calculada através do tamanho do efeito com o eta quadrado parcial (η_p^2) para a ANOVA de medidas repetidas e para a MANCOVA. Na comparação entre os dois grupos (experimental e controle) o tamanho do efeito foi avaliado através do *d* de Cohen (Cohen, 1992; Durlak, 2009), sendo valores entre 0.20 e 0.40 considerados como efeito pequeno, valores entre 0.5 e 0.7 considerados como efeito médio e valores acima de 0.8 como tamanho de efeito grande. Por último, no estudo 4 recorreu-se ainda à análise da mediação para avaliar o efeito do papel mediador da mindfulness nas variáveis de bem-estar, burnout e auto eficácia.

DESCRIÇÃO DOS PROGRAMAS

MindUp

O programa MindUP foi desenvolvido, ao longo de uma década, por uma equipa de investigadores especialistas em diversas áreas (Adele Diamond, Kimberly Schonert-Reichl, entre outros) e em colaboração com professores. Ao nível conceptual este programa assenta no modelo de Aprendizagem Sócio Emocional desenvolvido pela Collaborative Association for Social and Emotional Learning - CASEL (2003), nos estudos sobre educação contemplativa e mindfulness (Roeser & Zelazo, 2012), na Psicologia Positiva (Lyubomirsky & Layous, 2013) e nos estudos sobre a importância do funcionamento do cérebro no processo de autorregulação emocional (Diamond, 2012; Zelazo & Lyons, 2012). De uma forma geral, o programa visa o desenvolvimento das seguintes competências sócio- emocionais: autoconhecimento, autocontrolo, consciência social, competências de relação e tomada de decisão responsável. Paralelamente, todas as sessões do programa incluem práticas de mindfulness baseadas na consciência da atenção e que foram

identificadas como importantes para a promoção das funções executivas das crianças. As sessões do MindUp incluem, ainda, práticas de gratidão e a realização de atos de bondade que, segundo a investigação e as teorias da Psicologia Positiva, promovem e reforçam o bem-estar (Lyubomirsky & Layous, 2013). No sentido de generalizar as competências aprendidas em cada sessão do programa e decorrente do modelo eco-comportamental (Weisseberg, Caplan, & Sivo, 1989), é proposto um conjunto de outras atividades relacionadas diretamente com as áreas curriculares (matemática, educação física, artes e aprendizagem sócio emocional).

O programa está organizado em três níveis: pré-escolar ao 2º ano; 3º ano ao 5º ano; e 6º ano ao 8º ano. Para cada nível foi criado um manual adequado à fase do desenvolvimento, com instruções detalhadas para a implementação de cada sessão. Cada nível está estruturado em quinze sessões organizadas em quatro unidades. A unidade 1, "Acalmar a Mente", inclui três sessões. Os alunos começam por aprender sobre a estrutura e as funções do cérebro e como as situações de stress afetam o cérebro e o sistema nervoso. É introduzido o conceito de mindfulness e na terceira sessão os alunos aprendem uma estratégia de autocontrolo que os ajuda a acalmar quando se sentem stressados - a prática principal de mindfulness. Esta estratégia de prática contemplativa baseia-se no treino e consciência da atenção focalizada num objeto através dos quais os alunos experienciam como focalizar a sua atenção no som e na respiração, no momento presente e sem julgamento. Na unidade 2, "Dar atenção aos nossos sentidos", estruturada em seis sessões, os alunos realizam um conjunto de atividades que lhes permitem ouvir, observar, cheirar, saborear e mover-se com atenção plena e através das quais vão notando as sensações físicas no seu corpo decorrentes dessas experiências. A unidade 3, "É tudo uma questão de atitude", organizada em três sessões, visa preparar os alunos para aprenderem melhor e para construírem relações positivas através da prática da atenção plena. Assim, nesta unidade os alunos aprendem sobre a tomada de perspetiva, o otimismo e o desfrutar as experiências positivas. Por último na unidade

4, “Agir com atenção plena”, estruturada em três sessões, os alunos têm a oportunidade de aplicar a atenção plena em atividades de gratidão, atos de bondade e na planificação e implementação de um projeto em benefício da comunidade escolar ou circundante. Relativamente à implementação, cada sessão é aplicada pelo professor em sala de aula com uma periodicidade semanal sendo a prática principal realizada três vezes por dia durante três minutos – ao início da manhã, a seguir ao intervalo do almoço e antes das aulas terminarem.

Como este estudo se centrou no 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, o manual utilizado foi o do segundo nível. Todos os materiais para a implementação do programa MindUp foram traduzidos e adaptados para o Português com a colaboração de professores, na revisão da adequação dos conteúdos ao sistema de ensino português, e com a colaboração de um linguista, na revisão da adequação da língua.

Programa - **atentamente** Mindfulness para professores

Ao nível conceptual, e de uma forma geral, o programa Atentamente assenta no modelo prósocial da sala de aula que propõe que o desenvolvimento de intervenções que promovam nos professores competências para lidar com os desafios sociais e emocionais no processo de ensino-aprendizagem assume uma particular importância para a promoção do seu nível de bem-estar e dos seus alunos, e para o seu sucesso académico (Jennings, 2015). Mais especificamente, este programa baseia-se nos resultados dos diversos estudos sobre os efeitos das práticas de mindfulness no desenvolvimento das competências socioemocionais, na compaixão, no bem-estar e nas alterações que ocorrem nas zonas do cérebro relacionadas com a gestão do stress (e.g., Hölzel et al., 2011; Jennings, et al., 2012). Do ponto de vista da sua estrutura, apoia-se no programa CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education; Jennings, 2016) e nas orientações definidas

por Crane e colegas (2016) sobre os elementos essenciais e flexíveis que devem integrar as abordagens baseada em mindfulness.

O Programa Atentamente tem com o objetivo promover, nos docentes, competências de mindfulness, regulação emocional e autocompaixão/compaixão, contribuindo para a melhoria do seu bem-estar e do seu desenvolvimento profissional. O programa de intervenção procurou ainda aumentar o conhecimento dos docentes sobre a importância da autorregulação atencional e emocional no processo de ensino-aprendizagem e na gestão de sala de aula, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos.

Por forma a atingir os objetivos apresentados, a intervenção incluiu três componentes: autorregulação emocional (9 horas de formação), mindfulness (15 horas de formação) e compaixão (6 horas de formação). No âmbito da componente de autorregulação emocional foram explorados temas relacionados com o reconhecimento, a compreensão e a regulação das emoções, assim como o papel das emoções positivas na promoção do bem-estar e da resiliência, através de exercícios experienciais, de reflexão e autoindução. Estimula-se, desta forma, o desenvolvimento de competências que permitem aos docentes ser mais sensíveis às necessidades dos alunos, mais conscientes do clima emocional da sala de aula e mais capazes de regular as suas emoções em situações desafiadoras. Paralelamente, promovem-se também competências dos professores para disponibilizar suporte social e emocional através da instrução direta, da modelagem e de práticas de gestão de sala de aula mais eficazes e cuidadoras (e.g., orientar os alunos na resolução de situações de conflito).

O treino de mindfulness envolveu a autorregulação atencional e a consciência sem julgamento. A primeira promove a consciência metacognitiva das experiências emocionais e cognitivas quando estas ocorrem. Por seu turno, a metaconsciência conjuntamente com a consciência sem julgamento promove a autoconsciência

emocional e cognitiva e a autorregulação (Brown, et al., 2007). No âmbito desta componente realizaram-se práticas de mindfulness formais e informais (e.g., interação individual e em grupo com os alunos) (Tabela 1). Através destas atividades os professores aprenderam a trazer mais consciência ao que acontece na sala de aula o que contribuiu para a promoção de uma melhor relação com os seus alunos e para uma implementação mais eficaz do currículo.

Tabela1. Exemplo de exercício integrado no programa Atentamente

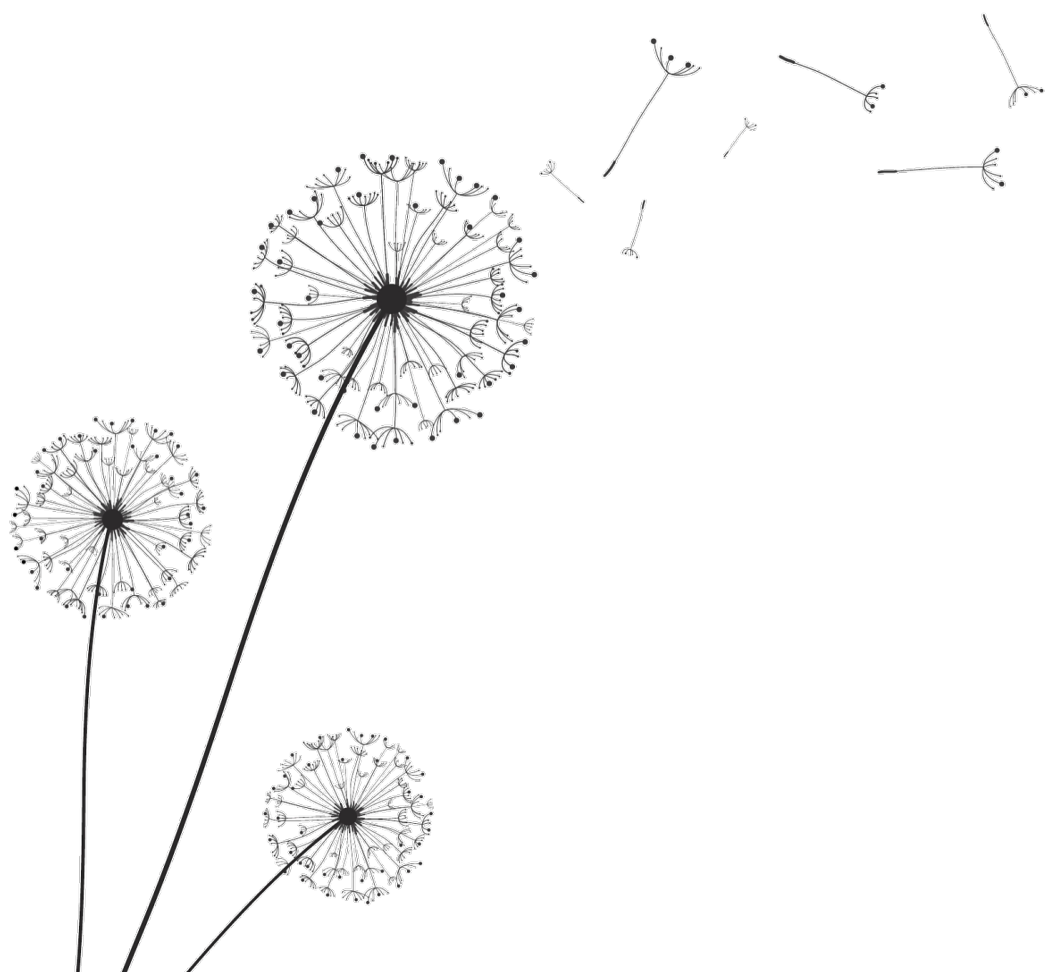
Ouvir mindfully

Na sala de aula, escolha uma interação entre si e um aluno, por exemplo se um aluno for falar consigo individualmente ou quando um aluno está a responder a alguma questão colocada por si. Focalize a sua atenção naquilo que o aluno está a dizer, reconheça as sensações físicas, reconheça as emoções e os pensamentos. Dê mais espaço a si próprio para expressar as suas emoções. Procure responder às necessidades do aluno em vez de reagir automaticamente – encorajar, empatizar e quando necessário restringir comportamentos inadequados de forma genuína e natural.

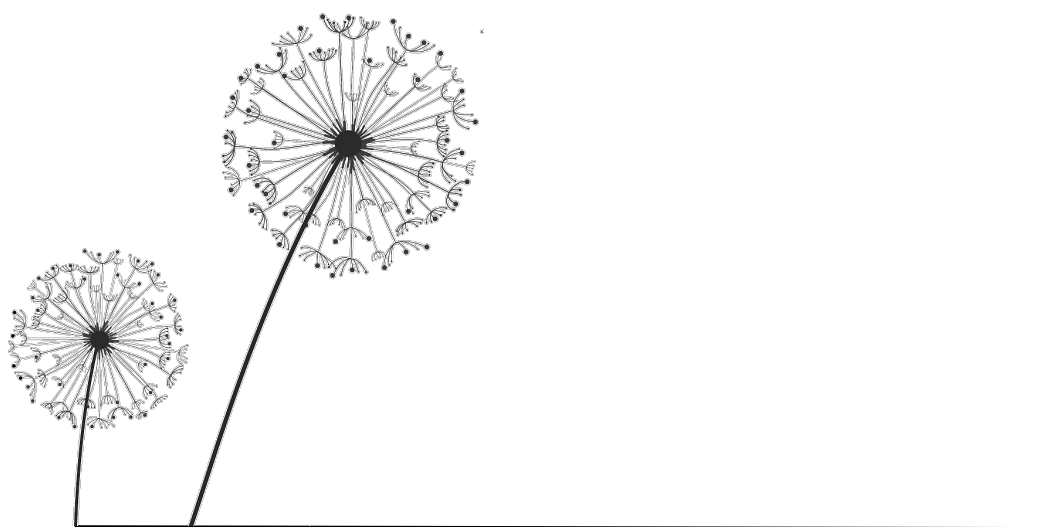
O treino da autocompaixão e da compaixão aumenta, ao longo do tempo, a experiência de emoções positivas, o que, por sua vez, intensifica recursos pessoais como o apoio social, as respostas pró-sociais, o autocuidado e o bem-estar (Shapiro, Brown, & Biegel, 2007), e diminui os sintomas de doença e depressão (Fredrickson, et al., 2008). No âmbito desta componente realizaram-se exercícios de cuidado em relação a si próprio e aos outros (e.g., alunos) e exercícios de escuta ativa em que se solicitou aos docentes que escutassem o outro e notassem as suas respostas emocionais sem reagir automaticamente. Estes exercícios promovem a capacidade dos professores de melhor ouvirem os seus alunos e serem mais sensíveis às suas necessidades, contribuindo para respostas mais adequadas.

O programa de intervenção, desenhado especificamente para os professores, está estruturado em onze sessões (num total de 30h) descritas num manual construído para orientar a sua implementação. Do ponto de vista operacional, as primeiras dez sessões são implementadas com uma frequência semanal com duração de duas horas e meia por sessão, e a décima primeira sessão (com a duração de cinco horas) é implementada três meses depois da décima sessão com o propósito de consolidar os conhecimentos e as competências aprendidas ao longo das dez sessões anteriores. Durante as sessões utilizaram-se diferentes abordagens metodológicas, nomeadamente a exposição teórica para apresentação das componentes conceptuais e empíricas do programa, e metodologias práticas através da criação de oportunidades (e.g., *role-playing*) que permitiram a aplicação das competências desenvolvidas no curso de formação. Adicionalmente, as sessões contemplaram um conjunto de atividades de estimulação da partilha e reflexão, em pequenos e grandes grupos, sobre a experiência dos participantes relativamente à aplicação das competências aprendidas na gestão da sala de aula. Ainda, entre sessões, foram prescritos exercícios de prática de mindfulness guiada e exercícios de prática de mindfulness informal, a realizar pelos professores de forma autónoma. Estas práticas aplicavam-se às atividades do dia-a-dia e à rotina da sala de aula.

Este curso de formação foi submetido para acreditação ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) tendo sido acreditado com 1,2 créditos.



Capítulo 3 - Estudos



*Estudo 1 - Adaptação e avaliação do MindUp um
programa de promoção de competências
socioemocionais através de práticas de mindfulness,
no 1º ciclo do ensino básico²*

² O estudo que se apresenta constitui parte de um manuscrito que se encontra publicado no livro com a seguinte referência:

Sampaio de Carvalho, J. S., Marques-Pinto, A., & Marôco, J. (2016). Adaptação e avaliação do MindUp - um programa de promoção de competências sócioemocionais através de práticas de mindfulness, no 1º ciclo do ensino básico. In Marques-Pinto, A., & Raimundo, R. (Eds.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal* (pp. 291-320). Lisboa: Coisas de Ler

Introdução

Diversos estudos epidemiológicos internacionais (e.g., Stengård & Appelqvist-Schmidlechner, 2010) e nacionais (e.g., Gaspar de Matos, et al., 2015) revelam dados preocupantes sobre os comportamentos de saúde e a saúde mental das crianças e dos jovens. No entanto, a maioria destas crianças e jovens não é abrangida por uma intervenção adequada e efetiva (Greenberg et al., 2003) e, sem intervenção, esta situação pode desencadear uma sucessão e acumulação de problemas difíceis de ultrapassar, prolongando-se ao longo da vida (Merrel & Gueldner, 2010). Por seu lado, em função das exigências do seu trabalho (e.g. responder às necessidades académicas e socioemocionais dos alunos e à pressão de orientações superiores centradas na avaliação e nas metas curriculares) muitos professores sentem dificuldades em lidar com o *stress*, podendo mesmo chegar a uma situação de *burnout*, evidenciando sintomas de exaustão emocional, despersonalização e perda de realização pessoal (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). Em Portugal, um estudo recente (Lusa, 2016) indicou que 30% dos professores estavam em situação de *burnout*, e entre 20% a 25% apresentavam queixas de stress, ansiedade e depressão.

Diversos estudos revelam que o burnout nos professores pode ter consequências prejudiciais para a relação professor-aluno, a gestão e ambiente da sala de aula e a saúde individual dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009). Neste contexto, a escola assume um papel preponderante pela possibilidade de acesso às crianças e jovens e aos seus professores, de identificação dos primeiros sinais indiciadores de problemas de saúde mental e de intervenção tendo em vista a sua prevenção (Greenberg, 2010).

Nos últimos anos tem-se assistido a uma mudança de paradigma de intervenção na saúde mental e no bem-estar que reforça a importância da promoção de competências socioemocionais, para além da prevenção de problemas de comportamento (Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003; Greenberg et al., 2003). Os estudos realizados sobre o desenvolvimento de competências de Aprendizagem Sócio Emocional (ASE) nos alunos indicam que a promoção deste tipo de competências (autoconhecimento, autogestão, consciência social, relação positiva com os outros e tomada de decisão responsável) se configura como um caminho essencial para a promoção da saúde e bem-estar dos mais jovens, estando associada ao aumento de comportamentos pró-sociais, à redução de problemas de comportamento e à melhoria dos resultados académicos, entre outros resultados (e.g., Durlak, et al., 2011).

Recentemente tem-se verificado um interesse crescente por uma nova abordagem educacional de promoção das competências socioemocionais dos alunos, a Educação Contemplativa. Roeser e Peck (2009) definem a educação contemplativa como um conjunto de práticas pedagógicas baseadas na aprendizagem experiencial e que tem como objetivo promover uma maior consciência, um sentimento mais profundo de presença e uma maior compaixão por si e pelos outros. No âmbito da educação contemplativa são privilegiadas formas de aprendizagem e de vida mais conscientes e intencionais, desenvolvidas num contexto que reforça o crescimento pessoal e onde prevalecem valores como humildade, curiosidade, mente aberta, coração aberto e bondade para com os outros. Pela sua importância na promoção

das competências socioemocionais, as práticas contemplativas têm vindo a encontrar o seu espaço nos vários contextos educativos, desde o pré-escolar e o primeiro ciclo até ao secundário (Jennings, 2016; Wisner, et al., 2010). Estas práticas podem ser várias: *yoga*, *tai chi*, estar na natureza, meditação, imaginação guiada, contar histórias, música, arte e literatura (Greenberg, 2014; Lantieri & Nambiar, 2012; Roeser & Peck, 2009). Apesar de ainda recente, uma das práticas contemplativas que tem sido mais estudada em contexto educacional é a mindfulness (e.g., Greenberg & Harris, 2011; Davidson et al., 2012; Zelazo & Lyons, 2012).

O conceito de mindfulness assenta nas tradições contemplativas orientais não havendo um consenso entre os investigadores ocidentais sobre a sua definição. No entanto, uma das definições que tem servido de suporte à investigação neste domínio foi proposta por Kabat-Zinn (2003), e define mindfulness como a consciência que emerge através da prática de prestar atenção ao momento presente com aceitação, abertura, vontade e sem julgamento. Inerente a esta definição está também presente uma atitude de bem querença/cuidado (bondade, compaixão, alegria altruísta e equanimidade) para com os outros e para com o próprio (Cullen, 2011).

A investigação realizada com adultos em contextos clínicos, durante as duas últimas décadas, mostrou que as intervenções baseadas na mindfulness (e.g., Mindfulness Based Stress Reduction program – MBSR, Kabat-Zinn et al., 1992) são benéficas na redução de um conjunto de problemas de saúde mental e física, nomeadamente, ansiedade, depressão e stress (Baer, 2003; de Vibe, Bjorndal, Tipton, Hammerstron, & Kowalski, 2012; Hofmann, Sawyer, Witt, & Oh, 2010). Mais recentemente, tem-se assistido à integração progressiva das intervenções baseadas na mindfulness em contexto escolar, através da adaptação dos programas de adultos e da criação de programas específicos para crianças, jovens e professores. Apesar de já existirem algumas revisões (e.g., Burke, 2009; Kallapiran, Koo, Kirubakaran, & Hancock, 2015; Meiklejohn et. al., 2012) sobre os efeitos das intervenções baseadas na mindfulness com crianças e jovens, os estudos ainda são muito recentes e carecem

de rigor metodológico, pelo que os seus resultados devem ser lidos com precaução (Greenberg & Harris, 2011). No entanto, os resultados de uma meta-análise recente, sobre 20 estudos com crianças e jovens com menos de 18 anos, indicam que as intervenções baseadas na mindfulness não têm efeitos nefastos (Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2014). Pelo contrário, as intervenções baseadas na mindfulness para grupos não clínicos (crianças em contexto escolar) e clínicos podem ter um papel importante no fortalecimento das funções cerebrais responsáveis pela regulação das emoções, da atenção, empatia e compaixão (e.g., Lutz, et al., 2008), na redução de problemas de comportamento e da ansiedade, no fortalecimento das competências de atenção, de competências cognitivas e de competências socioemocionais (Schonert-Reichl et al., 2015; Semple, Lee, Rosa, & Miller, 2009; Vickery & Dordjee, 2016).

Considerando os resultados dos programas de ASE e os resultados das intervenções baseadas na mindfulness pode constatar-se que as duas abordagens têm objetivos semelhantes, nomeadamente na promoção da regulação emocional, calma, compaixão e empatia (Baer 2003; Baer, et al., 2006; Salmon et al., 2004). Neste sentido, alguns autores consideram que as práticas de mindfulness podem ser complementares e podem reforçar / aprofundar a promoção de competências de ASE (Davidson, et al., 2012; Greenberg, 2014; Jennings, et al., 2012; Lantieri & Nambiar, 2012; Lantieri, et al., 2016; Weare, 2014). Enquanto as intervenções de ASE promovem uma aprendizagem de fora para dentro, as intervenções baseadas na mindfulness privilegiam a aprendizagem de dentro para fora. Na ASE as competências são ensinadas pelo professor e é dado tempo ao aluno para praticar essas competências. As abordagens baseadas na mindfulness ajudam os alunos a ter consciência e a vivenciar /manifestar a relação entre as suas emoções, pensamentos e sensações físicas, ficando mais preparados para regular as suas emoções, o que por sua vez tem impacto no seu comportamento, níveis de stress, relações interpessoais e capacidade de focalizar a atenção. Ou seja, as abordagens baseadas na mindfulness

permitem que os alunos relacionem as suas experiências internas e externas ajudando-os a observar a congruência entre ambas.

Relativamente à intervenção, a estrutura dos programas de ASE, frequentemente em forma de currículo organizado em sessões e implementados ao longo dos anos escolares, constitui um quadro de intervenção onde as práticas de mindfulness podem ser facilmente integradas (Weare & Nind, 2011). Os resultados dos estudos de avaliação de programas que integram estas duas abordagens são promissores, ainda que a investigação seja muito recente (Lantieri, 2008; The Hawn Foundation, 2011). Um exemplo de programa acreditado pela Collaborative Association for Social and Emotional Learning (2012) e que integra também uma componente de mindfulness é o MindUp (The Hawn Foundation, 2011). Os estudos sobre a eficácia deste programa (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Schonert-Reichl et al., 2015) mostraram que os alunos do grupo experimental apresentaram melhorias significativas no otimismo, regulação emocional, empatia, tomada de perspetiva e atenção plena (*mindful attention*) e uma redução significativa nos sintomas depressivos. De acordo com uma avaliação entre pares, os alunos que participaram no MindUp apresentaram, ainda, melhorias significativas na partilha, confiança, e tomada de perspetiva e uma redução significativa nos comportamentos agressivos.

A par do desenvolvimento e avaliação de programas deste tipo destinados às crianças e adolescentes, tem-se verificado um interesse crescente pela utilização de intervenções baseadas na mindfulness para ajudar os professores a melhorar as suas competências de ensino e de gestão do stress relacionado com o seu trabalho (Jennings & Greenberg, 2009; Meiklejohn et. al., 2012). Apesar de a investigação neste âmbito ainda ser muito recente, os estudos sugerem que as intervenções baseadas na mindfulness promovem o bem-estar, a autocompaixão e as competências de mindfulness e reduzem os níveis de stress e ansiedade dos professores (Beshai, McAlpine, Weare, & Kuyken, 2015; Jennings, et al., 2013; Roeser, et al., 2012).

Considerando que a maioria dos estudos neste domínio tem sido realizada em países de língua inglesa, não está claro se este tipo de abordagem é adequada noutros contextos culturais. Neste sentido, no presente capítulo apresentam-se resultados de um estudo piloto realizado com crianças e professores portugueses, cujos objetivos foram: (1) traduzir e adaptar o programa MindUp para o 1º ciclo do ensino básico português; (2) avaliar os efeitos do programa nos alunos e nos seus professores; (3) explorar a percepção dos professores que aplicaram o programa sobre a qualidade da implementação e sobre os seus benefícios.

Método

Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 329 alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, e pelos seus 17 professores, distribuídos por quatro agrupamentos dos concelhos de Lisboa e da Marinha Grande. O grupo dos alunos foi composto por 48,6% raparigas e as suas idades estavam compreendidas entre os 8 e os 13 anos ($M=8.26$, $D.P.=0.61$). O grupo dos professores foi composto maioritariamente por mulheres (94,1%), as suas idades estavam compreendidas entre os 30 e os 56 anos ($M=39.78$, $D.P.= 7.13$) e tinham em média 15.86 anos de experiência profissional.

Instrumentos de avaliação dos alunos³

Afetos positivos e negativos – Os afetos positivos e negativos foram medidos através da escala *PANAS-C* (Positive and Negative Affect Scale – Children) de Laurent e colaboradores (1999) numa tradução e adaptação de Sampaio de Carvalho e Marques Pinto (2012). Esta escala contém 27 itens organizados em duas subescalas: Afetos Positivos (15 itens; e.g., “Indica quanto te sentiste feliz durante as últimas semanas”) e Afetos Negativos (12 itens; e.g., “Indica quanto te sentiste triste durante as últimas semanas”). A resposta aos itens é dada através de uma escala de cinco pontos de 1 (*nada* ou *não muito*) até 5 (*muito*). Os resultados do estudo das qualidades psicométricas da versão original indicaram bons níveis de consistência interna com valores de alfa de Cronbach a variar entre .89 para a subescala afetos positivos e .92 para a subescala afetos negativos. Os resultados da análise fatorial confirmatória da versão portuguesa indicaram que o melhor modelo ajustado à amostra em estudo tinha a mesma estrutura da versão original mas com menos três itens: afetos positivos (dez itens) e afetos negativos (14 itens) ($\chi^2/df=1.90$, CFI=.928, TLI=.919, RMSEA=.50). Os valores de alfa de Cronbach na amostra em estudo foram .87 e .88, respetivamente para os afetos positivos e negativos, revelando bons níveis de consistência interna.

Mindfulness – Para avaliar as competências de mindfulness foi utilizada a *Child and Adolescent Mindfulness Measure* (Greco, et al., 2011) na versão portuguesa de Cunha, Galhardo e Pinto-Gouveia (2013). Esta medida é unidimensional e contém dez itens (e.g., “Na escola, vou de umas aulas para as outras, sem me aperceber do que estou a fazer”) avaliados numa escala de cinco pontos de 0 (*nunca*) a 4 (*sempre*). A versão original demonstrou boas qualidades psicométricas apresentando um valor de alfa de Cronbach igual a .81 e de fidedignidade teste-reteste igual a .46. Os resultados do estudo da versão portuguesa também indicaram boas qualidades psicométricas ao nível da consistência interna ($\alpha=.80$) e da fidedignidade teste-reteste

³ Anexos 1 e 2 – Consentimento informado e protocolo de avaliação dos alunos

($r=.46$). Os resultados da análise fatorial confirmatória revelaram que o modelo ajustado à amostra em estudo com melhor qualidade se traduziu na eliminação de quatro itens ($\chi^2/df=1.11$, CFI=.994, TLI=.990, RMSEA=.02). Quanto à consistência interna o valor de alfa de Cronbach mostrou-se aceitável ($\alpha=.61$).

Autocompaixão – A autocompaixão foi medida através da escala Self-Compassion Scale – Children de Neff (2003) numa tradução e adaptação de Sampaio de Carvalho e Marques Pinto (2012). Esta escala é composta por 26 itens divididos em seis subescalas Calor/Compreensão (5 itens; e.g., “Eu tento ser bom/boa comigo mesmo(a) quando me sinto triste, irritado(a), sozinho(a), ou com medo”); Autocrítica (5 itens; e.g., “Quando me acontecem coisas realmente difíceis, eu sou muito mau/má comigo mesmo(a)”); Humanidade Comum (4 itens; e.g., “Quando as coisas me correm mal, eu lembro-me que as dificuldades fazem parte da vida, que todas as pessoas têm dificuldades”); Isolamento (4 itens; e.g., “Quando eu penso sobre as coisas que não faço bem, sinto-me sozinho(a)”); Mindfulness (4 itens; e.g., “Quando alguma coisa me preocupa eu tento perceber o que estou a sentir e não deixar que isso tome conta de mim”) e Sobre-Identificação (4 itens; e.g., “Quando me sinto triste, irritada, sozinha, ou com medo eu costumo pensar nas coisas que estão mal e preocupar-me com elas”). A resposta é dada numa escala de frequência de cinco pontos desde 1 (*nunca*) a 5 (*sempre*). O modelo com melhor ajustamento à amostra reteve cinco fatores (calor/compreensão, autocrítica, humanidade comum, mindfulness e isolamento) e menos cinco itens ($\chi^2/df=1.39$, CFI=.953, TLI=.941, RMSEA=.034) do que o modelo original. Os valores de alfa de Cronbach na amostra em estudo variaram entre .75 e .55, revelando níveis aceitáveis de consistência interna.

Competências sociais e comportamentos antissociais dos alunos⁴ – As competências sociais e os comportamentos antissociais dos alunos foram avaliados pelos professores através da escala School Social Behavior Scales (SSBS-2, Merrell, 2002), na versão portuguesa de Raimundo e colaboradores (2012), a qual é constituída por duas escalas: Competências Sociais e Comportamentos Antissociais. A primeira inclui 32 itens organizados em três subescalas: Relações com os Pares (14 itens; e.g., “Oferece ajuda aos outros alunos quando eles o necessitam”); Autogestão (10 itens; e.g., “Coopera com os outros alunos”); e Comportamento Académico (8 itens; e.g., “Pede ajuda de forma apropriada”). A segunda é composta por 32 itens organizados em três subescalas: Comportamento Disruptivo (8 itens; e.g., “É difícil de controlar”); Comportamento Antissocial (10 itens; e.g., “É agressivo fisicamente”); Comportamento Hostil (14 itens; e.g., “Provoca e faz troça de outros alunos”). A resposta às duas escalas é dada através de uma escala de frequência de cinco pontos desde 1 (nunca) até 5 (muito frequentemente). Os resultados da análise fatorial confirmatória revelaram que o modelo da escala de Competências Sociais ajustado à amostra em estudo com melhor qualidade se traduziu na eliminação de dez itens, mas mantendo a estrutura original ($\chi^2/df=1.156$, CFI=.999, TLI=.998, RMSEA=.028) e que o modelo da escala de Comportamentos Antissociais ajustado à amostra em estudo com melhor qualidade se traduziu na eliminação de onze itens mas mantendo a estrutura original ($\chi^2/df=1.312$, CFI=.998, TLI=.996, RMSEA=.039). Quanto à consistência interna os valores de alfa de Cronbach revelaram elevada consistência interna em todas as escalas (Relações com os pares, $\alpha=.93$; Autogestão, $\alpha=.90$; Comportamento Académico, $\alpha=.90$; Comportamentos Disruptivos, $\alpha=.91$; Antissociais, $\alpha=.76$; Hostis, $\alpha=.93$).

⁴ Anexo 3 – Protocolo de avaliação dos professores sobre os alunos

Instrumentos de avaliação dos professores⁵

A escolha dos instrumentos de autorrelato para os professores teve em consideração as competências desenvolvidas através da oficina de formação (ver Procedimento) e alguns estudos prévios realizados com professores (Jennings, 2016). Considerando a amostra reduzida do nosso estudo não foi realizado o estudo da validade factorial dos instrumentos, mas tiveram-se em conta os estudos prévios sobre a validade e a consistência interna dos mesmos realizados com amostras portuguesas.

Autoeficácia – A autoeficácia foi avaliada através da Teacher's Sense of Self-Efficacy Scale – TSES (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) na versão portuguesa adaptada e traduzida por Conceição (2008). A escala é constituída por 24 itens, organizados em três factores: Eficácia nas Estratégias de Instrução (8 itens – e.g., “Até que ponto consegue responder às questões difíceis que os alunos lhe colocam?”; $\alpha=.91$), Eficácia na Gestão da Sala de Aula (8 itens – e.g., “Até que ponto consegue controlar os comportamentos perturbadores na sala de aula?”; $\alpha=.90$) e Eficácia no Envolvimento dos Alunos (8 itens – e.g., “Até que ponto consegue chegar aos alunos com mais dificuldades?”; $\alpha=.87$). As questões são respondidas através de uma escala de 9 pontos (1 – não consigo; 5 – consigo algumas vezes; 9 – consigo quase sempre).

Mindfulness – As competências de mindfulness foram avaliadas através do Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer, et al., 2006), na tradução e adaptação portuguesa de Gregório e Pinto Gouveia (2011). Este questionário é constituído por 39 itens distribuídos por 5 subescalas: Observar (8 itens – e.g., “Quando caminho presto deliberadamente atenção às sensações do meu corpo em movimento.”; $\alpha=.78$); Descrever (8 itens – e.g., “Encontro facilmente as palavras para descrever os meus sentimentos.”; $\alpha=.88$); Agir com Consciência (8 itens – e.g., “Quando estou a fazer qualquer coisa a minha mente vagueia e distraio-me facilmente.”; $\alpha=.89$); Não Julgar (8 itens – e.g., “Critico-me por ter emoções irracionais ou inapropriadas.”;

⁵ Anexo 4 – Protocolo de avaliação dos professores

$\alpha=.86$) e Não Reagir (7 itens – e.g., “Apercebo-me dos meus sentimentos e emoções sem ter que lhes reagir.”; $\alpha=.66$). As respostas são dadas numa escala de 1 (nunca ou muito raramente verdadeiro) a 5 (muito frequentemente ou sempre verdadeiro).

Burnout – O síndrome de burnout foi avaliado através do *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* – MBI-ES (Maslach, et al., 1996) na versão portuguesa traduzida e adaptada por Marques Pinto, Lima e Silva (2005). Este inventário é constituído por 22 itens organizados em três dimensões: Exaustão Emocional (9 itens – e.g., “Sinto-me emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho”; $\alpha=.90$), Despersonalização (5 itens – e.g., “Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais”; $\alpha=.56$) e Realização Pessoal (8 itens – e.g., “Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho”; $\alpha=.76$). A resposta aos itens é dada através de um escala de frequência de 7 pontos, (0 corresponde a nunca, 3 representa algumas vezes por mês e 6 significa todos os dias).

Entrevista de grupo focal⁶

Qualidade da implementação - A entrevista de grupo focal aos professores foi constituída por onze questões estruturadas em cinco partes: Abertura (e.g., “Digam-me por favor o vosso nome, de que escola são e o que mais gostam de fazer quando não estão a dar aulas?”); Introdução (e.g., “Quais foram as razões que vos levaram a participar no programa MindUp?”); Transição (e.g., “Quais os aspetos da formação que mais contribuíram para a implementação do MindUp?”); Perguntas-Chave (e.g., “Como avaliam a qualidade e frequência do apoio técnico disponibilizado?”); e Conclusão (e.g., “Há mais alguma coisa importante que não tenha sido dita e que queiram acrescentar?”). Nesta entrevista foram analisadas os aspetos que facilitaram e que dificultaram a implementação do programa tendo em conta as seguintes dimensões: qualidade do suporte técnico disponibilizado, qualidade dos materiais disponibilizados e preparação/competências dos professores (Berkel, Mauricio,

⁶ Anexo 5 – Guião da entrevista focal

Schoenfelder, & Sandler, 2011; Greenberg, Domitrovich, Gracyk, & Zins, 2005) e a percepção dos professores sobre os benefícios do programa na dinâmica da sala de aula, nos alunos e nos próprios.

Procedimento

Aplicação do programa⁷

A aplicação do programa MindUP em contexto de sala de aula tem como pré-requisito a formação inicial dos professores com a duração de 50h (25h em sala com uma psicóloga com formação para o efeito e 25h de trabalho autónomo). Esta formação assumiu um formato de oficina de formação e foi acreditada com dois créditos pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Durante a oficina de formação, os professores (divididos em três grupos de formação) aprenderam e treinaram (ao longo de seis sessões) as suas competências de mindfulness, experimentaram como implementar cada sessão e alargaram os seus conhecimentos sobre o papel de cada componente teórica na promoção de competências socioemocionais. Após o término da oficina de formação foi realizado um acompanhamento/monitorização da implementação do programa através de visitas às salas de aula por um consultor do programa (psicóloga formada para o efeito). Todos os materiais necessários à implementação do programa (e.g., manual, fichas de apoio e instrumento da prática de mindfulness), assim como à implementação da oficina de formação foram disponibilizados de forma gratuita. Tendo em conta a flexibilidade e adaptabilidade de implementação do programa, cada professor integrou as atividades das sessões do programa na sua rotina letiva. A prática principal de mindfulness foi introduzida numa base diária no início da manhã, a seguir ao intervalo do almoço e quando possível antes do término das aulas.

⁷ Ver página 108 para a descrição do programa MindUp

Recolha de dados

O estudo foi aprovado pelo Conselho Científico e Ético da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e pela Direção Geral da Educação. A recolha de dados foi autorizada pelas Direções dos vários Agrupamentos de Escolas. No caso dos alunos foi enviada uma carta aos encarregados de educação a solicitar autorização para a participação do seu educando no estudo. A participação no estudo foi voluntária e não houve critérios de exclusão.

Os dados relativos aos professores e aos alunos foram recolhidos antes do início da implementação do programa (para os alunos) e antes do início da oficina de formação (para os professores) e após a conclusão da implementação do programa. Os questionários foram aplicados aos alunos em grupo durante um período do horário escolar combinado previamente e na presença do professor titular da turma. No início de cada sessão um membro da equipa de investigação leu em voz alta um conjunto de instruções e garantiu aos alunos que as suas respostas seriam mantidas confidenciais e anónimas. Para além disto, foi dito aos alunos que não havia respostas certas ou erradas. De forma a garantir que todos os alunos compreendiam o que lhes estava a ser pedido, todas as perguntas foram lidas em voz alta e os alunos responderam por escrito, todos ao mesmo tempo, pergunta a pergunta. Para além dos questionários de autorrelato, foram utilizados questionários de heterorrelato respondidos pelos professores em relação a cada um dos seus alunos e em relação a si próprios. Os professores responderam aos questionários individualmente e a confidencialidade e o anonimato foram garantidos. Com o intuito de avaliar a qualidade de implementação do programa foi realizada uma entrevista de grupo focal com dez professores após a conclusão da implementação do programa, por um investigador que não esteve ligado à sua implementação.

Análise de dados

A significância da evolução dos scores dos alunos e dos professores nas variáveis em estudo, antes e depois da implementação do programa MindUp, foi analisada com o teste ANOVA de medições repetidas. Os pressupostos do teste, nomeadamente a normalidade das distribuições e a esfericidade da matriz de variâncias-covariâncias, foram analisados com os testes de Shapiro-Wilk e de Mauchly, respetivamente (Marôco, 2014b). De forma a avaliar a magnitude da evolução dos resultados foi calculado o tamanho do efeito através do eta quadrado parcial (η_p^2). Todas as análises foram efectuadas com o software SPSS Statistics (v. 21, SPSS Inc. Chicago, IL) considerando-se uma probabilidade de erro tipo I (α) de 0.05. A análise do conteúdo da entrevista de grupo focal foi realizada de modo indutivo dentro dos seguintes temas: qualidade do suporte técnico disponibilizado, qualidade dos materiais disponibilizados e preparação/competências dos professores (Berkel et al., 2011; Greenberg et al., 2005) e ainda percepção dos professores sobre os benefícios do programa na dinâmica da sala de aula, nos alunos e nos próprios.

Resultados

Alunos

Os resultados da evolução dos alunos entre o início e o fim da implementação do programa MindUp são apresentados no Tabela 1. Relativamente aos afetos, os resultados mostraram que no fim do programa os alunos apresentaram significativamente menos afetos negativos, mas não foram encontradas diferenças significativas nos afetos positivos. Quanto às competências de mindfulness os resultados revelaram que não existiram diferenças significativas entre os dois momentos. No que refere às várias dimensões da autocompaixão os resultados revelaram que no final do programa os alunos se mostraram significativamente menos autocríticos, mas nas restantes dimensões não foram encontradas diferenças

significativas. Os resultados da avaliação dos professores sobre as competências sociais dos alunos indicaram que no fim do programa os alunos apresentaram significativamente mais competências de autogestão, de relação positiva com os pares, e de desempenho e envolvimento académico. Relativamente aos comportamentos antissociais, verificou-se uma redução significativa dos comportamentos antissocial, hostil e disruptivo.

Tabela 1 - Resultados da ANOVA de medidas repetidas para o grupo dos alunos nas seguintes variáveis: afectos, mindfulness, autocompaixão, competências sociais e comportamentos antissociais

Variáveis	gl	Erro gl	F	p	η_p^2	Potência
Afetos						
Negativos	1	320	6.244	.013	.019	0.702
Positivos	1	320	0.483	.488	.002	0.107
Mindfulness	1	320	0.812	.368	.003	0.146
Autocompaixão						
Autocritica	1	320	4.963	.027	.015	0.603
Humanidade Comum	1	320	0.464	.496	.001	0.104
Mindfulness	1	319	1.274	.260	.004	0.203
Calor/compreensão	1	320	0.390	.844	.000	0.054
Isolamento	1	320	0.513	.474	.002	0.110
Competências Sociais						
Autogestão	1	204	51.739	<.001	.201	1.000
Relações com Pares	1	204	40.341	<.001	.165	1.000
Comportamento Académico	1	204	67.905	<.001	.250	1.000
Comportamentos Antissociais						
Comportamento Antissocial	1	204	6.952	.009	.033	0.747
Comportamento Hostil	1	204	33.810	<.001	.142	1.000
Comportamento Disruptivo	1	204	22.643	<.001	.100	0.997

Professores

Os resultados sobre os benefícios para os professores da implementação do programa MindUp são apresentados no Tabela 2. Relativamente às competências de mindfulness, no final da implementação do programa foram observadas diferenças significativas nas competências de descrição, mas nas restantes dimensões não foram encontradas diferenças significativas. Em relação às crenças de auto eficácia, no final do programa os professores sentiram-se globalmente mais competentes. Mais especificamente, os professores acreditaram que eram mais capazes de envolver os alunos nas atividades escolares, de utilizar práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos seus alunos e mais capazes de gerir a sala de aula de forma eficaz. Relativamente aos sintomas de burnout não foram encontradas diferenças significativas entre o início e o fim da implementação do programa.

Tabela 2 - Resultados da ANOVA de medidas repetidas para o grupo dos professores nas seguintes variáveis: mindfulness, auto eficácia e burnout

Variáveis	gl	Erro gl	F	p	η_p^2	Potência
Mindfulness						
Descrição	1	15	7.538	.015	.334	0.728
Observação	1	15	0.441	.517	.029	0.095
Atenção	1	15	0.315	.583	.021	0.082
Não julgamento	1	15	1.111	.309	.069	0.167
Autoeficácia						
Global	1	15	7.538	.015	.334	0.728
Envolvimento	1	15	7.495	.015	.333	0.726
Práticas Pedagógicas	1	15	4.342	.055	.224	0.496
Gestão de sala de aula	1	15	3.651	.075	.196	0.432
Burnout						
Exaustão	1	15	1.549	.232	.094	0.215
Despersonalização	1	15	1.765	.204	.105	0.238
Realização Pessoal	1	15	0.000	1	.000	0.050

Entrevista Focal

Relativamente à qualidade do suporte técnico disponibilizado os professores referiram que a oficina de formação e o apoio durante a implementação (através de email, telefone e visitas) foram adequados e fundamentais para a implementação do programa com os seus alunos. Especificamente, os professores consideraram fundamentais os exercícios que lhes permitiram experimentar a implementação do programa (e.g., “As práticas. Nós aprendemos como implementar. Foi muito importante; A formação deu um contributo na sistematização – ajudou a criar uma rotina na realização da prática central”). Relativamente à preparação dos professores e aos materiais, o manual foi considerado como tendo a informação necessária para a implementação do programa (e.g., “O manual era claríssimo, explicava muito bem o que tínhamos de fazer.”). Quanto aos benefícios do programa na dinâmica na sala de aula os professores referiram que a prática de mindfulness ajudou a acalmar a turma especialmente nos momentos de maior agitação (e.g., “A minha turma que era muito agitada. Vinham do intervalo com as queixinhas e quando chegavam à sala sentavam-se, faziam a prática e acabavam por se esquecer dos conflitos.”). Quanto aos alunos, os professores relataram que estes aprenderam a controlar os seus comportamentos e emoções e a ter consciência da perspetiva do outro (e.g., “Ajudou-os a acalmar e a ter mais consciência dos seus comportamentos; Eles conseguiram desenvolver perspetivas diferentes e aceitar as diferenças e semelhanças entre eles.”). De realçar igualmente a referência ao fato de os alunos também utilizaram a prática de mindfulness fora da sala de aula, nomeadamente em situações de stress (e.g., “Os meus alunos começaram a transpor esta prática para a vida fora da escola. Muitos diziam que tinham dificuldade em adormecer e faziam a prática dos sons, ou antes de fazer uma prova de ballet, futebol ou antes das fichas de avaliação utilizam isso.”). Relativamente aos próprios professores a implementação do programa promoveu o seu autocontrolo, uma maior consciência dos seus comportamentos e ajudou-os a compreender melhor a perspetiva dos alunos (e.g.,

“Eu aprendi a ter maior consciência para algumas situações, que não tinha anteriormente, notava que tinha mais controle não reagia logo; Percebi a perspectiva do aluno e compreendi porque é que algumas coisas acontecem.”).

Discussão

Este estudo piloto teve como objetivo adaptar e avaliar os resultados do programa MindUp em alunos do 3º ano do 1º ciclo do ensino básico, ao nível dos seus afetos, competências de mindfulness e de autocompaixão, competências sociais e comportamentos antissociais. Paralelamente, foram explorados os efeitos nos professores do 1º ciclo do ensino básico, ao nível das suas competências de mindfulness, autoeficácia e sintomas de burnout. Por último, pretendeu-se analisar a qualidade da implementação.

Globalmente, os resultados deste estudo piloto indicam que a integração no currículo académico de um programa de ASE com práticas de mindfulness pode trazer benefícios para os alunos do 3º ano do ensino básico e seus professores. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos sobre a implementação do MindUp com alunos que mostraram uma melhoria significativa nas suas competências socioemocionais (Schonert-Reichl et al., 2015). Para além disto, o presente estudo revela também resultados promissores para os professores que implementaram o programa.

Relativamente aos efeitos do programa nos alunos, os resultados vão ao encontro de outros estudos (Vickery & Dorjee, 2016) ao mostrarem que no final da implementação os alunos apresentaram menos afetos negativos. Relativamente à autocompaixão, verificou-se, ainda, que os alunos se mostraram menos autocríticos. Tanto quanto é do nosso conhecimento não existem estudos experimentais que avaliem os efeitos das intervenções baseadas na mindfulness nas dimensões da autocompaixão. No entanto, alguns estudos correlacionais indicam que quando os adolescentes são menos autocríticos são mais capazes de se aceitar como são, o que

pode reduzir os seus níveis de stress e aumentar o seu bem-estar. Assim, e considerando a relação entre os afetos negativos e os sintomas de ansiedade em amostras de crianças (Hughes & Kendall, 2009) e a relação entre autocompaixão e bem-estar (Bluth & Blanton, 2014) os resultados encontrados no presente estudo sugerem que as intervenções de ASE baseadas na mindfulness em contexto de sala de aula podem ser uma abordagem útil na promoção do bem-estar das crianças. A ausência de efeitos significativos nas outras dimensões da autocompaixão pode estar relacionada com a escala utilizada. Tanto quanto sabemos, não existem estudos que analisem as qualidades psicométricas desta escala numa amostra alargada de crianças destas idades. Encontrámos apenas uma tese de mestrado com crianças entre o 4º e o 7º anos de escolaridade (Sutton, 2014) cujos resultados indicaram uma estrutura fatorial diferente da encontrada no nosso estudo, deixando algumas reservas quanto à sua validade de constructo.

Quanto às competências de mindfulness, não se verificaram diferenças significativas entre os dois momentos de implementação. Este resultado pode estar relacionado com a dificuldade em avaliar estas competências em grupos de crianças mais novas, uma vez que a escala utilizada neste estudo tem sido estudada com crianças com idade superior a 10 anos. Durante a recolha de dados verificámos que as crianças tiveram algumas dificuldades em compreender o conteúdo e o significado de alguns itens. Neste sentido, alguns autores (Bergomi, Tschacher, & Kupper, 2013a, 2013b; Grossman, 2011) referem que nenhuma das escalas disponíveis para adultos avalia de forma completa a mindfulness, designadamente porque incluem itens que podem ser incorretamente compreendidos. E, se tal acontece com adultos, é também muito provável que aconteça com crianças.

Em relação às competências sociais e aos comportamentos antissociais dos alunos avaliados pelos professores, os resultados do presente estudo vão ao encontro de outros estudos reforçando o papel fundamental das intervenções baseadas na mindfulness na promoção das competências socioemocionais e na redução de

problemas de comportamento (e.g. Schonert-Reichl et al., 2015). Estes resultados são, ainda, reforçados pelas perceções dos professores, recolhidas na entrevista de grupo focal, sobre os benefícios do programa nos seus alunos, quer ao nível da autorregulação emocional e comportamental, quer ao nível da utilização da prática de mindfulness dentro e fora da sala de aula.

De acordo com Schonert-Reichl e colaboradores (2015) está por investigar se os professores beneficiam da implementação de programas de ASE que incluam práticas de mindfulness. Neste sentido, o presente estudo traz alguns resultados promissores indicando que os professores apresentaram mais competências de mindfulness no final da implementação do programa. Tal como noutros estudos que avaliaram os efeitos de intervenções de ASE baseadas na mindfulness diretamente dirigidas a professores (Jennings et al., 2013), os professores que aplicaram o MindUp sentiram-se mais competentes relativamente às suas capacidades de ensinar e de envolver os alunos no processo de aprendizagem. A percepção dos professores, referida na entrevista de grupo focal, sobre os benefícios para si próprios resultantes da implementação do programa reforça estes resultados.

Relativamente às condições disponibilizadas para a implementação do programa os professores consideraram que a oficina de formação foi fundamental, assim como a disponibilização do manual. Estes resultados vão ao encontro da literatura neste domínio em que se refere que a formação prévia é um pré-requisito para a implementação de intervenções baseadas na mindfulness em contexto educacional (e.g. Roeser et al., 2012).

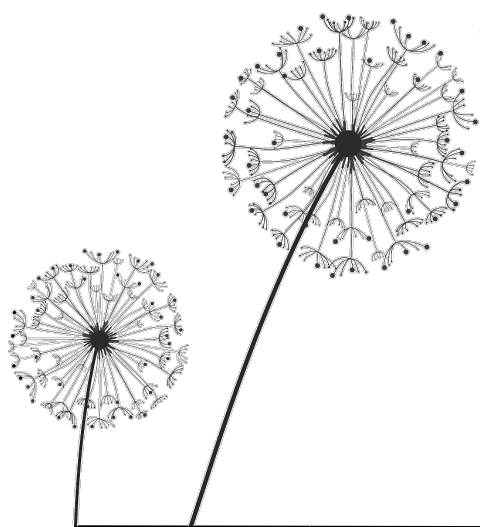
Limitações e direções futuras

Apesar de este estudo apresentar resultados promissores sobre os efeitos das intervenções de ASE baseadas na mindfulness nos alunos e nos seus professores, tem algumas limitações que passamos a enumerar. Em primeiro lugar, e relativamente ao desenho do estudo, a ausência de grupo de controlo não permite perceber se as

mudanças ocorridas decorreram da intervenção. Neste sentido, foi realizado um estudo posterior com um desenho quase-experimental onde alguns destes resultados foram reforçados (Sampaio de Carvalho, Marques Pinto, & Marôco, 2016). Acresce ainda que a amostra de professores neste estudo é reduzida pelo que será importante validar estes resultados com uma amostra de maior dimensão. Relativamente aos instrumentos para avaliar a mindfulness, os resultados do presente estudo sugerem que será importante a criação de um novo instrumento que seja adaptado às características do desenvolvimento de crianças com 8 anos. Em segundo lugar, e relativamente à implementação, seria importante, por um lado, perceber de que forma as características pessoais dos professores influenciam os resultados do programa nos alunos (Berkel et al., 2011). E, por outro, explorar de que modo as abordagens baseadas na mindfulness se relacionam com o desenvolvimento das competências socioemocionais, para que intervenção neste domínio seja em prol do desenvolvimento saudável das crianças e cada vez mais informada pela evidência científica.

Conclusão

Considerando que a investigação nesta área é ainda muito recente, os resultados do presente estudo sugerem que o programa MindUp, de promoção de ASE através de uma abordagem baseada na mindfulness e integrado no currículo académico, pode ser benéfico para alunos e professores. Tendo em conta o conhecimento da literatura nesta área, este é um dos primeiros estudos realizado em Portugal que sugere a adequação desta abordagem à nossa realidade cultural e incentiva outros investigadores a contribuírem com novos estudos sobre a sua integração como “cultura de escola” e os seus efeitos em alunos e professores.



Estudo 2 - Results of a Mindfulness-Based Social
Emotional Learning Program on Portuguese
Elementary Students and Teachers: A Quasi
Experimental Study⁸

⁸ O estudo que se apresenta constitui parte de um manuscrito que se encontra publicado na revista científica *Mindfulness*

Sampaio de Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2016). Results of a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Portuguese Elementary Students and Teachers: a Quasi-Experimental Study. *Mindfulness*, 8(2), 337–350. doi:10.1007/s12671-016-0603-z

Introduction

According to international reports, at least 20% of young people present one mental health problem before the age of 18, and the onset of major mental illness may occur as early as 7 to 11 years of age (Kessler et al., 2005; World Health Organization -Europe, 2008). In Portugal, the results of the Health Behavior in School-aged Children study have indicated that since 2010 a global decrease in mental and physical health among adolescents has been observed (Gaspar de Matos, et al., 2015). Hence, there is clearly an increasing number of young people at schools, who experience emotional and mental-health problems, which, in turn, affect a wide range of outcomes, including academic performance, obesity and risk behaviors (e.g., substance use and violence) (Greenberg et al., 2003; National Research Council and Institute of Medicine, 2009).

As children spend many hours in schools, the latter are thought to be a crucial context for the development of social and emotional skills along with academic competencies. Jones and colleagues (2013) suggest that schools should incorporate the teaching and reinforcement of these skills into their daily interactions with children in order to promote children's and youths' mental health and well-being. Hence, a strong appeal for new effective approaches that foster children's cognitive,

affective and behavioral competencies has emerged, with a view to helping them attain success in school and in life (Greenberg & Harris, 2011; Jennings, et al., 2013). One of the approaches, albeit still in its early stages, is the mindfulness-based approach, which has recently started to be implemented and studied within school settings. Although this research with children is very fresh and lacks methodological rigor, due to weak designs, measures, and the absence of follow-up data (Greenberg & Harris, 2011), some promising results from current evidence has indicated that mindfulness-based interventions in school settings can play an important role in enhancing students' emotional self-regulation skills and positive affect and in decreasing their emotional problems (e.g. anxiety, depression) (Meiklejohn, et al., 2012; Zenner, et al., 2014). Nevertheless, the majority of studies on the efficacy of the mindfulness approach for children have been conducted in English speaking countries (Kallapiran, et al., 2015), so there is little evidence on the adequacy of this approach in different cultural contexts.

Due to the difficult demands of their work (e.g. responding to students' academic and emotional needs and the pressure on standardized academic assessment and curricular goals), teachers feel increasingly stressed, and there are few programs that have addressed this problem (Jennings, et al., 2013). Besides, teachers' stress and burnout can affect their health and well-being and may interfere in students' learning and engagement (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser et. al, 2013). Within this scope, mindfulness-based approaches can be beneficial for reducing teachers' stress and promoting their well-being, self-awareness and self-regulation (Jennings et al., 2013). As for children, research on how mindfulness interventions benefit teachers is in its early stages, thus there is a need to develop further studies to better understand the efficacy of such approaches for teachers (Benn, Akiva, Arel, & Roeser, 2012; Jennings, et al., 2013; Roeser, et al., 2012; Roeser et al., 2013).

Several decades of research have shown that the promising and potential lifetime benefits of preventing mental, emotional, and behavioral (MEB) disorders are enhanced by focusing on young people, and that early interventions, such as social-emotional learning (SEL), can be effective in delaying or preventing the onset of such disorders (Helliwell, Layard, & Sachs, 2015). For instance, the National Research Council and Institute of Medicine (2009) argues that social-emotional learning programs promote positive youth development while preventing mental health problems as well as substance abuse, violence, and other antisocial behaviors. Through explicit instruction and student-centered learning approaches, children and youths may develop fundamental skills such as: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making (CASEL, 2013). There is a body of evidence revealing that social and emotional skills correlate positively with good adjustment outcomes (e.g., health and wealth) and negatively with a diversity of problems (e.g., crime) (e.g., Moffitt et al., 2011). More specifically, recent literature reviews (Diekstra, Sklad, Gravesteyn, Ben, & de Ritter, 2008; Weare & Nini, 2011) have indicated that SEL interventions foster social and emotional skills with the largest average significant effect sizes in relation to other interventions' outcomes (e.g., Payton et al., 2008; Wilson & Lipsey, 2007). With regard to self-esteem and self-confidence, results have also shown a positive moderate impact (Durlak & Weissberg, 2007; O'Mara, Marsh, Craven, & Debus, 2006; Payton et al., 2008). Reviews have also indicated that SEL programs improve positive attitudes towards school and enhance school achievement (e.g., Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008; Wilson & Lipsey, 2007). As far as mental health problems and problematic behavior are concerned, research has pointed to SEL interventions having a positive effect on the reduction of anxiety, depression and emotional distress (e.g., Durlak et al., 2011; Neil & Christensen, 2007), on the prevention of behavioral problems, such as drug abuse (Durlak et al., 2011; Faggiano et al., 2008) and the prevention of aggressive and antisocial behavior (Hahn et al., 2007; Ttofi & Farrington, 2011;

Wilson & Lipsey, 2007). Two recent meta-analyses have replicated these results (Durlak et al., 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn, 2012) and Durlak and colleagues' (2011) in particular, based on the analysis of 213 studies. They concluded that SEL programs led to an improvement of 25% in social and emotional skills, of 11% in achievement tests and to a decrease of 10% in classroom misbehavior, anxiety and depression, which were sustained for at least 6 months after the intervention. Additionally, other studies suggested that the ability to regulate emotions, through the active and positive participation of children in a social context, may promote the development of social skills such as cooperation and assertiveness (Blair et al., 2015), and the improvement of positive emotions enhances cognitive functioning (flexible thinking) and self-regulation and facilitates positive psychosocial functioning, which, in turn, can contribute to flourishing mental health (Blau & Klein, 2011; Davis & Suveg, 2014). Furthermore, students with more positive affect have shown higher academic scores than those who have negative affect (Lyubomirsky, Boehm, Kasri, & Zhen, 2011).

More recently, growing interest in another educational approach to promote students' social and emotional skills – contemplative education - has been noted. Roeser and Peck (2009, p. 127) define contemplative education as "a set of pedagogical practices designed to cultivate the potentials of mindful awareness and volition in an ethical-relational context in which the values of personal growth, learning, moral living, and caring for others are also nurtured." Some authors argue that introducing these practices in educational settings might yield two-fold benefits. Firstly, the regular repetition of these practices can produce changes in the brain circuits and complex cognitive functions (Klingberg, 2010; Lutz, Brefczynski-Lewis, Johnstone, & Davidson, 2008). Consequently, researchers are now beginning to explore these potential benefits of contemplative practices for children, adolescents, and their caregivers (Black, Milam, & Sussman, 2009; Burke, 2009; Roeser & Peck, 2009). Secondly, these practices would improve teachers' professional development

by nurturing their social and emotional skills and pro-social dispositions such as empathy and compassion. Furthermore, according to Jennings and Greenberg (2009), the development of these skills in teachers may help them to create a caring and cooperative classroom learning environment.

These practices may vary in nature, however they share a focus on sharpening concentration and attention: yoga, tai chi, mindfulness meditation, guided imagination, telling stories, music, art and literature (Greenberg, 2014; Lantieri & Nambiar, 2012; Roeser & Peck, 2009). Even though implementation of these practices is fairly recent, one of the most studied contemplative practices in an educational context is mindfulness (e.g., Greenberg & Harris, 2011; Davidson et al., 2012; Zelazo & Lyons, 2012). The practice of mindfulness involves the reflexive contemplation of one's experience – body sensations, feelings, states of mind and experiential phenomena – and a close repetitive observation of the object (Bodhi, 2011). Zen Master Thich Nhat Hanh (1987) refers to mindfulness as keeping one's consciousness alive to be aware and awake at every moment of daily life and to be present and at one with those around you. Among Western researchers, the definition proposed by Kabat-Zinn (2003) is one of the most commonly used among researchers in this domain. Kabat-Zinn (2003) describes mindfulness as “the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally to the unfolding of experience moment by moment” (2003, p. 144). An affectionate attitude of non-harming (loving kindness, compassion, sympathetic joy, and equanimity) towards others and ourselves is also inherent to the definition of mindfulness (Cullen, 2011).

Educational settings may be a fundamental context for the introduction of mindfulness approaches in order to teach children and youths how to pay attention and cultivate attitudes such as kindness, curiosity and non-judgment (Weare, 2014). Therefore, mindfulness-based interventions have recently started to be implemented in school settings, both through the adaptations of adult programs and through the

development of specific interventions for children and teachers. Some of the interventions for children and youths were adapted from the MBSR program for adults. Examples of these programs are: the MBSR-T for adolescents, tested on youths aged between 14 and 18 years (Biegel, Brown, Shapiro, & Schubert, 2009), the Mindfulness in Schools Project, for children and youths aged between 7 and 17 years (Kuyken et al., 2013) and the Mindful Schools for Children and Youth, aged between 5 and 17 years (Fernando, 2013). In terms of the mindfulness practice, teachers and clinical practitioners have introduced a number of adaptations such as simplifying instructions, shortening its duration, making it less abstract (often by introducing physical props and using vivid metaphors and images) and utilizing more movement-based activities (Zelazo & Lyons, 2012) to enhance children and youths' understanding of the goals of mindfulness exercises. Children also need a balance between silent practices and inquiry and interactive classroom strategies, such as pair or group work, games and role-play.

However, and as already mentioned, research in the field of mindfulness-based approaches for children and youths is still in its early stages and, therefore, presents some limitations such as few randomized control trials, small sample sizes, heterogeneity of intervention types and measurement methods (e.g., Kallapiran, et al., 2015). For instance, with regard to the measurement of mindfulness, some authors (Bergomi, et al., 2013a, 2013b; Grossman, 2011) argue that, besides the availability of different scales (for adults) to assess mindfulness, none of these scales may be appropriately equipped to actually measure mindfulness. One of the reasons is the inclusion of items that may easily be misinterpreted, particularly by respondents who are not familiar with the concept. Therefore, if this happens with adults it is even more likely it will also happen with children.

Nevertheless, a meta-analysis performed on 20 studies (Zoogman, et al., 2014), mainly conducted in schools, showed an overall small effect size ($d=0.227$) for universal mindfulness interventions and also an increase in mindfulness and attention

($d=0.280$). Potential benefits of mindfulness approaches have been found for non-clinical (children in school-settings) and clinical populations and include: a reduction of problematic behaviors, a reduction of anxiety and depression (Kallapiran, et al., 2015), a strengthening of self-regulation and impulse control, an enhancement of attention skills, physical and emotional well-being (Meiklejohn et. al., 2012; Weare, 2013), cognitive skills, social and emotional competence, and self-esteem and self acceptance (Weare 2013, 2014). The importance of these findings is related to the fact that low levels of emotion control and high levels of negative emotion are associated with externalizing problems (Kim, Walden, Harris, Karrass, & Catron, 2007). Contrary to adult populations, none of the afore-mentioned studies found significant effects of mindfulness-based interventions on children's self-compassion. Nevertheless, this might be an important skill to be promoted among children as, according to Welford and Langmead (2015), self-compassionate students are more adaptive in coping with academic failures and are more likely to use reflective, creative and planning skills to manage their life situations in a more helpful/positive way.

Considering the aims and results of SEL programs and of mindfulness-based interventions, one may observe that both approaches have similar goals, namely the promotion of emotional regulation, composure, compassion and empathy (Baer, 2003; Baer, et al., 2006). In this sense, some authors consider that mindfulness practices may be complementary to the SEL approach, reducing stress in students and promoting/reinforcing their emotional and social skills and well-being (Davidson, et al., 2012; Lantirei & Nambiar, 2012; Lantieri, et al., 2016; Lawlor, 2016; Weare, 2014). While SEL interventions promote learning from the outside in, mindfulness-based interventions emphasize learning from the inside out. In SEL, the teacher teaches skills and time is given to the students to practice these skills. Mindfulness-based approaches help students to become aware and to experience the relationship between their emotions, thoughts and physical sensations, to regulate

their emotions, which, in turn, have an impact on their behavior, levels of stress, interpersonal relationships and the ability to focus their attention.

Regarding the intervention, the structure of SEL programs, often in the form of organized curriculum sessions implemented throughout the school year, is a framework where mindfulness practices can be easily integrated (Weare & Nind, 2011). As evidence for the impact of mindfulness increases, work to link mainstream SEL with mindfulness is currently being developed, however it is still insufficient (Lantieri & Nambiar, 2012; Lawlor, 2016). Nevertheless, MindUP is one of the two programs (The Hawn Foundation, 2011) accredited by CASEL as an effective social and emotional learning program, as shown in a randomized control trial with 99 fourth and fifth grade classes conducted by Schonert-Reichl and collaborators (2015). This study included self-report assessments of well-being, social and emotional competencies, school self-concept, mindful attention and awareness. Additionally, this research integrated an evaluation of students' executive function and stress physiology (via diurnal salivary cortisol). The results indicated that, compared with the control group, students who participated in the MindUP program showed a significant increase in optimism, emotional control, empathy, perspective taking, pro-social goals and mindful attention, in addition to a decrease in depressive symptoms. In terms of executive functions, they proved to be more attentive and capable of restraining or holding back distractions while performing computer tasks.

Increased interest has also recently been observed in using mindfulness-based interventions to help teachers improve their teaching skills and to address job stress and burnout (Jennings & Greenberg, 2009), for example, the Cultivating Awareness and Resilience in Education program (Jennings, 2016). Although, studies on the effectiveness of mindfulness programs for teachers are scarce and lack methodological rigor, a review (Meiklejohn et. al., 2012) of three teacher programs has revealed some promising results such as significant improvement in mindfulness, mental well-being, self-efficacy and also teachers' skills to manage the classroom

effectively and to establish supportive relationships with students. Additionally, recent studies have observed an increase in self-compassion, reappraisal, self-efficacy, student engagement, sense of efficacy in instruction, personal accomplishment, mindfulness and a significant decrease in stress and anxiety (Beshai, et al., 2015; Jennings et. al, 2013; Jennings, 2014, 2016). However, as suggested by Schonert-Reichl and colleagues (2015) there is a need for research that explores the benefits for teachers that occur as a result of their implementation of a SEL program that includes mindfulness practices. Also, the majority of studies, both on children and teachers, have been conducted in English speaking countries, so it is uncertain whether these approaches are suitable for other children and teachers worldwide.

Therefore, this study has two main objectives. Firstly, to evaluate the efficacy of MindUP, a classroom and evidence-based program incorporating mindfulness practices, in child outcomes. More specifically, we hypothesize that MindUP students, compared with a control group, will improve in positive affect, emotion regulation, self-compassion and mindfulness. Secondly, this study aims to explore how MindUP impacts on teachers' outcomes and hypothesizes that MindUP teachers, compared with the control group, improve in mindfulness, self-compassion, emotion regulation skills and burnout.

Method

School Selection

The national education system in Portugal is organized geographically in school clusters from kindergarten up to high school. A convenience sampling approach was used to select twelve schools from four clusters across three suburban municipalities in the Lisbon District that were equivalent in terms of socioeconomic status (middle socioeconomic level). The random participants distribution between the experimental group and the control group was conducted so as to guarantee both groups were equal in size and socio-economic characteristics.

Participants

The participants were from two different samples: sample one comprised children from elementary school and sample two comprised the teachers of these children. Sample 1 included 454 students with a mean age of 8.5 years ($SD=1.00$), 51.5% of whom were male. All the children attended elementary school, the majority of whom were in the 3rd (65.4%) and 4th grade. Almost all the pupils were Portuguese (95%) and distributed across 12 schools from three municipalities in the Lisbon District. The experimental group comprised 223 children with a mean age of 8.5 ($SD= 0.97$), 98 females and 122 males, and 167 were in the 3rd grade and 56 in the 4th grade. The control group included 231 children with a mean age of 8.5 ($SD=1.04$), 115 females and 112 males, and 131 were in the 3rd grade and 100 were in the 4th grade.

Sample 2 was comprised of 20 Portuguese teachers, all of whom were female, which is the norm in Portuguese elementary schools, with ages ranging from 33 to 55 years ($M=40.37$, $SD= 6.30$). All the teachers had over 10 years of teaching experience ($M=16.44$, $SD=5.40$) and 95% had obtained a bachelor's degree in education. The experimental group consisted of 13 teachers with a mean of age 41.3 years ($SD=6.77$), with a mean of 16 years of teaching experience ($SD=5.92$) and 92% had obtained a bachelor's degree. The control group included 7 teachers with a mean of age 38.7 years ($SD=5.47$) with a mean of 17 years of teaching experience ($SD= 4.62$) and 100% had obtained a bachelor's degree.

Procedures

Intervention Procedures⁹

The intervention was a 50 hour course (consisting of 25 hours delivered by an expert and 25 hours of program implementation by teachers) over 6 sessions. The duration of the course was twelve and a half hours longer than that offered by the Hawn Foundation for two reasons. First, the contents (social and emotional learning, mindfulness, neuroscience and positive psychology) were quite new to teachers so they had to be clarified theoretically and gain experience through practice. Thus, teachers trained their mindfulness skills, experimented and rehearsed how to implement each session and expanded their knowledge on how each theoretical component could benefit the promotion of social and emotional skills and on managing the classroom in a positive way. Second, for each 25 hours of training, certified by the Portuguese Ministry of Education, teachers receive a credit. Hence, those teachers who participated in this study and who successfully completed the training sessions received 2 credits for their career development. The participants were divided into three training groups and the training sessions were implemented at two different stages of the school year for each group: in September/October 2012 and January/February 2013. The teachers began to implement the MindUP program after the second training session. Teachers did not have to fund the training or pay for the manual for the implementation of the program as well as the chime to do the mindfulness practice.

⁹ Ver página 108 para a descrição do Programa MindUp

Data Collection Procedures

The study was approved by the Scientific and Ethical Council of the Faculty of Psychology, University of Lisbon, and by the General Directorate for Education of the Portuguese Ministry of Education and Science.

An invitation letter and the questionnaires were sent to the Principals of selected schools with a view to obtaining their permission to conduct the study. Students were required to obtain written informed parental consent and teachers also signed an informed consent. There were no exclusion criteria and participation was voluntary.

Data was collected for teachers and children at two points: before the beginning of the implementation (for children) and before training (for teachers); and after conclusion of the program implementation (end of school year). All questionnaires were administered to students in groups, at school, during a pre-arranged class period, in the presence of a teacher. At the beginning of the session, a member of the research team read a standardized set of instructions to the pupils and assured them that their answers would remain anonymous and confidential. All participants were reminded that there were no right or wrong answers. To ensure that all students understood what was being requested, all items were read aloud and students answered them at the same time. Teachers answered the questionnaires individually, and anonymity and confidentiality were again assured.

Children Measures¹⁰

Positive and Negative affect – Positive and Negative affect were measured using a Portuguese version (name deleted to maintain the integrity of the review process) of the PANAS-C (Laurent et al., 1999). This measure comprised 27 items structured in two subscales: Positive Affect (15 items; e.g., “Indicate to what extent you have felt happy over the past two weeks”) and Negative Affect (12 items; e.g., “Indicate to what extent you have felt sad over the past two weeks”). Children rated how often they had felt each emotion or feeling (e.g., sad, interested) over the past two weeks on a 5-point rating scale ranging from 1 (very slightly or not at all) to 5 (extremely). The validation study of the original PANAS-C reported good internal consistency of .89 for positive affect and .92 for negative affect, assessed via Cronbach’s alphas. The results of the study of the confirmatory factor model of the Portuguese version indicated that the best model fit had the same factor structure as the original PANAS-C version, but with 9 items less: positive affect (7 items) and negative affect (10 items) (experimental group: $\chi^2/df=1.82$, CFI=.932, TLI=.918, RMSEA=.061; control group: $\chi^2/df=2.38$, CFI=.917, TLI=.900, RMSEA=.061). The measurement invariance analysis across the two groups and measure times (pretest – T1 and posttest – T2) revealed that this measure was invariant: configural (T1 - $\Delta\chi^2$ (15)=20.94, $p=.14$; T2 - $\Delta\chi^2$ (15)=7.24, $p=.95$), metric (T1 - $\Delta\chi^2$ (30)=36.98, $p=.18$; T2 - $\Delta\chi^2$ (30)=23.72, $p=.78$) and scalar (T1 - $\Delta\chi^2$ (15)=15.19, $p=.44$; T2 - $\Delta\chi^2$ (15)=18.33, $p=.25$). For the present study, Cronbach’s alphas at pre-test and post-test for the positive affect subscale were .82 and .84 respectively, and for the negative affect subscale .82 and .84, respectively.

Emotional Control – A Portuguese version (name deleted to maintain the integrity of the review process) of the Emotional Regulation Questionnaire – Children and Adolescents (ERQ–CA) (Gullone & Taffe, 2012) was used to assess emotional control strategies. This questionnaire comprised 10 items organized in two subscales:

¹⁰ Anexo 6 – Protocolo de avaliação dos alunos

Cognitive Reappraisal (6 items; e.g., “When I want to feel happier, I think about something different”) and Expressive Suppression (4 items; e.g., “I keep my feelings to myself”). Responses were given on a 5-point rating scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The validation study of the original ERQ–CA reported good internal consistency of .83 for Cognitive Reappraisal and .75 for Expressive Suppression, assessed via Cronbach’s alphas. After conducting a confirmatory factor analysis of the Portuguese version of this questionnaire, the best model fit to our data resulted in two subscales (with 2 items less): Cognitive reappraisal (5 items) and Expressive suppression (3 items) (experimental group: $\chi^2/df=2.07$, CFI=.947, TLI=.912, RMSEA=.07; control group: $\chi^2/df=1.48$, CFI=.970, TLI=.951, RMSEA=.046). Measurement invariance analysis across the two groups revealed that this measure was invariant: configural (T1 - $\Delta\chi^2(6)=11.14$, $p=.084$; T2 - $\Delta\chi^2(6)=1.87$, $p=.93$), metric (T1 - $\Delta\chi^2(12)=17.09$, $p=.15$; T2 - $\Delta\chi^2(12)=5.75$, $p=.93$) and scalar (T1 - $\Delta\chi^2(6)=5.39$, $p=.50$; T2 - $\Delta\chi^2(6)=4.09$, $p=.66$). In the current study, Cronbach’s alphas at pre-test and post-test for the Cognitive Reappraisal subscale were .63 and .68, respectively and for the Expressive Suppression subscale were .71 and .71, respectively.

Self-Compassion – Self-Compassion was assessed with the Self-Compassion Scale – Children (SCS – C) (K. Neff, personal communication, September 30, 2011). This scale was not published, however permission from the author was granted to use it in the present study. It consisted of 26 items that measure the positive and negative aspects of self-compassion organized in 6 subscales: Self-Kindness (5 items; e.g., “I try to be loving towards myself when I’m feeling sad, angry, lonely, or afraid”) versus Self-Judgment (5 items; reverse-coded; e.g., “I’m unkind to myself when I feel I’m not “good enough”); Common Humanity (4 items; e.g., “When things are going badly for me, I remember that difficulties are part of life, and that everyone goes through them”) versus Isolation (4 items; reverse-coded; e.g., “When I think about things I don’t do well, I feel separate and cut off from everybody else in the world”); and Mindfulness (4 items; e.g., “When something upsets me I try to notice my

emotions and not get carried away by them.”) versus Over-Identification (4 items; reverse-coded; e.g., “When I’m feeling sad, angry, lonely, or afraid I tend to focus on and worry about everything that’s wrong.”). Responses were given on a 5-point rating scale ranging from 1 (almost never) to 5 (almost always). A Portuguese version of this scale (name deleted to maintain the integrity of the review process) was used and its factorial validity and invariance across the experimental and control groups were analyzed in the present study. The results of confirmatory factor analysis for the best model fit to our data showed a different structure from the original (K. Neff, personal communication, September 30, 2011). The modified SCS-C was composed by 4 subscales: self-kindness (5 items), common humanity (3 items), self-judgment (4 items) and mindfulness (4 items) (experimental group: $\chi^2/df=1.16$, CFI=.951, TLI=.941, RMSEA=.031; control group: $\chi^2/df=1.49$, CFI=.902, TLI=.882, RMSEA=.047). Measurement invariance analysis across the two groups revealed that this measure was invariant: configural (T1 - $\Delta\chi^2(14)=11.02$, $p=.58$; T2 - $\Delta\chi^2(14)=10.91$, $p=.69$), metric (T1 - $\Delta\chi^2(28)=21.15$, $p=.82$; T2 - $\Delta\chi^2(28)=21.54$, $p=.80$) and scalar (T1 - $\Delta\chi^2(14)=10.09$, $p=.76$; T2 - $\Delta\chi^2(14)=10.61$, $p=.72$). In the present study, Cronbach’s alphas at pre-test and post-test for the self-kindness subscale were .64 and .70 respectively, .63 and .66 respectively for the common humanity subscale, .70 and .65 respectively for the self-judgment subscale and .57 and .64 respectively for the mindfulness subscale.

Mindfulness –The Mindful Attention Awareness Scale Adapted for Children (MAAS-C) (Lawlor, Schonert-Reichl, Gadermann, & Zumbo, 2013) was used to assess the frequency of mindful states over time among children (e.g., “I could be feeling a certain way and not realize it until later”). This scale comprised 15 items and children rated their responses on a 6-point rating scale from 1 (almost always) to 6 (almost never). The study by Lawlor, Schonert-Reichl, Gadermann and Zumbo (2013) reported good internal consistency of .84 assessed via Cronbach’s alphas. The results from the study of the confirmatory factor model of the Portuguese version (name

deleted to maintain the integrity of the review process) indicated that the best model fit had the same structure with 10 items less (experimental group: $\chi^2/df=2.12$, CFI=.952, TLI=.910, RMSEA=.072; control group: $\chi^2/df=2.02$, CFI=.961, TLI=.927, RMSEA=.067). The measurement invariance analysis across the two groups revealed that this measure was invariant: configural (T1 - $\Delta\chi^2(4)=2.95$, $p=.57$; T2 - $\Delta\chi^2(4)=6.12$, $p=.19$), metric (T1 - $\Delta\chi^2(8)=4.76$, $p=.78$; T2 - $\Delta\chi^2(8)=8.91.54$, $p=.35$) and scalar (T1 - $\Delta\chi^2(4)=1.71$, $p=.79$; T2 - $\Delta\chi^2(4)=2.12$, $p=.71$). In the present study, Cronbach's alphas at pre-test and post-test for this scale were .70.

Teachers' Measures¹¹

Emotional Control – The Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (Gross & John, 2003; Portuguese version by Vaz & Martins, 2008) evaluated the way teachers regulate their emotions. This questionnaire comprised 10 items organized in two subscales: Reappraisal (6 items; e.g., "I control my emotions by changing the way I think about the situation I'm in"; $\alpha=.80$) and Suppression (4 items; "I control my emotions by not expressing them"; $\alpha=.73$). Teachers rated their responses on a 7-point rating scale ranging from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree).

Self-compassion – Teachers' self-compassion was assessed by the Self-Compassion Scale (SCS; Neff, 2003; Portuguese version by Castilho & Pinto-Gouveia, 2011). This scale measures how participants are kind and understanding toward themselves in difficult times. The 26 items were organized according to the same structure of the child version with language adaptations (e.g., "I'm disapproving and judgmental about my own flaws and inadequacies") and presented good reliability for all subscales: Self-Kindness ($\alpha=.84$), Common Humanity ($\alpha=.77$), Self-Judgment ($\alpha=.82$), Mindfulness ($\alpha=.73$), Isolation ($\alpha=.75$) and Over-Identified ($\alpha=.78$). Teachers rated their responses on a 5-point rating scale ranging from 1 (almost never) to 5 (almost always).

¹¹ Anexo 7 – Protocolo de avaliação dos professores

Mindfulness – The Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ) (Baer, et al., 2006; Portuguese version by Gregório & Gouveia, 2011) was used to assess teachers' general tendency to be mindful in daily life. This questionnaire comprised 39 items distributed across five subscales: Observing (8 items; e.g., "When I'm walking, I deliberately notice the sensations of my body moving"; $\alpha=.78$), Describing (8 items; e.g., "I'm good at finding words to describe my feelings"; $\alpha=.88$), Acting with Awareness (8 items; e.g., "When I do things, my mind wanders off and I'm easily distracted"; $\alpha=.89$), Non-reactivity to Inner Experience (7 items; e.g., "I perceive my feelings and emotions without having to react to them"; $\alpha=.66$), and Non-judging of Inner Experience (8 items; e.g., "I criticize myself for having irrational or inappropriate emotions"; $\alpha=.86$). Items were rated on a 5-point rating scale ranging from 1 (never or very rarely true) to 5 (very often or always true).

Burnout – Teachers' perceived experience of burnout in relation to their work was assessed using the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (Maslach, et al., 1996; Portuguese version by Marques Pinto, et al., 2005). This measure consisted of 22 items divided into three subscales: Emotional Exhaustion (9 items; e.g. "I feel emotionally drained from my work"; $\alpha=.90$), Depersonalization (5 items; e.g. "I feel I treat some recipients as if they were impersonal objects"; $\alpha=.56$) and Personal Accomplishment (8 items, reversed; e.g. "I have accomplished many worthwhile things in this job"; $\alpha=.76$). The participants rated their personal feelings and attitudes on a 7-point frequency scale, ranging from 0 (never) to 6 (every day).

Data Analysis Plan

In order to detect baseline group differences in the self-report measures, multivariate analyses of covariance (MANCOVA) were conducted, controlling for age, gender and school year. With a view to addressing the program effects on children and teachers, we used MANCOVAs followed by analyses of covariance (ANCOVA) for significant MANCOVAs. For this analysis, we first verified the MANOVA assumptions. For the multivariate normality assumption we used the Shapiro-Wilk test ($p \geq 0.05$ for the two groups); and the homogeneity of covariance matrices for each group was analyzed with the M Box test (Marôco, 2014b). Secondly, and in line with Tabachnick and Fidell (2001), in order to understand the direction of change from pre-test to post-test, we computed difference scores (Post-test minus Pretest) that were used as dependent variables and type of group (experimental vs control) as the independent variable, controlling for the variables proving to be significant at baseline. In order to evaluate the magnitude of program outcome, effect sizes were calculated. For MANCOVAs, we calculated the partial eta squared (η_p^2) and for two group comparisons (control vs experimental) Cohen's d (d) was computed. Cohen's d values between 0.20 and 0.40 were considered small effect sizes, values between 0.5 and 0.7 moderate effect sizes and values above 0.8 represented large effect sizes (Cohen, 1992; Durlak, 2009). In order to help clarify the practical importance of an intervention's effect, an improvement index was used, based on Cohen's U_3 index, which converts an effect into a percentile gain manifested by the target group (Durlak, 2009). The improvement index represents the difference between the percentile rank of the MindUP mean and the percentile rank corresponding to the control group mean (i.e., 50th percentile) in the control group distribution. Alternatively, the improvement index may be interpreted as the expected change in percentile rank for an average control group student when the student has been subject to the intervention (IES, 2008).

Results

Students

MANCOVA was used to analyze the baseline differences between the experimental group and the control group in affect (positive and negative affect), emotion control (suppression and reappraisal), self-compassion (self-kindness, common humanity, mindfulness and self-judgment) and mindfulness, controlling for age, gender and school year. Results in Table 1 showed that there were no significant differences for the effect of group across all the outcome variables. Nevertheless, age and school year had a significant effect across outcome variables, however gender showed no significant differences. In Table 2, follow-up ANCOVAs indicated that age had a significant effect on self-kindness, common humanity, positive affect, suppression and mindfulness (self-compassion subscale); and school year had a significant effect on self-kindness, suppression, common humanity and mindfulness. In order to determine the direction of change, pre-test, post-test means and standard deviations were computed (for all dependent variables) for the experimental group and control group (Table 3).

Table 1 - Students Sample – Multivariate analysis of covariance of baseline differences between the experimental group and the control group in affect, emotion control, self-compassion and mindfulness, controlling for age, gender and school year

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
Group	0.032	9	412	1.508	.143	.032	0.717
Age	0.066	9	412	3.223	.001	.066	0.810
School year	0.062	9	412	3.048	.002	.062	0.974
Gender	0.034	9	412	1.592	.115	0.34	0.745

Table 2 - Children Sample - Follow-up ANCOVA for age and school effects on variables outcomes

Variable	df	Error df	F	p	d	Observed Power
Age						
Positive Affect	1	420	6.091	.014	0.23	0.692
Negative Affect	1	420	1.575	.210	0.12	0.240
Reappraisal	1	420	2.485	.116	0.15	0.350
Suppression	1	420	5.880	.016	0.23	0.677
Self-Kindness	1	420	6.962	.009	0.25	0.749
Common	1	420	5.508	.019	0.22	0.649
Humanity						
Self-judgment	1	420	0.412	.522	0.061	0.098
Mindfulness	1	420	2.519	.113	0.15	0.354
Mindfulness	1	420	4.031	.045	0.19	0.517
School year						
Positive Affect	1	420	0.020	.888	0.01	0.052
Negative Affect	1	420	0.015	.901	0.01	0.052
Reappraisal	1	420	0.010	.920	0.01	0.051
Suppression	1	420	7.659	.006	0.26	0.789
Self-Kindness	1	420	7.641	.006	0.26	0.788
Common	1	420	4.173	.042	0.19	0.513
Humanity						
Self-judgment	1	420	0.865	.353	0.09	0.153
Mindfulness	1	420	12.369	.000	0.33	0.939
Mindfulness	1	420	0.275	.601	0.05	0.082

Table 3 - Students Self-Report of Affect, Emotion Control, Self-Compassion and Mindfulness

Variable	Experimental (n=223)				Control (n=231)			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
PANAS								
Positive Affect	4.06	0.91	4.16	0.77	4.09	0.75	3.99	0.83
Negative Affect	1.97	0.83	1.85	0.75	1.89	0.76	1.93	0.76
Emotion Control								
Reappraisal	4.11	0.91	3.95	0.77	4.04	0.79	3.98	0.78
Suppression	3.00	1.21	2.62	1.09	2.81	1.09	2.69	1.17
Self-Compassion								
Self-Kindness	2.95	1.00	3.19	0.93	3.13	0.95	3.21	1.02
Common Humanity	2.78	1.04	3.08	1.11	3.13	1.9	3.12	1.09
Self-judgment	3.95	0.98	3.89	0.87	3.88	0.99	3.75	1.01
Mindfulness	2.86	0.99	3.03	0.98	3.01	0.94	3.21	0.93
Mindfulness	4.35	1.21	4.54	1.06	4.37	1.05	4.63	1.02

In order to test the effects of the MindUP program on children's self-report, we first conducted a MANCOVA for suppression, common humanity and self-kindness, with difference scores as dependent variables and type of group as the independent variable, controlling for age and school year (shown to have a significant effect at baseline). The results presented in Table 4 indicated a quasi-significant group main effect, a significant effect of school year and quasi-significant difference for age. Follow-up ANCOVAs (Table 5) indicated that compared with the control group, children who had participated in the MindUP program showed a significant decrease in suppression, a quasi significant improvement in common humanity and no significant differences in self-kindness. Secondly, we conducted a MANCOVA (Table 4) for positive affect and mindfulness (MAAS scale), controlling for age (shown to

have a significant effect at baseline). The results indicated a quasi-significant group main effect. Follow-up ANCOVA (Table 5) results showed a significant improvement from pre to post-test in positive affect and no significant difference between the two groups from pre to post-test for mindfulness. Thirdly, we performed a MANOVA for negative affect, self-judgment and reappraisal with difference scores as dependent variables and type of group as the independent variable. The results showed no significant main effect for group (Table 4). However, follow-up ANOVAs indicated that compared with the control group, children who had participated in MindUP showed a significant decrease in negative affect and for reappraisal and self-judgment no significant differences were found (Table 5). Fourthly, an ANCOVA was performed for mindfulness (self-compassion subscale), controlling for school year (shown to have a significant effect at baseline) and results also showed no significant differences between the two groups (Table 5).

Table 4 - Students Sample – Multivariate analysis for suppression, common humanity, self-kindness, positive affect, mindfulness, negative affect, self-judgment and reappraisal

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
MANCOVA for suppression, common humanity and self-kindness, with difference scores as dependent variables and type of group as the independent variable, controlling for age and school year							
Group	0.016	4	433	2.406	.067	.016	0.600
Age	0.017	4	433	2.474	.061	.017	0.613
School year	0.025	4	433	3.680	.012	.025	0.802
MANCOVA for positive affect and mindfulness (MAAS scale), controlling for age							
Group	0.013	4	433	2.852	.059	.013	0.558
MANOVA for negative affect, self-judgment and reappraisal with difference scores as dependent variables and type of group as the independent variable							
Group	0.014	3	431	2.150	.093	.014	0.547

Table 5 - Students sample - Follow-up analysis of covariance for emotional control, self-compassion, mindfulness and affect

Variable	df	Error df	F	p	d	Observed Power
Emotional control						
Suppression	1	435	4.288	.039	0.20	0.542
Reappraisal	1	443	1.062	.303	0.00	0.177
Self-Compassion						
Common Humanity	1	435	3.317	.069	0.25	0.443
Self-Kindness	1	435	0.659	.417	0.07	0.128
Self-judgment	1	443	0.737	.391	0.08	0.137
Mindfulness	1	444	0.007	.934	0.01	0.510
Affect						
Positive affect	1	444	5.263	.022	0.21	0.629
Negative affect	1	443	4.339	.037	0.20	0.553

Teachers

First we used MANCOVA to analyze the baseline differences between the experimental group and the control group in emotion control (reappraisal and suppression), self-compassion (self-kindness, self-judgment, common humanity, isolation, mindfulness, over-identified), mindfulness (observing, describing, acting with awareness, non-judgmental and non-reactive) and burnout (emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment) controlling for age and years of teaching. Results showed that there were no significant differences for the effect of group across all the outcome variables, as well as for age and years of teaching (Table 6). In order to analyze the direction of change, pre-test, post-test means and standard deviations were computed (for all dependent variables) for the experimental group and control group (Table 7).

Table 6 - Teachers Self-Report of Emotional Control, Burnout, Self-Compassion and Mindfulness

Variable	Experimental (n=13)				Control (n=7)			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Emotion Control								
Reappraisal	4.35	1.57	5.38	0.88	4.48	1.02	4.93	0.84
Suppression	3.17	1.76	3.27	0.95	3.21	1.33	4.11	0.89
Burnout								
Emotional exhaustion	2.89	1.06	2.83	1.03	2.79	0.75	3.06	1.16
Depersonalization	0.54	0.59	0.49	0.64	0.77	0.77	1.08	0.82
Personal accomplishment	4.42	0.75	4.83	0.89	4.51	1.12	4.34	0.68
Self-Compassion								
Self-kindness	3.08	0.75	3.69	0.76	2.81	0.77	2.86	0.72
Self-judgment	2.91	0.59	2.84	0.81	2.80	0.55	2.94	0.34
Common humanity	3.23	0.80	3.59	0.48	2.86	0.69	3.11	0.71
Mindfulness	3.40	0.60	3.60	0.64	3.14	0.38	3.00	0.38
Isolation	2.60	0.87	2.38	0.66	2.93	0.79	2.89	0.13
Over-identification	3.02	0.90	2.67	0.85	3.07	0.85	3.00	0.57
Mindfulness								
Observing	12.18	3.43	14.92	2.72	11.86	3.63	11.00	4.47
Describing	22.46	7.94	23.62	5.77	24.43	4.93	23.43	4.58
Acting with awareness	25.46	5.09	24.66	2.70	26.14	6.98	24.57	6.45
Non-judgmental	16.69	4.01	16.23	3.89	18.29	4.61	18.71	3.54
Non-reactive	20.38	1.94	23.33	2.43	19.57	3.86	20.71	2.50

Table 7 - Teachers Sample - Multivariate analysis of covariance of baseline differences between the experimental group and the control group in emotion control, self-compassion, mindfulness and burnout controlling for age and years of teaching

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
Group	0.921	1	14	0.834	.708	.921	0.068
Age	0.955	1	14	1.53	.567	.955	0.080
School year	0.934	1	14	1.014	.663	.934	0.071

Secondly, a MANCOVA was conducted to test the effects of the MindUP program on all the teacher variables with difference scores as the dependent variable and type of group as the independent variable. The results indicated no significant main effect for group (Table 8). However, the follow-up ANOVA results indicated that compared with the control group, the teachers who had participated in the MindUP program showed significant improvements from pre to post-test in observing, in personal accomplishment and a quasi-significant effect in self-kindness (Table 9). For the remaining variables no differences were found.

Table 8 - Teachers Sample - Multivariate analysis of covariance between the experimental group and the control group in emotion control, self-compassion, mindfulness and burnout

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
Group	0.756	3	16	0.581	.797	.756	0.093

Table 9 - Teachers Sample - Follow-up analysis of variance for emotional control, burnout, self-compassion and mindfulness

Variable	df	Error df	F	p	d	Observed Power
Emotion Control						
Reappraisal	1	18	0.573	.459	0.37	0.111
Suppression	1	18	1.688	.210	0.64	0.234
Burnout						
Emotional exhaustion	1	18	0.433	.519	0.33	0.096
Depersonalization	1	18	1.371	.257	0.58	0.199
Personal accomplishment	1	18	4.97	.039	1.10	0.560
Self-Compassion						
Self-kindness	1	18	3.57	.075	0.93	0.432
Self-judgment	1	18	0.461	.506	0.34	0.099
Common humanity	1	18	0.139	.713	0.18	0.064
Mindfulness	1	18	2.044	.170	0.71	0.273
Isolation	1	18	0.217	.647	0.23	0.073
Over-identification	1	18	0.601	.448	0.38	0.114
Mindfulness						
Observing	1	18	7.17	.015	1.32	0.717
Describing	1	18	1.683	.211	0.64	0.233
Acting with awareness	1	18	0.144	.708	0.19	0.065
Non-judgmental	1	18	0.419	.526	0.32	0.094
Non-reactive	1	18	2.056	.169	0.71	0.274

Practical Significance of MindUP effects on children and teachers

In order to better understand the practical significance of incorporating a SEL program integrating mindfulness practices into the regular academic curriculum, we computed an improvement index - Cohen's U3 Index- for each outcome. For children, an 8% gain in Positive Affect, a 7% gain in Common Humanity, and a reduction of 8% in Negative Affect and in Suppression were observed. In other words, 58% of the children who received MindUP scored above the control group mean in Positive Affect and 57% in Common Humanity, while 58% scored lower in Negative Affect and Suppression. For teachers, a gain of 41% in observing, 36% in personal

accomplishment and 32% in self-kindness was observed. More specifically, 91% of the teachers who implemented MindUP scored above the control group mean in Observing, 86% in personal accomplishment and 82% in self-kindness.

Discussion

The purpose of the present study was to analyze the effects of the MindUP program on 3rd and 4th grade children's emotion regulation skills, self-compassion, and affect. Additionally, we explored how the implementation of MindUP impacted teachers' mindfulness, self-compassion, emotion regulation skills and burnout. Globally, the findings of our study indicate that the integration of a SEL program with mindfulness practices in the academic curriculum can benefit children's social and emotional skills. Furthermore, our study has yielded promising results in terms of the potential benefits for teachers who implement SEL programs that integrate mindfulness practices.

As for the effects on children, our results revealed that the children who participated in the MindUP program proved to be able to take perspective on personal shortcomings and difficulties - children learned to recognize that everyone fails, makes mistakes, and gets it wrong sometimes (a dimension of self-compassion). Although previous studies found no significant impact of mindfulness interventions on children's common humanity (a dimension of self-compassion) this may be a promising result regarding the educational context (Welford & Langmead, 2015). As for the absence of significant effects on the remaining components of self-compassion, this could be due to the scale used in our study. As far as we know, there is no other study that analyzes the psychometric properties of this scale for 8 year old children with a large sample.

The results of our study also show that children who were engaged in MindUP revealed a significant decrease in suppressing their emotions, which could indicate that they were more successful at mood repair (Gross & John, 2003; John & Gross,

2004). This result is in keeping with previous studies (Meiklejohn et. al., 2012; Weare, 2013). Contrary to what we expected, no significant results were found for the reappraisal strategy among MindUP children, however this could be owing to both groups already having shown a high level in this skill at baseline.

In accordance with previous studies, children who participated in the MindUP program improved in positive emotions, which can contribute to flourishing mental health (Blau & Klein, 2011; Davis & Suveg, 2014) and to improving academic results (Lyubomirsky, et al., 2011).

With regard to mindfulness, no significant effects were observed on students who had participated in the MindUP program, therefore our results are not in line with previous studies, although it should be noted that most of the previous studies were conducted with older students. Moreover, this may be related to the way mindfulness was evaluated as the existing measures for children are adaptations of adolescent versions and during the data collection we noticed that children had some difficulties understanding the content/meaning of the items. This fact has also been referred to by others authors (Bergomi, et al., 2013a, 2013b; Grossman, 2011).

Our study offers some encouraging results regarding the changes experienced by teachers who implemented a SEL program incorporating mindfulness practices. The results found are in consonance with previous studies on specific mindfulness interventions for teachers, showing that teachers were more capable of noticing perceptual events that are probably unnoticed by others and were able to be more supportive and caring toward themselves (Jennings, 2014; Benn et al. 2012; Jennings et al. 2013; Roeser et al. 2012, 2013).

Despite the fact that the results in the remaining variables were not significant, the direction of the changes between pre-test and post-test are in line with the expected results for the experimental group, which was not the case for the control group. It is also possible that the relatively small sample size of the teacher sample hindered the statistical power of the tests to reveal significant results. Indeed, the

analysis of effect sizes for some variables revealed effects of moderate size. Additionally, and in keeping with previous studies, our results suggest the need for the application of a specific program for teachers designed to boost the development of their socio-emotional skills and their mindfulness (Beshai et al., 2015; Jennings, et al., 2012; Weare, 2014).

Globally, more than half of the children and more than two thirds of teachers who participated in the MindUP program scored above the control group mean. These results are a contribution to recent research on the potential added value of mindfulness practices to a SEL program and strengthen the importance for teachers and students, of adding a SEL program to the academic curriculum through mindfulness practices.

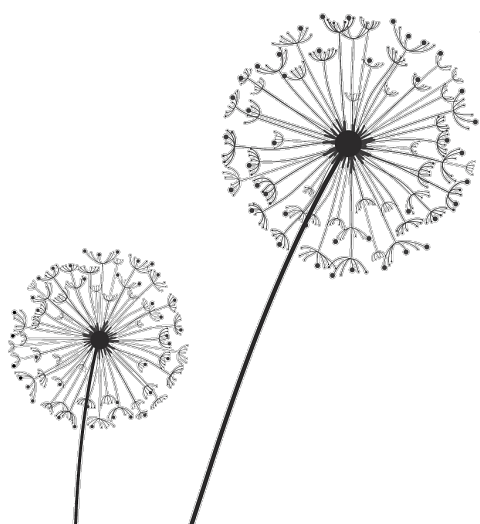
Limitations and future directions

Although the present study holds some promising results on the effects of mindfulness interventions for children and their benefits for the teachers who implement them, it has limitations that warrant mention.

Firstly, regarding the stability of the given changes, it is important to understand how long these changes will be sustained. Therefore, it would be important to analyze follow-up data for children and teachers.

Secondly, considering the design of the study, and in order to validate our results, it would be highly important for future research on MindUP effects to carry out an experimental study with the randomization of the groups. Additionally, future research with a larger sample of teachers is required to confirm our results. Another important aspect is that, as far as we know, there is currently no instrument for the evaluation of mindfulness that is suitable for use with children (8 years), and in this sense, it is essential for future research to construct a new scale that is developmentally tailored to children (e.g. pictorial format), which may include a qualitative dimension (e.g., Mason & Hargreaves, 2001) and interview methods.

Thirdly, in terms of the implementation process, and further understanding of the changes found in this study, it is very important to analyze the role of the quality and fidelity of implementation and teachers' characteristics and their effects on children's outcomes (Berkel, et al., 2011). Additionally, as MindUP is a comprehensive program, it would be important to investigate how the different components of the program mediate the children's outcomes, more specifically, by assessing mindfulness as a mechanism of change (Kallapiran et al., 2015). Another aspect, that was not the object of this study, is the relationship between mindfulness and social and emotional learning. It is vital to understand if and how mindfulness influences the development of socio-emotional skills or the reverse, in order to help schools choose which kind of intervention program would best fit their needs and characteristics.



Estudo 3 - Psychometric properties of the Mental
Health Continuum – Short Form: A study of
Portuguese Speaking Children/Youths¹²

¹²O estudo que se apresenta constitui parte de um manuscrito que se encontra publicado na revista científica *Journal of Child and Family Studies*
Sampaio de Carvalho, J. S., Pereira, N. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2016). Psychometric Properties of the Mental Health Continuum-Short Form: A Study of Portuguese Speaking Children/Youths. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2141–2154. doi:10.1007/s10826-016-0396-7

Introduction

Scientific interest in positive mental health and well-being has increased over recent years to become an expanding area associated with the study of positive development, prevention and the promotion of mental health and well-being from childhood through adolescence and across the life cycle (Bornstein, Davidson, Keyes, Moore, & The Center for Child Well-being, 2003; Moore, Murphey, & Bandy, 2012; Pollard & Lee, 2003). In line with the definition of the World Health Organization (World Health Organization, 2001), according to which health is a state of physical, mental and social well-being that extends beyond the absence of disease, the approaches to mental health have become less exclusively focused on risk factors and psychopathology and are now more geared towards positive psychological

aspects that contribute to the promotion of well-being (Helliwell, et al., 2015; Olsson, McGee, Nada-Raja, & Williams, 2012).

Nevertheless, clarification of the meaning of well-being is challenging, given that a large number of theories, definitions, indicators and measures coexist and, at times, other synonymous terms are used such as quality of life, life satisfaction, standard of living or even happiness (Castilla-Peón, 2014). This diversity of concepts and measures also contributes to an unclear picture regarding gender and developmental differences in well-being. Some research studies, namely on youths, have indicated that females have a higher tendency to report happiness and life satisfaction, other studies found males to score higher in positive well-being measures, and some other studies found no gender differences (Lucas & Gohm, 2000; Rees, Pople, & Goswami, 2011). In the study of children and adolescents' well-being, this construct has also been inconsistently defined, resulting in a number of poorly conceptualized and measured positive indicators (Moore & Keyes, 2003), making it difficult to compare different study results and to carry out developmental research (Pollard & Lee, 2003).

Well-being can be understood as the possession of certain positive material conditions such as having a home, education and health care, referred to as objective well-being, or as people's perception about their own lives, namely subjective well-being (Castilla-Péon, 2014), this latter perspective being the focus of the present study. Two main conceptual perspectives must be considered in the field of subjective well-being, the hedonic and the eudaimonic (Keyes, 2007). The hedonic approach associates subjective well-being with life satisfaction and the experiencing of positive emotions while minimizing negative ones (Diener, 1984). The eudaimonic perspective views mental health as the realization of the human potential resulting in positive functioning in life (Ryff & Keyes, 1995). This approach lays the foundations for the concept of psychological well-being (Ryff, 1989), which includes personal realization dimensions, as well as for the concept of social well-being which

encompasses dimensions that indicate the extent to which individuals function well in their social lives (Keyes, 1998).

Keyes' model of mental health (2005) is particularly relevant in the domain of subjective well-being since it conciliates both the hedonic and the eudaimonic perspectives and considers that positive mental health entails the presence of subjective well-being indicators. More specifically, Keyes's model considers the existence of two distinct continua, one that depicts the presence or absence of mental illness and the other that describes the presence or absence of mental health. Accordingly, the absence of mental disease or disorder is not enough to indicate the presence of positive mental health or adequate development (Ben-Arieh, 2006), as being mentally healthy entails a set of well-being indicators such as positive emotions in relation to life and positive psychological and social functioning. The mental health continuum ranges from *languishing* states, characterized by the absence of emotional, psychological and social well-being, to *flourishing* states of complete mental health, in which these three well-being dimensions assume full expression (Keyes, 2007). This model reinforces the idea that positive mental health can be enhanced and optimized regardless of the presence of a disorder, problem, or disease, through the promotion of emotional, psychological and social well-being.

Research on the subjective well-being of children and adolescents has, however, focused mainly on the hedonic approach of life satisfaction (Huebner, 2004). Furthermore, there is still a scarcity of theory driven studies (Raghavan & Alexandrova, 2014), while those focusing on negative indicators continue to prevail (Ben-Arieh, 2006). Despite these limitations, over the last decades, some authors have contributed to the conceptualization of well-being on the basis of a positive approach and have related internal and external resources and desirable outcomes to the positive development of children and adolescents (Moore et al., 2012).

The interest in the study of well-being also clearly reflects a concern with its promotion from infancy. The promotion of children's well-being has evolved from a

focus on child welfare to the consideration that all aspects of child development should be promoted such as the intrapersonal, interpersonal, familial, and social (Ben-Arieh, 2010). With regard to adolescence, interventions have traditionally focused on a single problem, however, the recognition that adolescents with risk behavior problems in one area frequently have a higher propensity to manifest risk behavior problems in other areas has led to the conceptualization of more comprehensive and promotional interventions targeting the positive aspects of mental health (Moore & Keyes, 2003). Hence, a multidimensional approach to well-being promotion (Castilla-Péon, 2014; Minkkinen, 2013) is currently defended in conjunction with a focus on the promotion of positive development and mental health geared towards positive factors, forces and the construction of resources (Moore & Keyes, 2003; Moore et al., 2012).

The development of interventions targeting the promotion of children and adolescents' well-being and mental health requires valid measures to evaluate their efficacy. Despite the diversity of existing measures, there is limited agreement regarding the best way of measuring children and adolescents' well-being (Bornstein et al., 2003) as most researchers use a single indicator measure of well-being or multiple separate indicator measures, the latter diverging from the multidimensional nature of well-being that is nowadays mostly accepted (Pollard & Lee, 2003; Raghavan & Alexandrova, 2014). By the same token, the measurement of children and adolescents' well-being has focused mainly on the hedonic dimension of well-being, life satisfaction (Huebner, 2004), and also on negative indicators (Fattore, Mason, & Watson, 2007). Moreover, there are only a few longitudinal studies that enable the understanding of the positive development of children and adolescents (Moore & Keyes, 2003), and most of the research is of a correlational nature, thus, not allowing for direction of effects analyses (Pollard & Lee, 2003).

In the United States, a recent approach to children and adolescents' mental health care has set out to respond to these limitations and stresses the importance

of establishing guidelines for the measurement of well-being in order to optimize mental health promotion programs (Miles, Espiritu, Horen, Sebian, & Waetzig, 2010). This movement is based, to a certain extent, on the aforementioned Keyes' model of mental health (2005), which considers positive mental health to entail the presence of emotional, psychological and social well-being.

The *Mental Health Continuum-Short Form* (MHC-SF; Keyes et al., 2008) is a measure of adolescent and adults' well-being, grounded in Keyes' (2007) multidimensional approach to well-being. This self-report questionnaire derives from the long form of the questionnaire (MHC-LF; Keyes, 2002) that measures emotional well-being [six items measuring the frequency of positive affect deriving, in part, from Bradburn's (1969) scale, and one item measuring quality of life based on Cantril's (1965) items], psychological well-being [six 3-item scales measuring the dimensions of Ryff's (1989) model] and social well-being [five 3-item scales measuring the dimensions of Keyes' (1998) model]. The MHC-SF is composed of 14 items that were selected to appropriately represent the three core dimensions of well-being. Previous studies have revealed that the MHC-SF presents good psychometric properties such as high internal consistency (> .80) and discriminant validity, namely in adolescents from 12 to 18 years and adults in the United States (Keyes, 2006), Netherlands (Lamers, Westerhof, Bohlmeijer, ten Klooster, & Keyes, 2010; Westerhof & Keyes, 2010), South Africa (Keyes et al., 2008) and Portugal (Matos, et al., 2010). The tri-factorial well-being structure of both versions has been confirmed in these samples as well as in representative national samples of adults (Gallagher, Lopez, & Preacher, 2009) and young adults in the United States (Robitschek & Keyes, 2009). Besides measuring the three dimensions of subjective well-being, the MHC-SF also allows for the measurement of flourishing and languishing states (Keyes, 2002).

Several authors have recently advocated that the measurement of children's well-being should include the evaluation of children's subjective perspectives, experiences and opinions, besides the collection of positive development indicators

or other more objective indicators of well-being (Ben-Arieh, 2006; Castilla-Peón, 2014). Giving voice to children would allow for further understanding of what positive well-being means to them and enable the less considered differences in relation to adults' views to be identified (Fattore, et al., 2007).

The MHC-SF may accommodate this need by letting children report their subjective well-being perspectives and, since it has already been validated in samples of adolescents and adults, may also allow for the identification of continuities and discontinuities with results obtained in subsequent phases of the life cycle throughout the same set of dimensions. However, to the best of our knowledge there are no studies on the adaptation and evaluation of the psychometric properties of data collected with the MHC-SF for samples of participants under the age of 12 years. Neither were we able to find previous research involving positive mental health measures that focus on the issue of measurement invariance across different age groups. This is an important research theme given that a psychometric scale is supposed to measure identical constructs with the same structure across different groups. So, if measurement invariance can be determined then it is also possible to meaningfully compare mean differences among participants across different groups (Van de Schoot, Lugtig, & Hox, 2012).

In Portugal, although the assessment of well-being has received increasing attention in the last decade, studies related to the development and/or adaptation of Portuguese assessment tools are still lacking and there is a need of validated instruments for the assessment of Portuguese children and adolescents' well-being both for research and intervention, in clinical and educational contexts. The present study aims to contribute to the field of study given to the development of positive mental health and subjective well-being, and specifically to the measurement of children and pre-adolescents' well-being. Our main goal is to adapt the *Mental Health Continuum-Short Form* (MHC-SF) (Keyes, et al., 2008), an extensively studied questionnaire in samples of adults and adolescents over the age of 12 years, to

children and pre-adolescents. Specifically, our study analyzes the factorial validity and invariance of the MHC-SF's factorial structure across two independent group populations, one composed by elementary school children, the other by middle school pre-adolescents, across three different age groups (7-8 years; 9-10 years; and 11-14 years) and across gender. Furthermore, our study also compares the latent means of positive mental health dimensions and the categorical diagnosis of flourishing and languishing states among different age groups and between gender groups.

Method

Participants

The participants were from two different samples: sample one comprised children from an elementary school and sample two youths from middle school. Sample 1 included 208 students with ages ranging from 7 to 9 years ($M=8$, $SD=0.65$), 54.7% were male and 43.9% female. All children attended elementary school, the majority were in the 3rd year (66.8%) and the remainder were in the 4th year. Almost all the pupils were Portuguese (95%) and were distributed across 8 schools from two municipalities in the Lisbon District.

Sample 2 was comprised of 216 students, with ages ranging from 10 to 14 years ($M=11$, $SD= 1.21$), 68.5% were female and 31.5% male. All the youths attended middle school and were distributed across the following years: 47.8% attended the 5th year, 31% the 6th year, 16.7% the 7th, 3.4% the 8th year and 1% the 9th year. The majority of students were Portuguese (61.6%) and the remainder of other nationalities or ethnicities (e.g., Gypsies). These students were from 4 schools from three municipalities in the Lisbon District.

Procedure

The study was approved by the Scientific and Ethical Council of the Faculty of Psychology, University of Lisbon, and by the Directorate General for Education. An invitation / information letter, the questionnaire and the parents' informed consent form were sent to the Principals of selected schools to obtain their permission for conducting the research. There were no exclusion criteria and participation was voluntary, however all participating students were required to obtain written parental consent. All questionnaires were administered to students in groups, at school, during a pre-arranged class period, in the presence of a teacher. At the beginning of the session, a member of the research team read a standardized set of instructions to the pupils and assured them that their answers would be kept anonymous and confidential. All participants were reminded that there were no right or wrong answers. To ensure that all students understood what was being requested, all items were read aloud and students answered them at the same time.

Measures¹³

The Mental Health Continuum—Short Form (adolescents) (MHC-SF; Keyes, 2006) measures positive mental health and is comprised by 14 items organized in three sub scales: emotional well-being (EWB) (3 items; e.g., "How often have you felt happy?"; $\alpha=.84$), social well-being (SWB) (5 items; e.g., "How often have you felt that you belonged to a community -such as a social group, your school, or your neighborhood?"; $\alpha=.80$), and psychological well-being (PWB) (6 items; e.g., "How often have you felt that you had warm and trusting relationships with others?"; $\alpha=.78$). Following the instructions ("Please answer the following questions about how you have been feeling during the past month") the respondents rated the frequency of each symptom of positive mental health in the previous month on a 6-point Likert

¹³ Anexo 8 – Protocolo de avaliação dos alunos

type scale (0 = never to 5 = every day). Total scores were computed for emotional well-being (range 0–15), social well-being (range 0–25), and psychological well-being (range 0–30).

The Portuguese version of the MHC-SF (adolescents) (Matos et al., 2010) was used for sample 2. For sample 1, we made an adaptation for children of that Portuguese version for adolescents. Therefore, as a first step, the items' wording was adapted to match the literacy level of children with 7-9 years old (e.g., instead of "How often did you feel that you liked most parts of your personality", we used "How often did you feel that you liked most parts of yourself"). Secondly, a pretest was carried out with a small number of children to verify their comprehension of said items and small modifications were made to their formulation. A pilot application of that final version, shown in table 2, was performed subsequently, using a sample of children also aged 7-9 years old. Results of confirmatory factorial analysis indicated that the model presented a good fit to the data ($\chi^2/df=2.18$, CFI=.948, TLI=.930, RMSEA=.056).

Students were classified as flourishing if they experienced at least 1 of the 3 symptoms of EWB and at least 6 of the 7 symptoms of positive functioning "almost every day" or "every day" during the previous month. Students were classified as languishing if they experienced at least 1 of the 3 symptoms of EWB and at least 6 of the 7 symptoms of positive functioning "never" or "once or twice" during the previous month. Students who were neither languishing nor flourishing were classified as moderate mental health (Keyes, 2005).

Data Analysis

A study of the factor model measuring well-being was conducted using Confirmatory factor analysis (CFA) conducted with MPlus (version 7.2) using the Robust Maximum Likelihood estimator. For each model, Confirmatory Factor Analyses were conducted to test the suitability of the data's covariance fit to the factor models. When necessary, attempts were made to refine the model based on adequate modification indices, both from a statistical and a substantive point of view. Paths were changed and/or items were eliminated in the presence of modification indices above 11 [$\chi^2 (1) = 10.86, p < .001$] (Marôco, 2014a). In order to study the model's goodness of fit, the following indices were used: the chi-square and degrees of freedom ratio (χ^2/df), the Comparative Fit Index (CFI), the Tucker-Lewis Index (TLI) and the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). For χ^2/df , values below 2 were considered good, between 2 and 5 were considered acceptable and above 5 unacceptable (Arbuckle, 2008). For the TLI and CFI, values between .90 and .95 were considered acceptable, and values of .95 and above good. For the RMSEA, values .05 or below were considered good and values .10 or below acceptable (Arbuckle, 2008; Bentler & Bonnet, 1980; Bentler, 1990; Steiger, Shapiro, & Browne, 1985; Marôco, 2014a).

The extent to which the model of well-being demonstrated measurement invariance between different groups was assessed using Mplus v7.11 option ANALYSIS: MODEL = CONFIGURAL METRIC SCALAR. This model option estimates configural, metric and scalar invariance by automatically carrying Chi-square (χ^2) difference tests. More specifically, the configural setting has factor loadings, intercepts and residual variances set free across groups and factor means fixed at zero in all groups. The metric setting has factor loadings constrained to be equal across groups, intercepts and free residual variances across groups and factor means fixed at zero in all groups. The scalar setting has factor loadings and intercepts constrained to be equal across groups, free residual variances across groups, and

factor means fixed at zero in one group and free in the other groups (Muthén & Muthén, 1998-2012). The Robust Maximum Likelihood (MLR) estimation was used for these analyses.

Whenever scalar invariance was not achieved, the Mplus Alignment option was used. This method is based on the idea of starting from the configural model with no invariance and attempting to find as much invariance as possible by letting the factor means and variances vary across the groups (Muthén & Asparouhov, 2014). The advantages for using this model are: (1) estimation of group-specific factor means and variances without requiring exact measurement invariance (Asparouhov & Muthén, 2014); (2) not requiring the distributional assumption of normality of the item parameter distributions across groups (Muthén & Asparouhov, 2014).

Furthermore, convergent validity was assessed by the Average Variance Extracted (AVE) with values above .50 suggesting a compelling demonstration of convergent validity (Fornell & Larcker, 1981). Internal consistency was evaluated through Composite Reliability (CR) and values above .70 indicated good internal consistency (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2005; Marôco, 2014a). Discriminant validity was assessed by the heterotraitmonotrait ratio (HTMT) of the correlations proposed by Henseler, Ringle and Sarstedt (2014), performed with SmartPLS. In this study the two ways of assessing discriminant validity by the HTMT method were used: (1) as a criterion; and (2) as a statistical test. The first involves comparing HTMT results to a predefined threshold and values below .85 are indicative of discriminant validity (Kline, 2011). The second implies the use of the bootstrap procedure with a confidence interval to test the null hypothesis ($H_0: HTMT \geq 1$) against the alternative hypothesis ($H_1: HTMT < 1$), if the confidence interval contains the value one it indicates a lack of discriminant validity, and, conversely, if the confidence interval does not include the value one, this indicates that the constructs are empirically distinct.

The latent means differences were estimated with SPSS software (version 21) and effect sizes (Cohen's *ds*) were calculated to provide information on the magnitude of the latent means differences. Additionally, a confidence interval for each effect size was reported to indicate the precision of the effect size (American Psychological Association, 2009).

Results

The measurement model of the MHC-SF was tested separately in Sample 1 (children from elementary school - CES) and Sample 2 (youths from middle school - YMS). As shown in Table 1, the modification indices showed that, in both samples, the fit of the model would improve if the residuals of item 6 and item 8 and the residuals of item 4 and item 5 were free to covary. All residuals were part the same factor (social well-being), so these modifications were performed and the fit indices of each model indicated a good fit, as shown in Table 1. The factor loadings are shown in Figure 1 (sample 1) and Figure 2 (sample 2) and the descriptive statistics for each sample are shown in Table 2 (sample 1) and Table 3 (sample 2).

Table 1 - Single-group confirmatory factor analyses for each sample

	X ²	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	90% CI for RMSEA		p
								LL	UL	
Model 1 -Without correlated residuals										
Sample 1 – CES	133.806	74	.0000	.921	.903	.055	.063	.046	.080	.0105
Sample 2 – YMS	122.559	72	.0003	.942	.929	.049	.058	.038	.076	.0241
Model 2- With correlated residuals of item 6 and item 8 and of item 4 and item 5										
Sample 1 – CES	110.279	72	.0025	.950	.936	.049	.051	.031	.069	.444
Sample 2 – YMS	107.529	72	.0042	.958	.946	.046	.050	.029	.069	.470

Note. CFI = comparative fit index; TLI= tucker-lewis index; RMSEA = root mean square error of approximation; LL = lower limit; UL = upper limit.

Table 2 - Factor loadings for Sample 1 – Children in Elementary School model and descriptive statistics for items

Factor	Item	M	SD
Emotional well-being	Item 1 - happy	4.12	1.35
	Item 2 – interested in life	3.85	1.63
	Item 3 – satisfied	3.80	1.50
Social-well being	Item 4 - that you had something important to give to the world/to help the world	2.42	2.07
	Item 5 – that you belonged to your family, to a group of friends, to your school, your neighborhood	4.14	1.55
	Item 6 – that our world is becoming a better place to live for people like you	2.65	2.02
	Item 7 – that people are good	3.49	1.69
	Item 8 - that the way our world works made sense to you	2.99	1.94
	Item 9 - that you liked most parts of you	3.95	1.56
	Item 10 - good at managing the responsibilities of your daily life	3.79	1.59
	Item 11 - that you were warm and trusting to others kids of your age	4.03	1.48
Psychological well-being	Item 12 - that you made things that helped you to grow and become a better person	3.68	1.71
	Item 13 - confident to think or express your own ideas and opinions	3.22	1.88
	Item 14 - that you know how you would like your life would be in the future	3.74	1.79
Correlations			
EWB with SWB			
EWB with PWB			
SWB with PWB			

Note. EWB = emotional well-being; SWB = social well-being; PWB = psychological well-being. All coefficients were significant for $p < .001$.

Table 3 - Factor loadings for Sample 2 – Youth in Middle School model and descriptive statistics for items

Factor	Item	M	SD
Emotional well-being	Item 1 - happy	3.91	1.14
	Item 2 – interested in life	3.93	1.33
	Item 3 – satisfied with life	3.77	1.21
Social-well being	Item 4 - that you had something important to contribute to society	2.54	1.65
	Item 5 – that you belonged to a community (like social group, your school, your neighborhood)	2.75	1.76
	Item 6 – that our society is becoming a better place for people like you	2.84	1.66
	Item 7 – that people are basically good	3.52	1.38
	Item 8 - that the way our society works made sense to you	2.96	1.70
Psychological well-being	Item 9 - that you liked most parts of your personality	3.69	1.48
	Item 10 - good at managing the responsibilities of your daily life	3.67	1.36
	Item 11 - that you had warm and trusting relationships with others	3.13	1.68
	Item 12 - that you had experiences that challenged you to grow and become a better person	3.71	1.41
	Item 13 - confident to think or express your own ideas and opinions	3.56	1.36
	Item 14 - that your life has a sense of direction or meaning to it	3.76	1.40
Correlations			
EWB with SWB			
EWB with PWB			
SWB with PWB			

Note. EWB = emotional well-being; SWB = social well-being; PWB = psychological well-being. All coefficients were significant for $p < .001$.

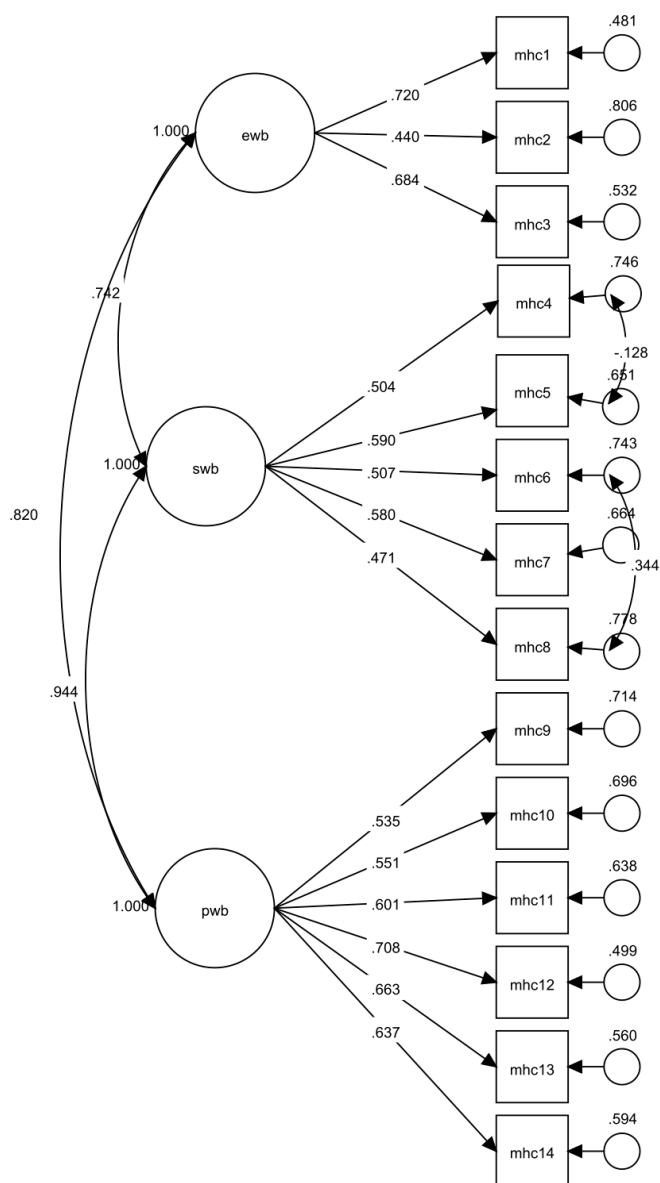


Figure 1. Results of the confirmatory factor analysis showing standardized estimates of the three factorial model of MHC-SF for Sample 1 – Children in Elementary School. Note: EWB = emotional well-being; SWB = social well-being; PWB = psychological well-being.

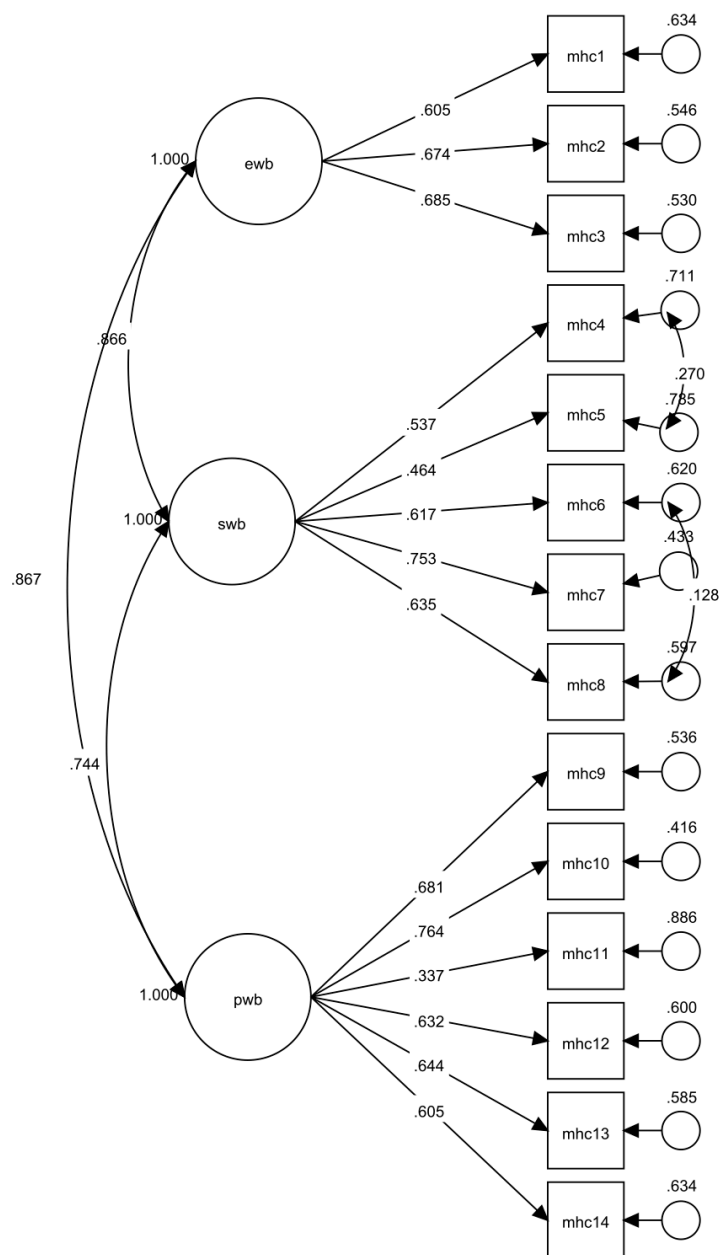


Figure 2. Results of the confirmatory factor analysis showing standardized estimates of the three factorial model of MHC-SF for Sample 2 – Youth in Middle School. Note: EWB = emotional well-being; SWB = social well-being; PWB = psychological well-being.

Measurement Invariance across two samples, gender and three age groups

At the next stage, measurement invariance across the two samples, across gender and across three age groups was tested. As shown in Table 4, the metric and scalar models were rejected for the two samples. A 2-group alignment analysis of the 14 items was performed. The results shown in Table 5 indicate which item parameters (in brackets) were non-invariant in which of the two samples. It may be observed that after alignment, only two item parameters remained significantly non-invariant in the two groups. Using the 25% rule proposed by Muthén and Asparouhov (2014), this result is trustworthy for latent means analysis.

Despite statistical significant differences in the proportion of boys and girls between two samples ($\chi^2(1, N=422)=12.135, p<.001$), as shown in Table 4, we observed strong measurement invariance for MHC-SF (children and youths) ($p>.05$) across gender for the total sample (including all boys and girls). As presented in Table 4, the results of the models' comparisons indicated that the MHC-SF (children and youths) was invariant ($p>.05$) between boys ($N=165$) and girls ($N=257$).

In line with previous studies conducted with older groups, a further concern of this study was to verify whether the level of well-being varied on the basis of the different age groups, and so measurement invariance was tested in three age groups: 7-8 years ($N = 155$), 9-10 years ($N = 132$) and 11-14 years ($N = 137$). As shown in Table 4, the scalar models were rejected for the three groups. As described for invariance across the two samples, the alignment analysis was then performed and the same two item parameters (5 and 11) remained significantly non-invariant in group 1, as may be observed in Table 6.

Table 4 - Testing for measurement invariance

Model	X ²	df	p	CFI	TLI	RMSEA	LL	UL	p
Testing for measurement invariance across two samples									
Configural	184.966	144	.0121	.968	.959	.037	.018	.052	.928
Metric	203.669	155	.0053	.962	.955	.039	.022	0.53	.906
Scalar	327.337	166	.0000	.873	.861	.068	.057	.079	.004
Models Compared			X ²	df	p				
Metric against Configural			19.101	11	.0593				
Scalar against Configural			162.200	22	.0000				
Scalar against Metric			156.502	11	.0000				
Testing for measurement invariance across gender									
Configural	218.733	144	.0001	.938	.922	.050	.036	.063	.492
Metric	234.669	155	.0000	.934	.923	.050	.036	.062	.505
Scalar	248.291	166	.0000	.932	.926	.049	.036	.061	.552
Models Compared			X ²	df	p				
Metric against Configural			15.925	11	.1439				
Scalar against Configural			29.188	22	.1396				
Scalar against Metric			12.989	11	.2940				
Testing for measurement invariance across three age groups (7/8 years, 9/10 years and 11/14 years)									
Configural	291.816	216	.0004	.938	.922	.053	.036	.068	.377
Metric	317.852	238	.0004	.935	.925	.052	.035	.066	.422
Scalar	415.856	260	.0000	.873	.866	.069	.056	.081	.008
Models Compared			X ²	df	p				
Metric against Configural			26.117	22	.2467				
Scalar against Configural			128.251	44	.0000				
Scalar against Metric			111.044	22	.0000				

Note. X²= Chi-Square; df=degrees of freedom; CFI = comparative fit index; TLI= tucker-lewis index;

RMSEA = root mean square error of approximation; LL = lower limit; UL = upper limit.

Table 5 - Two invariance results samples for aligned threshold parameters for items MHC1 to MHC14 and factor loadings (numbers in brackets refer to groups that showed significant non-invariance for the parameter)

Intercepts		Factor loadings	
MHC1	1 2	EWB	
MHC2	1 2	MHC1	1 2
MHC3	1 2	MHC2	1 2
MHC4	1 2	MHC3	1 2
MHC5	(1) (2)	SWB	
MHC6	1 2	MHC4	1 2
MHC7	1 2	MHC5	1 2
MHC8	1 2	MHC6	1 2
MHC9	1 2	MHC7	1 2
MHC10	1 2	MHC8	1 2
MHC11	(1) (2)	PWB	
MHC12	1 2	MHC9	1 2
MHC13	1 2	MHC10	1 2
MHC14	1 2	MHC11	1 2
		MHC12	1 2
		MHC13	1 2
		MHC14	1 2

Table 6 - Invariance results for aligned threshold parameters for items MHC1 to MHC14 and factor loadings (numbers in brackets refer to groups that showed significant non-invariance for the parameter)

Intercepts		Factor loadings	
MHC1	1 2 3	EWB	
MHC2	1 2 3	MHC1	1 2 3
MHC3	1 2 3	MHC2	1 2 3
MHC4	1 2 3	MHC3	1 2 3
MHC5	(1) 2 3	SWB	
MHC6	1 2 3	MHC4	1 2 3
MHC7	1 2 3	MHC5	1 2 3
MHC8	1 2 3	MHC6	1 2 3
MHC9	1 2 3	MHC7	1 2 3
MHC10	1 2 3	MHC8	1 2 3
MHC11	(1) 2 3	PWB	
MHC12	1 2 3	MHC9	1 2 3
MHC13	1 2 3	MHC10	1 2 3
MHC14	1 2 3	MHC11	1 2 3
		MHC12	1 2 3
		MHC13	1 2 3
		MHC14	1 2 3

Table 7 - Reliability and Validity

	Discriminant Validity – HTMT ^{.85}			Average variance extracted (AVE)	Composite reliability (CR)
	EWB	SWB	PWB		
EWB				.570	.799
SWB	.780 CI _{.85} [0.687, 0.877]			.500	.812
PWB	.846 CI _{.85} [0.750, 0.946]	.839 CI _{.85} [0.769, 0.912]		.500	.849

Note: EWB = emotional well-being; SWB = social well-being; PWB = psychological well-being. HTMT = heterotrait-monotrait ratio. CI= Confidence interval.

As shown in Table 7, the three sub-scales of the MHC–SF yielded high internal consistency, with values of composite reliability above the cut-off point .70. Results from the HTMT^{.85} indicated discriminant validity.

Means differences in well-being dimensions

When comparing the two samples, results showed that children from elementary school (CES) presented a significantly higher level of social well-being than the youths from middle school (YMS) ($M_{CES} = 15.68$, $SE_{CES} = 6.25$, $M_{YMS} = 14.46$, $SE_{YMS} = 5.89$, respectively), $t(422) = 2.07$, $p = .0195$, $d = .20$, 95% CI]0.01, 0.39[. The results for the others dimensions showed that there were no significant differences between the two samples: total well-being, $t(422) = 1.87$, $p = .06$, $d = .18$, 95% CI]-0.00, 0.37[; emotional well-being, $t(422) = 0.725$, $p = .469$, $d = .07$, CI [-0.12, 0.26]; and psychological well-being, $t(422) = 1.63$, $p = .104$, $d = .16$, CI]-0.03, 0.35[.

The analysis of means differences between different age groups revealed that children aged 7/8 years scored significantly higher than older children (9/10 years) in: total well-being ($M = 51.15$, $SE = 1.14$, $M = 46.52$, $SE = 1.23$, respectively), $t(285) =$

2.76, $p = .003$, $d = .33$, 95% CI]0.09, 0.56[; social well-being ($M = 16.38$, $SE = 0.489$, $M = 14.00$, $SE = 0.54$, respectively), $t(285) = 3.29$, $d = .39$, $p = .001$, CI]0.16, 0.62[; and psychological well-being, ($M = 22.73$, $SE = 0.57$, $M = 21.09$, $SE = 0.59$, respectively), $t(285) = 1.64$, $d = .19$, $p = .018$, CI]-0.04, 0.43[. For emotional well-being no significant differences were found, $t(285) = 1.58$, $d = .19$, $p = .115$, CI]-0.04, 0.42[.

When comparing the youngest (7/8) with the oldest (11/14), results showed that the children aged 7/8 years once again scored significantly higher in total well-being ($M = 51.15$, $SE = 14.18$, $M = 47.57$, $SE = 12.07$, respectively), $t(290) = 2.33$, $p = .010$, $d = .27$, 95% CI]0.04, 0.50[; and social well-being ($M = 16.38$, $SE = 6.08$, $M = 14.58$, $SE = 5.82$, respectively), $t(290) = 2.57$, $p = .005$, $d = .30$, CI]0.07, 0.53[. No significant differences were found for emotional well-being, $t(290) = 1.66$, $p = .097$, $d = .19$, 95% CI]-0.04, 0.42[or psychological well-being, $t(290) = 1.55$, $p = .119$, $d = .18$, CI]-0.05, 0.41[.

Lastly, no significant differences were found between the age groups of 9/10 and 11/14 in any dimension: total well-being, $t(267) = -0.65$, $p = .512$, $d = .08$, 95% CI]-0.16, 0.32[; emotional-well-being, $t(267) = -0.17$, $p = .986$, $d = .02$, CI]-0.22, 0.26[; social well-being, $t(267) = -0.80$, $p = .425$, $d = .09$, CI]-0.14, 0.34[; and psychological well-being, $t(267) = -0.60$, $p = .549$, $d = .07$, CI]-0.16, 0.31[. Results also showed no significant differences between boys and girls in any dimension: total well-being, $t(420) = 0.82$, $p = .412$, $d = .08$, 95% CI]-0.11, 0.28[; emotional-well-being, $t(420) = -0.97$, $p = .332$, $d = .09$, CI]-0.09, 0.29[; social well-being, $t(420) = 1.96$, $p = .05$, $d = .20$, CI]-0.00, 0.39[; and psychological well-being, $t(420) = -0.35$, $p = .725$, $d = .03$, CI]-0.16, 0.23[.

Mental Health Status

Further analyses revealed no significant differences in the mental health status (flourishing, languishing and moderate mental health) when comparing children from elementary school with youths from middle school ($\chi^2(2) = 2.263, p = .323$). Additionally, the results from cross-tabulation of the categorical diagnoses (flourishing, languishing and moderate mental health) with the three age groups indicated no significant differences among them ($\chi^2(4) = 6.824, p = .145$). Finally, boys and girls did not differ significantly in their mental health status ($\chi^2(2) = 0.696, p = .706$) either.

Discussion

The purpose of the present study was to analyze the structure and the psychometric properties of data gathered with the Mental Health Continuum – Short Form version for adolescents (MHC-SF; Keyes, 2006) in two different samples, one of elementary school children, the other of middle school youths, from 7 to 14 years of age. We first examined the model fit in each sample (children from elementary school and youths from middle school) and then investigated the invariance between the two samples, between gender and among different age groups (7-8 years; 9-10 years; and 11-14 years). Moreover, we also compared the latent means of positive mental health dimensions and the categorical diagnosis among different age groups and between gender.

This research study represents an important contribution to the evaluation of children and pre-adolescents' subjective well-being on a number of levels. First, the findings of our study confirm that the multidimensional structure of well-being (emotional, social and psychological) proposed by Keyes (2007) fits the data well in both the children and pre-adolescent samples. Therefore, to the best of our knowledge, this research is among the first to validate a measure of children's

positive mental health and provides initial evidence that the MHC-SF can be used with younger participants. These findings reinforce the results of previous studies with adolescents (Keyes, 2006; Matos et al., 2010), suggesting that this conceptualization of mental health may be applicable from childhood to adulthood. More specifically, our results underline the importance of social well-being indicators that are usually not considered when children's subjective well-being is evaluated. Indeed, the comparisons between different age groups indicate that younger children have a higher level of social well-being when compared to older children and to pre-adolescents. This result can be seen in light of the major changes in social relations, namely with parents and peers, that take place in the transition from childhood to adolescence, beginning around the age of 10 years (Eccles, Templeton, Barber, & Stone, 2003). These changes in social relations entail significant efforts by the children, which may result in a decrease of social well-being until a higher balance is attained. Moreover, a study by Olsson et al. (2012) found that social connectedness was a better predictor than adolescent achievement of adult well-being. Accordingly, the results of our study reinforce the importance of early promoting social well-being.

Despite these promising results, some development issues must be acknowledged, namely regarding the use of the MHC – SF with children. Indeed, research based on self-report measures of children may be hampered by a number of factors, including their cognitive limitations, inconsistent levels of engagement with the self-report task, and the effects of response and motivational biases that tend to distort the reporting of children in relation to their own characteristics (e.g. Byrne, 1996). For instance Deighton et al. (2014) pointed out that children are likely to respond based on their status at the time of evaluation and not according to more general levels of adjustment and thus self-report measures may be less reliable. Therefore, additional research is needed to further demonstrate the relevance and appropriateness of the use of the MHC-SF with children.

In order to compare different groups in a meaningful way (e.g. group means), all factor loadings and measurement intercepts are expected to be invariant (Chen, 2008; Millsap, 2011). Nevertheless, in most studies, this strict model is very often rejected. This observation lead Asparouhov and Múthen (2014) to propose a new model of analysis – the alignment model – that provides a comparison of factor means and factor variances across groups without requiring strict measurement invariance. Therefore, a second important contribution of the present study is to establish full scalar invariance between gender and full metric invariance between two different samples and among three different age groups. Consequently, when comparing different groups it is trustworthy to establish relationships between the MHC-SF (adolescents' version) factor and other constructs (e.g. social and emotional skills, certain beliefs, academic success) (Chen, 2008). Additionally, this study also supports the approximate measurement invariance for the MHC-SF across two samples and three different age groups. Two item intercepts were found to be non invariant across the groups, namely item 5 (related to Social Integration) and item 11 (related to Positive Relations with Others). According to Muthén and Asparouhov (2014), if less than 25% of the items are variant among groups, then the group means comparisons are trustworthy. Almost all item intercepts were invariant among the three different age groups suggesting scalar measurement invariance. This is a noteworthy finding, considering the need of a multidimensional measure to evaluate well-being across child and youth development.

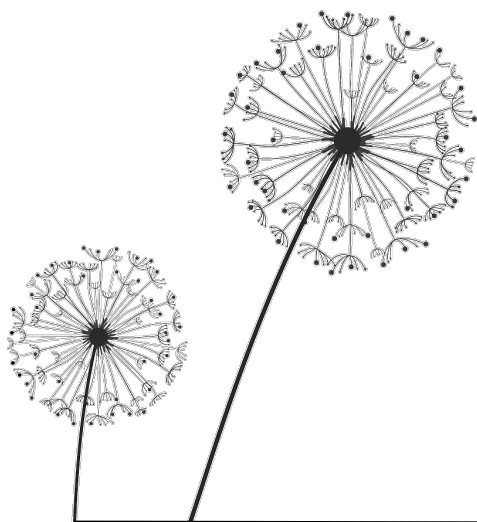
Thirdly, the development of measures of children and adolescents' subjective well-being is crucial to the conceptualization and evaluation of positive mental health in order to optimize interventions that prevent disorders and promote mental health in children and youths (Miles et al., 2010). Nevertheless, most preceding studies do not include children under 12 years. Thereby, our study provides a contribution to filling the gap about children's well-being data at previous stages of development. More specifically, when comparing the mean differences of the three levels of well-

being, our results show that the younger children have higher levels of well-being when compared with the pre-adolescents. Even though no other studies evaluating children's well-being according to Keyes' mental health model were encountered, our results are in line with data from other studies on children's well-being (life satisfaction in different domains), where subjective well-being was found to decrease significantly between 8 years and 15 years (Rees et al., 2011; The Children's Society, 2013). Despite the inconsistency of results regarding gender differences in positive well-being identified in the literature, the absence of significant differences across gender found in our study is also in line with previous research findings by Rees et al. (2011).

Limitations and Future Directions

Although the present study holds promise in helping shift the research on children and pre-adolescents' subjective well-being conceptualization and measurement from focusing on negative indicators and emotional well-being to a more positive, comprehensive and multidimensional approach, it has limitations that warrant mention. First, the sample size does not allow for populations' generalization, therefore further studies to confirm these results are necessary. Furthermore, due to the small sample size and to the variability of participants' nationalities and ethnicities, it was not possible to study the role of this variable on well-being. Additionally, future studies should collect data on socioeconomic status to enable the study of this variable effect on children and pre-adolescents' well-being. Finally, empirical research is needed to further the contributions of our study to the conceptualization and measurement work with children and pre-adolescents, according to Keyes' (2007) multidimensional model of subjective well-being. In other words, it would be important to conduct transcultural studies with children and youth samples, as previously performed with adult samples.

The results from our study have practical implications for the fields of education, health, community and policy-making. First of all, our findings suggest that the MHC-SF questionnaire is an appropriate tool for measuring children and pre-adolescents' subjective well-being and, therefore, may be used in several contexts such as educational, mental health and community programs and interventions targeting the prevention and promotion of well-being in children and adolescents. Moreover, expanding measures of children and adolescents' well-being can also help to guide policy decisions as well as to identify areas of strengths and areas requiring improvement (Miles et al., 2010).



Estudo 4 - Effects of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers: A Study on Teacher and Student Outcomes¹⁴¹⁵

¹⁴ O estudo que se apresenta constitui parte de um manuscrito que foi submetido à revista científica *Mindfulness*

Sampaio de Carvalho, J., Oliveira, S., Gonçalves, C., Barbara, J. M., Castro, A. F., Pereira, R., ... Marques-Pinto, A. (submitted). Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and student outcomes. *Mindfulness*

¹⁵ Anexo 9 – Prova de submissão de manuscrito

Introduction

There is an increasing number of young people at schools who experience mental health problems (O'Reilly, Svirydzenka, Adams, & Dogra, 2018) which, in turn, affect a broad range of outcomes, including academic performance and risk behaviors (e.g., Greenberg et al., 2003). The need for early intervention to promote mental health in children and young people sets the scene for the rise of mental health promotion in school and for teachers as key stakeholders with a critical role in the success of mental health promotion initiatives in school (Cefai & Cooper, 2017). Thus, teachers, in addition to their academic teaching role, are expected to actively participate in the promotion of students' mental health and well-being, through building their resilience, providing them with the inner resources to buffer negative stressors and thrive despite difficulties, and to build confidence in self-worth, competence, and engagement (Jennings & Greenberg, 2009; Weare, 2019). Due to the difficult demands of their work, teachers feel increasingly stressed, and their stress and burnout can affect their health, well-being and professional performance (i.e., the quality of teaching and classroom management) and, as a result, negatively

interfere with students' learning and engagement (Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gulotta, 2015; Jennings & Greenberg, 2009; Jennings et al., 2017; Schonert-Reichl, 2017). Consequently, efforts have been made to develop grounded and culturally adjusted interventions that may protect teachers from occupational stress and burnout risks and promote the health and well-being of these professionals (Durlak et al., 2015).

In this context, several authors (e.g., Roeser, 2016) have emphasized the development of Social and Emotional Competencies (SEC) (i.e., self-awareness, self-regulation, social awareness, relationship management, and responsible decision making; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), 2013) as a main protective factor for teachers' health and well-being, with positive impacts on classroom climate and students' social, emotional and academic learning (Schonert-Reichl, 2017). Of particular relevance, Jennings and Greenberg's (2009) Prosocial Classroom model proposes that teacher's SEC and well-being have an impact on the quality of the teacher-student relationship, classroom management and effective implementation of Social and Emotional Education. In turn, these variables stimulate a healthy classroom climate, which contributes (along with the quality of the teacher-student relationship and the implementation of Social and Emotional Education) to boosting social-emotional competencies and improving the academic achievement of students.

A recent meta-analysis on 41 SEC promotion interventions for teachers has shown that the promotion of SEC contributes to lower levels of psychological and physical distress and higher levels of well-being, among other positive effects, suggesting that these teachers are more capable of managing their job demands and regulating their emotions (name deleted to maintain the integrity of the review process). Additionally, findings have also shown that teacher-tailored SEC interventions have positive impacts on teachers' ability to promote a healthier classroom climate / higher quality learning environments, as teachers with higher

levels of SEC are more capable of recognizing and responding appropriately to the emotional needs of their students and establishing supportive relationships with them. Additionally, they display more effective classroom management behaviors and instructional practices (name deleted to maintain the integrity of the review process). At the same time, findings from evidence-based studies on SEC promotion interventions for teachers have shown that, due to the co-regulative nature of classroom interactions, teachers with higher levels of SEC are more skilled to effectively teach SEC to their students and to engage them in the learning process (Jennings & Greenberg, 2009), thus contributing to higher levels of student well-being and academic achievement (Schonert-Reichl, 2017).

In line with these encouraging results, the last decade saw increased interest in new approaches to promoting SEC in the educational context (Jennings et al., 2017), and mindfulness-based contemplative practices emerged as a promising approach for enhancing SEC and well-being among teachers (Jennings, et al., 2012; Roeser, 2016). Additionally, Roeser (2016, pp. 155) proposed:

that mindfulness training assists teachers in realizing a calmer, clearer, and kinder frame of mind with which to perceive and respond to students' autonomy, belonging and competence related needs in the classroom. By being more available and attuned to students' needs and perspectives, we predict students will feel safer, a greater sense of belonging, and thus, more likely to engage in learning.

Stemming from Eastern contemplative traditions, mindfulness is one of the most studied approaches of the kind in the educational context (Weare, 2019). The interest in the study of mindfulness began with the work of Kabat-Zinn on mindfulness as a therapeutic intervention to minimize the effects of chronic illness and pain. This author described mindfulness as "the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally to the unfolding of experience moment by moment" (Kabat-Zinn, 2003, p. 144). Although

several views on mindfulness coexist, from a contemporary, secularized, psychological perspective, mindfulness is typically regarded as an approach to raising awareness and competent responses to mental processes that contribute to emotional distress and maladaptive behaviors (Ergas & Hadar, 2019). For instance, Brown and Ryan (2003) define mindfulness as a self-regulatory competence, which includes self-focused attention and awareness of the various stimuli that integrate reality and of one's own experience and behavior. According to the empirical findings of these authors, mindfulness predicts the reduction of emotional and cognitive disturbances and increased well-being. Additionally, in a recent reflection by Feldman and Kuyken (2019), based on ancient Buddhist teachings and on contemporary psychological science, mindfulness is defined as a "diamond" (p. 9) with different facets: a state of "being present" in life in an embodied and experiential manner; a process of recognizing experience moment by moment; a faculty that can be trained, cultivated and applied in our lives. Mindfulness presupposes awareness and attention towards pleasant, unpleasant or neutral experiences, which are characterized by intentionality and by a set of attitudes such as openness, curiosity, patience, care, trust and equanimity. The practice of mindfulness involves effort, characterized by kindness and compassion for difficulties that may arise and a sense of enthusiasm and dedication. Mindfulness is based on ethics, energy and discernment which, together, contribute to understanding and psychological changes that free the mind from suffering and create insight that fosters the possibility of a conscious life (Feldman & Kuyken, 2019).

According to these different perspectives, mindfulness is viewed as a psychological skill or competence that can be developed with practice. In line with this viewpoint, the study of mindfulness in various fields of application has increased over the past 17 years (Black, 2018). According to the literature review of the published studies on mindfulness in education by Ergas and Hadar (2019), there is a

greater focus on children and young adults, with fewer studies specifically targeting in-service teachers.

The existing interventions for teachers are mostly based on the Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR), created by Kabat-Zinn with some adaptations to educational settings and an explicit inclusion of content related to theory of emotion and kindness and compassion. The noticeable association of mindfulness-based interventions with the promotion of SEC in the domain of mindfulness for teachers (e.g., CARE; Jennings, 2016; Jennings et al., 2017) reflects an attempt to apply mindfulness to address daily systemic problems, such as teacher stress and burnout “in a natural place within education” (Ergas & Hadar, 2019, p. 29).

Several studies (e.g., Jennings et al., 2013, 2017), systematic reviews (e.g., Emerson et al., 2017; Hwang, Bartlett, Greben, & Hand, 2017) and a meta-analysis (Klingbeil & Renshaw, 2018) on the efficacy of teacher mindfulness-based interventions have revealed promising results, particularly with regard to reducing stress levels and promoting SEC in these professionals, acting as a buffer for burnout effects (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings et al., 2012, 2013, 2017), and improving teacher-student relationships as well as classroom management (Roeser, 2016). For instance, Meiklejohn and colleagues (2012) showed significant improvements in teachers’ mindfulness, mental well-being and self-efficacy and also in teachers’ skills to manage the classroom effectively and to establish supportive relationships with students. Other studies have observed a significant decrease in stress and anxiety and an increase in mindfulness, self-compassion, reappraisal, self-efficacy, personal accomplishment, sense of efficacy in instruction and student engagement. Additionally, Roeser and colleagues (2013) revealed that teachers’ mindfulness was a significant mediator of the effects of mindfulness training on teachers’ stress, burnout, anxiety and depression at 3-month follow-up.

Despite the significant increase in the number of mindfulness-based interventions for teachers in recent years (Ergas & Hadar, 2017) and their promising

results, a meta-analysis study by Klingbeil and Renshaw (2018) pointed to important methodological gaps in the research studies, particularly since they rely essentially on the use of self-report measures for teachers. This meta-analysis revealed that studies including measures of classroom climate or instructional practices are scarce, and that the effects of mindfulness-based interventions on these outcomes are small. Accordingly, these authors made several recommendations, namely for future research to complement self-report data with "... direct observations of classroom variables, or informant-report measures (e.g., student perceptions of classroom climate)." (Klingbeil & Renshaw, 2018, p. 22).

Finally, as this meta-analysis did not include measures of student outcomes (Klingbeil & Renshaw, 2018), it yields no clues as to the effects of mindfulness-based interventions with teachers on this fundamental outcome domain. In the literature review conducted for this paper, the only study identified in this regard, by Singh and colleagues (2013), applied an 8-week mindfulness-based intervention to preschool teachers of students with mild intellectual deficits and found significant positive social and emotional outcomes in students (e.g., decreased challenging behaviors and negative social interactions and increased compliance with teachers' requests).

With a view to contributing towards filling these gaps, this study seeks to evaluate the proximal and distal effects of a mindfulness-based SEC program (stress reduction, SEC promotion, mindfulness/compassion practices) specifically developed for teachers and grounded in Jennings and Greenberg's (2009) Prosocial Classroom model and in Roeser's (2016) model, across a variety of teachers, classroom climates and student outcomes. More specifically, this study aims: (1) to evaluate the program's effects on teachers' self-report proximal results (emotional regulation, mindfulness and self-compassion) and distal results (job burnout, personal well-being and self-efficacy); teachers' classroom behaviors (emotional support, classroom organization and instructional support); students-report results

(perceptions of teachers' involvement); and students' self-report (affect, emotional regulation and well-being), and parental-report (peer relationships and self-management/compliance) results; (2) to evaluate the temporal stability and "sleeper effects" of the program on both teachers' self-reported and students' outcomes. (3) To test the mediation effects of teachers' mindfulness results on their distal results. Considering the aforementioned empirical findings and also Jennings and Greenberg's (2009) Prosocial Classroom model, one hypothesis was formulated: Teachers' mindfulness proximal results mediate the impact of the program on teachers' distal results.

Method

Study design

This study followed a randomized control trial design, and included 3 data collection points, namely the pretest, posttest and follow-up (3 months after posttest). As for assessment, a mixed data collection strategy was used that included teachers and students' self-report data, observational ratings of teachers' classroom behaviors, students' reports on teachers, and parents' reports on students.

Participants

Three different samples of participants were considered for the data analysis between pretest and posttest: sample 1 comprised 205 primary teachers, sample 2 included their 2502 students, and sample 3 encompassed the parents of 1101 students. In sample 1, the EG included 112 teachers with a mean age of 43.19 years (SD=7.69) of whom 97.3% were female, with a teaching experience mean of 18 years (SD=8.20), and 60% taught 3rd and 4th grades. The CG comprised 93 teachers with a mean age of 44.52 years (SD= 5.63) of whom 95.4% were female, with a teaching experience mean of 20 years (SD=6.22), and 60% taught 3rd and 4th grades. Sample 2 EG included 1381 students with a mean age of 8.08 years (SD=0.87) of whom 61%

were female and 65 % attended the 3rd and 4th grades. The CG comprised 1121 students, with a mean age of 8.18 years ($SD=0.845$) of whom 54% were female and 66% attended the 3rd and 4th grades. In sample 3 the EG and CG included 1271 and 914 parents respectively.

To explore the intervention effects on teachers' classroom behaviors, a subsample of teachers ($n=41$) was considered for data collection at pre and posttest. The EG consisted of 23 teachers of whom 95% were female, with a mean age of 41.83 ($SD = 5.88$) years, 47% teaching the 2nd grade and 53% the 3rd grade, with a mean of 18.37 years of service ($SD = 6.53$). The CG comprised 18 teachers of whom 83% were female, with a mean age of 47.7 ($SD = 6.69$) years, 20% teaching the 2nd grade and 67% the 3rd grade, with a teaching experience mean of 22.4 years ($SD = 6.98$).

Due to dropouts from posttest to follow-up, the sample sizes considered for the analysis of the program effects throughout the three data collection moments were smaller than those considered for the pre and posttest analyses. Subsample 1 comprised 136 teachers, 83 in the EG and 53 in the CG. The mean age of teachers in the EG was 42.75 years ($SD= 7.035$) of whom 96% were female, with a teaching experience mean of 17.48 years, and 84% taught the 2nd and 3rd grades; teachers' mean age in the CG was 44.85 years ($SD=5.430$) of whom 89% were female, with a teaching experience mean of 19.63 years, and 80% taught the 2nd and 3rd grades. Subsample 2 included 1585 students, 867 in the EG and 718 in the CG. The mean age of pupils in the EG was 8.09 years ($SD=0.862$) of whom 90% were female, and 86% attended the 2nd and 3rd grades; students' mean age in the CG was 8.17 years ($SD=0.852$), of whom 54% were female and 86% attended the 2nd and 3rd grades. Subsample 3 included 792 and 640 parents in the EG and CG respectively.

Measures

Teachers' measures ¹⁶

Teachers' self-report measures were chosen according to the skills developed throughout the training, and based on previous studies carried out with teachers (Jennings et al., 2017).

The **Five Facets of Mindfulness Questionnaire** (FFMQ) (Baer, et al., 2006; Portuguese version by Gregório & Gouveia, 2011) was used to assess teachers' general tendency to be mindful in daily life. This questionnaire comprises 39 items (e.g., "When I'm walking, I deliberately notice the sensations of my body moving") distributed across five subscales: Observing (8 items; T1 - $\alpha=.91$; T2 - $\alpha=.91$; T3 - $\alpha=.81$), Describing (8 items; T1 - $\alpha=.90$; T2 - $\alpha=.91$; T3 - $\alpha=.52$), Acting with Awareness (8 items; $\alpha=.90$; T2 - $\alpha=.90$; T3 - $\alpha=.71$), Non-reactivity to Inner Experience (7 items; T1 - $\alpha=.85$; T2 - $\alpha=.86$; T3 - $\alpha=.57$), and Non-judging of Inner Experience (8 items; T1 - $\alpha=.91$; T2 - $\alpha=.92$; T3 - $\alpha=.63$). Items were rated on a 5-point scale ranging from 1 (*never or very rarely true*) to 5 (*very often or always true*). The internal consistency for the total scale was T1 - $\alpha= .96$; T2 - $\alpha=.96$; T3 - $\alpha=.84$.

The **Emotion Regulation Questionnaire** (ERQ) (Gross & John, 2003; Portuguese version by Vaz & Martins, 2008) evaluated how teachers regulate their emotions. This questionnaire comprises 10 items (e.g., "I control my emotions by changing the way I think about the situation I'm in") organized in two subscales: Cognitive Reappraisal (6 items; T1 - $\alpha=.76$; T2 - $\alpha=.84$; T3 - $\alpha=.72$) and Expressive Suppression (4 items; T1 - $\alpha=.77$; T2 - $\alpha=.83$; T3 - $\alpha=.60$). Teachers rated their responses on a 7-point scale ranging from 1 (*strongly disagree*) to 7 (*strongly agree*).

Teachers' self-compassion was assessed by the **Self-Compassion Scale** (SCS; Neff, 2003; Portuguese version by Castilho & Pinto-Gouveia, 2011). This scale includes 26 items (e.g., "I'm disapproving and judgmental about my own flaws and inadequacies") and measures how participants are kind and understanding toward

¹⁶ Anexos 10 e 11 – Consentimento informado e Protocolo de avaliação dos professores

themselves in difficult times. Teachers rated their responses on a 5-point scale ranging from 1 (*hardly ever*) to 5 (*almost always*). The negative items were reversed, a total score was calculated and showed good reliability (T1 - $\alpha=.96$; T2 - $\alpha=.96$; T3 - $\alpha=.95$).

Teachers' self-efficacy was measured with the **Teachers' Sense of Efficacy Scale** (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Portuguese version by Conceição, 2008), which comprises 24 items (e.g., "How much can you do to get through to the most difficult students?") and a 9-point Likert scale (1 = *I can't*; 9 = *I can almost always*). The internal consistency (Cronbach's alpha) of the scale was T1 - $\alpha=.98$, T2 - $\alpha=.98$, T3 - $\alpha=.98$.

The Mental Health Continuum—Short Form (MHC-SF; Keyes, 2006; Portuguese version by Matos, et al., 2010) comprises 14 items regarding symptoms of positive mental health/well-being (e.g., "How often have you felt happy?"). Respondents rated the frequency of each symptom in the previous month on a 6-point Likert type scale (0 = *never* to 5 = *every day*). Total scores were computed and showed good reliability for T1 - $\alpha=.95$, T2 - $\alpha=.95$ and for T3 - $\alpha=.95$.

Teachers' perceived experience of burnout symptoms in relation to their work was assessed using the **Maslach Burnout Inventory – Educators Survey** (Maslach, et al., 1996; Portuguese version by Marques Pinto, et al., 2005). In this study, 14 items of the scale (e.g., "I feel emotionally drained from my work") were used to measure the two core burnout symptoms, Emotional Exhaustion (9 items; T1 - $\alpha=.90$; T2 - $\alpha=.91$; T3 - $\alpha=.93$) and Depersonalization (5 items; T1 - $\alpha=.86$; T2 - $\alpha=.87$; T3 - $\alpha=.87$). The participants rated their personal feelings and attitudes on a 7-point frequency scale, ranging from 0 (*never*) to 6 (*every day*).

To explore the intervention effects on teachers' classroom interpersonal behaviors with their students, systematic observation was carried out by two trained independent observers, with the support of a **Classroom Observation Grid** (COG)¹⁷.

¹⁷ Anexo 12 – Grelha de observação de sala de aula

This COG was developed specifically for this study based on the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) of Pianta, La Paro and Hamre (2006) as well as on Van de Grift's (2014) conceptualization and suggestions, and comprised the following four main dimensions of teachers' classroom interpersonal behaviors: Socio-Emotional Support (7 items; e.g., "Shows positive affect"; T1 - $\alpha = .92$; T2 - $\alpha = .91$); Student-Focused Attention and Responsiveness to Student Needs (6 items; e.g., "Shows responsiveness"; T1 - $\alpha = .83$; T2 - $\alpha = .86$); Classroom Management (8 items; e.g., "Defines clear expectations related to behavioral rules and classroom procedures"; T1 - $\alpha = .86$; T2 - $\alpha = .80$); and Instructional Practices (5 items; e.g., "Assures clarity on learning objectives"; T1 - $\alpha = .91$; T2 - $\alpha = .92$). The observers rated the frequency of teacher behaviors on a 5-point scale, ranging from 1 (*low evidence*) to 5 (*high evidence*). The inter-observer agreement was assessed and ranged between 54% in the pretest and 59% in the posttest.

Students' measures¹⁸

To evaluate the impact of the intervention according to students-report measures (Klingbeil & Renshaw, 2018) and to students' internalized and externalized SEC outcomes and well-being, the following measures were chosen.

The Involvement subscale of the **Teacher as Social Context** questionnaire (TASC, Belmont, Skinner, Wellborn, & Conell, 1992; Portuguese version of Roque & Lemos, 2004) was used to assess students' perceptions of teachers' classroom behavior, specifically regarding their degree of involvement with students. This subscale encompassed 8 items (e.g., "My teacher likes me"; T1 - $\alpha = .71$; T2 - $\alpha = .71$; T3 - $\alpha = .62$) rated on a 4-point Likert scale (1 *not true*; 4 *totally true*).

Positive and Negative affect were measured using a Portuguese short version (name deleted to maintain the integrity of the review process) of the **PANAS-C** (Laurent et al., 1999). This measure comprises 10 items (e.g., "Indicate to what extent

¹⁸ Anexos 13 e 14 – Consentimento informado e Protocolo de avaliação dos alunos

you have felt happy over the past 2 weeks”) structured in two subscales: Positive Affect (5 items; T1 - $\alpha=.76$; T2 - $\alpha=.94$; T3 - $\alpha=.73$) and Negative Affect (5 items; T1 - $\alpha=.70$; T2 - $\alpha=.89$; T3 - $\alpha=.74$). Children rated how often they had felt each emotion or feeling (e.g., sad, interested) over the past two weeks on a 5-point scale ranging from 1 (*very slightly or not at all*) to 5 (*extremely*).

The Portuguese Version for children (Sampaio de Carvalho, Pereira, Marques Pinto, & Marôco, 2016) of the afore-mentioned **Mental Health Continuum—Short Form (adolescents)** (MHC-SF; Keyes, 2006) was used to evaluate children’s well-being and revealed good reliability: T1 - $\alpha=.83$, T2 - $\alpha=.96$ and for T3 - $\alpha=.82$.

The Portuguese version (name deleted to maintain the integrity of the review process) of the afore-mentioned **Emotional Regulation Questionnaire – Children and Adolescents** (ERQ-CA) (Gullone & Taffe, 2012) was used to assess children’s emotional control strategies. Cronbach’s alphas at pretest, posttest and follow-up for the Cognitive Reappraisal subscale were .73, .87 and .64, respectively and for the Expressive Suppression subscale .72, .68 and .70, respectively.

Parents’ measures¹⁹

The Portuguese version (Raimundo, Marques-Pinto, & Alvarez, 2009) of **Home & Community Social Behavior Scales – Scale A: Social competence** (Merrell & Caldarella, 2002) was used to assess students’ social behavior evaluated by their parents. This scale comprises 32 items (e.g. “Offers help to peers when needed”) organized in two subscales: Peer Relations (15 items; T1 - $\alpha=.97$; T2 - $\alpha=.97$; T3 - $\alpha=.87$) and Self-Management/Compliance (17 items; T1 - $\alpha=.97$; T2 - $\alpha=.97$; T3 - $\alpha=.89$). Behaviors were rated on a 5-point Likert scale, ranging from 1 (*never*) to 5 (*frequently*).

¹⁹ Anexos 15 e 16 – Consentimento informado e Protocolo de avaliação dos Encarregados de Educação

Procedures

Intervention procedures

The *Atentamente* training program²⁰ was submitted in the form of a training course and accredited by the Pedagogical Scientific Council of Continuing Education (1.2 credits for teachers' career development). The training was implemented in collaboration with three school training centers of state primary schools in the Lisbon district. The participants randomly assigned to the EG were divided into seven training groups, and all the sessions were implemented in a classroom provided by the school training centers. Teachers did not have to pay for the training.

Data collection procedures

The study was approved by the Scientific and Ethical Council of the Faculty of Psychology, University of Lisbon, and by the General Directorate for Education of the Portuguese Ministry of Education and Science. Following this approval, the appropriate authorizations were requested from the principals of the schools concerned, and informed consents were obtained from the teachers and the parents of the students who participated in the study. Data confidentiality was ensured and evaluation protocols were identified with a numeric code allowing data to be crossed between the various collection points, but ensuring participants' anonymity. There were no exclusion criteria and participation was voluntary. Participants were recruited through the school training centers. Upon registration, a serial number was given to each teacher (their students and parents), the odd numbers were assigned to the experimental group (EG) and the even numbers to the control group (CG).

Data were collected for teachers and students at three points in time: before and after the program implementation, and 3 months after the posttest. Teachers answered the questionnaires individually and also administered the questionnaires to their students collectively in the classroom. Students were assured that there were

²⁰ Ver página 110 para a descrição do Programa Atentamente

no right or wrong answers. Parents' questionnaires on their children were sent home and collected by the teachers at the same time as the data collection points of the teachers and students.

Teachers' classroom behavior data were collected through classroom observation, with the support of the aforementioned observation grid, for a 1h period before and after the training. Observations were performed by two independent observers, trained in the use of the evaluation grid developed for the study. One of the observers made all the pretest and posttest observations and the other observer made $\frac{1}{4}$ of the observations at each of the two data collection points, in order to analyze the inter-observer agreement.

Data analysis

In order to detect baseline group differences in the teachers, students (self-report and parents hetero-report measures), multivariate analyses of covariance (MANCOVA) were conducted, controlling for baseline scoring, age, gender, years of teaching and school grade. With a view to addressing the program effects on teachers and students, MANCOVAs were used, followed by analyses of covariance (ANCOVA) for significant MANCOVAs. For this analysis, MANOVA assumptions were first verified. For the multivariate normality assumption, the Shapiro-Wilk test ($p \geq 0.05$ for the two groups) was used and the homogeneity of covariance matrices for each group was analyzed with the M Box test (Marôco, 2014b). Secondly, and in line with Tabachnick and Fidell (2001), in order to understand the direction of change from pretest to posttest and from posttest to follow-up, difference scores (Posttest minus Pretest, Follow-Up minus Posttest) were computed. These were used in MANCOVAs as dependent variables and type of group (experimental vs. control) as the independent variable, controlling for the variables proving to be significant at baseline. In order to evaluate the magnitude of the program outcomes, effect sizes were calculated. For MANCOVAs the Partial Eta Squared (η_p^2) were calculated and

for the comparison of the two groups (control vs. experimental), Cohen's d (d) was computed. For Cohen's d , values between 0.20 and 0.40 were considered small effect sizes, values between 0.5 and 0.7 moderate effect sizes and values higher than 0.8 were regarded as large effect sizes (Cohen, 1992; Durlak, 2009).

To analyze the baseline differences between EG and CG teachers from the observation subsample, the Mann-Whitney test was used. To explore the impact of the intervention on the variables studied through observation (T1 and T2), the non-parametric Wilcoxon test was used and the effect size was determined by calculating the r coefficient (Field, 2013).

To test whether teachers' mindfulness proximal results mediated the effects of the intervention on well-being, self efficacy and burnout, the MEMORE macro (Version 2.1; Montoya & Hayes, 2017) was used for each group. To define dependent variables and mediators, difference scores (Posttest minus Pretest) were computed for each group.

Results ²¹

In the next section, the results of the pretest and posttest for the total sample of teachers, students and parents are presented, followed by the results of the three data collection points for the three respective subsamples. Finally, the results regarding the mediation role of mindfulness on the effects of the intervention on teachers' well-being, self-efficacy and burnout are presented.

Pretest posttest analysis

Teachers

The analysis of baseline differences between groups showed (Table S1) that there were significant differences for the group effect across all the outcome variables. However, age, years of teaching, school grade and gender showed no significant differences. ANCOVAs follow-up (Table S2) indicated that group had significant effects on non-judgmental, non-reactive, total mindfulness, well-being and depersonalization; age had significant effects on self compassion; gender, school grade and years of teaching showed no significant effects.

Table S3 presents pretest and posttest means and standard deviations computed (for all dependent variables) for the EG and CG in order to determine the direction of change. After controlling the significant baseline variables, the results showed group main effects on teachers' well-being, self-compassion, cognitive reappraisal, suppression, exhaustion and depersonalization (Table S4). Follow-up ANCOVAs (Table 1) indicated that, contrary to teachers in the CG, teachers who participated in the *Atentamente* program showed a significant increase in non-judgmental, non-reactive, total mindfulness, well-being and self-compassion and a significant decrease in depersonalization. For the remaining variables, follow-up ANOVAs (Table 1) results also showed a significant improvement from pre to posttest

²¹ As tabelas identificadas com a letra "S" encontram-se no Anexo 17 – Tabelas suplementares

for the EG in observing, describing, acting with awareness, cognitive reappraisal and self-efficacy, and a significant decrease in suppression and emotional exhaustion.

Table 1 - Teachers self-report (pretest and post-test) — Follow-up analysis of (co)variance for all variables

Variable	df	Error df	F	p	d	Observed Power
Follow-up ANCOVAs for non judgmental, non reactive, mindfulness total, well-being, depersonalization						
Non-judgmental	1	196	17.61	.000	0.592	0.987
Non-reactive	1	196	47.36	.000	0.970	1.000
Mindfulness total	1	196	82.14	.000	1.278	1.000
Well-being	1	196	71.28	.000	1.199	1.000
Depersonalization	1	196	5.075	.025	0.318	0.611
Follow-up ANCOVAs for self-compassion controlling for age						
Self-compassion	1	200	46.40	.000	0.960	1.000
Follow-up ANOVAs for remaining variables						
Mindfulness						
Observing	1	203	62.34	.000	1.113	1.000
Describing	1	203	43.82	.000	0.930	1.000
Acting with awareness		203	25.88	.000	0.717	0.999
Mindfulness total		203	82.15	.000	1.278	1.000
Emotion control						
Cognitive Reappraisal	1	203	18.26	.000	0.602	0.989
Suppression	1	203	31.37	.000	0.790	1.000
Self-efficacy	1	203	75.59	.000	1.226	1.000
Burnout						
Exhaustion	1	203	33.54	.000	0.816	1.000

Classroom Observation

To explore the intervention impacts on teachers’ classroom interactive behaviors, the non-parametric Mann-Whitney test was first used to test for mean rank differences (in pretest) and indicated that there were no differences between the two groups (Table S5). The non-parametric Wilcoxon test for median differences (in pretest and posttest) of both groups showed significant results in teachers’ classroom behaviors (Table 2), namely an increase for the EG teachers in engagement with the

students (Classroom Management dimension) and a decrease for the CG teachers in instruction adaptation and task adaptation (Student-Focused Attention and Responsiveness to Student Need dimension) and an increase in clarity of the learning objectives (Instructional Practices dimension).

Table 2 - Teachers' classroom behaviors – Wilcoxon test for differences between groups in pretest and post-test

Variables	Experimental Group					Control Group				
	Mdn T1	Mdn T2	Z	p	r	Mdn T1	Mdn T2	Z	p	r
Instructions adaptation ¹	2.67	2.50	-0.713	.476	0.00	3.00	2.17	-2.253	.024	0.35
Tasks adaptation ¹	2.34	2.00	-1.776	.065	0.28	2.34	1.84	-1.998	.046	0.31
Students engagement ²	3.00	3.67	-2.148	.032	0.33	3.00	3.33	-1.460	.144	0.22
Clarity on learning objectives ⁴	2.67	3.33	-0.786	.432	0.12	2.34	3.00	-2.34	0.25	0.36

Note: ¹ Student-Focused Attention and Responsiveness to Student Needs; ² Classroom management subscale; ⁴ Instructional practices subscale

Students

The analysis of baseline differences between groups showed (Table S6) significant differences for the effect of group, school grade and gender. However, age showed no significant differences. ANCOVAs follow-up (Table S7) indicated that group had significant effects on all variables, except positive affect; gender had significant effects on positive and negative affect and well-being; school grade showed a significant effect on all variables except cognitive reappraisal and involvement.

Table S8 presents pretest and posttest means and standard deviations computed (for all dependent variables) for the EG and CG in order to determine the

direction of change. After controlling the significant baseline variables, the results showed group main effects on all variables (Table S9). Contrary to the CG students, follow-up ANCOVAs (Table 3) results showed a significant increase in EG students' perception of teachers' involvement, in positive affect, cognitive reappraisal and well-being and a significant decrease in negative affect and suppression.

Table 3 - Students (self-)report and Parents hetero-report (pretest and post-test) — Follow-up analysis of (co)variance for all variables

Variable	df	Error df	F	p	d	Observed Power
Students (self-)report						
Follow-up ANCOVAs for involvement and cognitive reappraisal controlling for baseline scoring						
Positive reappraisal	1	2498	1052.68	.000	1.305	1.000
Involvement	1	2498	1245.61	.000	1.419	1.000
Follow-up MANCOVAs for well-being and negative affect controlling for gender, school year and baseline scoring						
Well-being	1	2400	915.32	.000	1.217	1.000
Negative affect	1	2400	672.12	.000	1.043	1.000
Follow-up ANCOVA for positive affect controlling for gender and school year						
Positive affect	1	2404	820.34	.000	1.152	1.000
Follow-up ANCOVA for suppression controlling for baseline scoring and school year						
Suppression	1	2498	81.89	.000	0.364	1.000
Parents hetero-report						
Follow-up MANCOVAs for relationship with peers and self-management for baseline scoring						
Relationship with peers	1	2181	75.58	.000	0.373	1.000
Self-management/compliance	1	2181	84.94	.000	0.399	1.000

Parents

The analysis of baseline differences between groups showed (Table S10) significant differences for the effect of group across parents' evaluation of students' relationship with peers and self-management/compliance.

Table S11 presents pretest and posttest means and standard deviations computed (for all dependent variables) for the EG and CG in order to determine the direction of change. After controlling the significant baseline variables, the results showed group main effects on relationship with peers and self management/compliance (Table S12).

Follow-up ANCOVAs (Table 3) indicated that students whose teachers had participated in the *Atentamente* program, but not those in the CG, showed a significant increase in relationship with peers and self-management/compliance according to their parents' evaluation.

Pretest, posttest and follow-up analysis

Teachers

The analysis of baseline differences between the EG and the CG in teachers' self-report variables, controlling for age, years of teaching, school grade and gender showed no significant differences (Table S13). However, ANCOVAs follow-up (Table S14) indicated that group had a significant effect on non-judgmental, and age had a significant effect on self-compassion.

Table S15 presents pretest, posttest and follow-up means and standard deviations computed (for all dependent variables) for the EG and the CG, in order to determine the direction of change. MANCOVAs (Table S16) results revealed a significant group main effect on all variables. Follow-up ANCOVAs (Table 4) indicated that between pretest and posttest, teachers who had participated in the *Atentamente* program, but not those in the CG, showed a significant increase in self-compassion, observing, describing, acting with awareness, non-reactive, total

mindfulness, self-efficacy and well-being and a significant decrease in suppression and exhaustion; no significant effects were found on non-judgmental and depersonalization. Comparisons between post-test and follow-up results showed a significant increase for the EG but not for the CG in well-being and self-efficacy and a significant decrease in depersonalization, observing, acting with awareness, non-reactive and total mindfulness; and a significant increase in exhaustion for the CG; no significant effects were found on self-compassion, non-judgmental, describing, cognitive reappraisal and suppression.

Table 4 - Teachers self-report (pretest, post-test and follow-up) - Follow-up analysis of (co)variance for all variables

Variable	df	Error df	F	p	d	Observed Power
Follow-up analysis of covariance for non-judgmental						
Non-judgmental (T2-T1)	1	132	2.87	.093	0.300	0.390
Non-judgmental (T3-T2)	1	132	0.03	.859	0.031	0.054
Follow-up analysis of covariance for self-compassion						
Self-compassion (T2-T1)	1	132	9.46	.003	0.545	0.863
Self-compassion (T3-T2)	1	132	3.01	.076	0.307	0.426
Follow-up ANOVAS for the remaining variables						
Mindfulness						
Observing (T2-T1)	1	134	13.51	.000	0.651	0.954
Observing (T3-T2)	1	134	6.19	.014	0.441	0.695
Describing (T2—T1)	1	134	6.92	.010	0.466	0.743
Describing (T3-T2)	1	134	3.15	.078	0.314	0.422
Acting with awareness (T2-T1)	1	134	5.87	.017	0.429	0.672
Acting with awareness (T3-T2)	1	134	6.47	.012	0.451	0.714
Non-reactive (T2-T1)	1	134	12.76	.000	0.633	0.944
Non-reactive (T3-T2)	1	134	19.04	.000	0.773	0.991
Mindfulness total (T2-T1)	1	134	22.65	.000	0.843	0.997
Mindfulness total (T3-T2)	1	134	5.04	.026	0.398	0.606
Emotion control						
Reappraisal (T2-T1)	1	134	2.69	.103	0.291	0.370
Reappraisal (T3-T2)	1	134	0.02	.896	0.250	0.052
Suppression (T2-T1)	1	134	11.47	.001	0.600	0.920
Suppression (T3-T2)	1	134	0.31	.579	0.099	0.086
Self-efficacy						
Self-efficacy (T2-T1)	1	134	21.084	.000	0.813	0.995
Self-efficacy (T3-T2)	1	134	74.87	.000	1.530	1.000
Well-being						
Well-being (T2-T1)	1	134	17.21	.000	0.735	0.985
Well-being (T3-T2)	1	134	5.17	.025	0.403	0.617
Burnout						
Exhaustion (T2-T1)	1	134	7.58	.007	0.488	0.780
Exhaustion (T3-T2)	1	134	7.40	.007	0.482	0.770
Depersonalization (T2-T1)	1	134	3.39	.068	0.326	0.447
Depersonalization (T3-T2)	1	134	73.69	.000	1.521	1.000

Students

The analysis of baseline differences between the EG and the CG in students' outcome variables, controlling for age, school grade and gender showed significant effects on gender and group (Table S17). ANCOVAs follow-up (Table S18) indicated that gender and group had significant effects on positive and negative affect and well-being; school grade and group on suppression; and group on cognitive reappraisal.

Table S19 presents pretest, posttest and follow-up means and standard deviations computed (for all dependent variables) for the EG and the CG, in order to determine the direction of change. MANCOVAs (Table S20) results revealed a significant group main effect on all variables. Follow-up ANCOVAs (Table 5) indicated that between pretest and posttest the students whose teachers had participated in the *Atentamente* Program, but not those of the CG, showed a significant decrease in positive affect, negative affect and suppression, and a significant increase in well-being, cognitive reappraisal and involvement. Comparisons between posttest and follow-up results indicated a significant decrease in positive affect, suppression, cognitive reappraisal and involvement in both groups; and no effects on negative affect and well-being.

Table 5 - Students (self-)report and Parents hetero-report (pretest, post-test and follow-up) - Follow-up analysis of (co)variance for all variables

Variable	df	Error df	F	p	d	Observed Power
Students (self-)report						
Follow-up ANCOVAs for positive and negative affect and well-being controlling for gender and baseline scoring						
Positive affect T2-T1	1	1518	157.41	.000	0.633	1.000
Positive affect T3-T2	1	1518	15.57	.000	0.199	0.976
Negative affect T2-T1	1	1518	87.87	.000	0.473	1.000
Negative affect T3-T2	1	1518	156.49	.000	0.632	1.000
Well-being T2-T1	1	1518	153.66	.000	0.626	1.000
Well-being T3-T2	1	1518	2.085	.149	0.073	0.303
Follow-up ANCOVAs for suppression controlling for school year and baseline scoring						
Suppression T2-T1	1	1581	24.906	.000	0.252	.999
Suppression T3-T2	1	1581	7.933	.005	0.143	.804
Follow-up ANCOVAs for positive reappraisal controlling for baseline scoring						
Cognitive reappraisal T2-T1	1	1582	249.04	.000	0.797	1.000
Cognitive reappraisal T3-T2	1	1582	64.99	.000	0.407	1.000
Follow-up ANCOVA for involvement						
Involvement T2-T1	1	1583	283.44	.000	0.85	1.000
Involvement T3-T2	1	1583	56.357	.000	0.379	1.000
Parents hetero-report						
Follow-up ANCOVAs for relationship with peers and self-management controlling for baseline scoring						
Relationship with peers T2-T1	1	1413	691.36	.000	1.399	1.000
Relationship with peers T3-T2	1	1413	75.363	.000	0.462	1.000
Self-management/compliance T2-T1	1	1413	769.01	.000	1.475	1.000
Self-management/compliance T3-T2	1	1413	64.119	.000	0.426	1.000

Parents

The analysis of baseline differences between the EG and the CG in students' relationship with peers and self-management/compliance evaluated by their parents showed a significant group main effect (Table S21). ANCOVAs follow-up (Table S22) indicated that baseline scoring had a significant effect on both variables.

Table S23 presents pretest, posttest and follow-up means and standard deviations computed (for all dependent variables) for the EG and the CG, in order to determine the direction of change. MANCOVAs (Table S24) revealed a significant group main effect on all variables. Follow-up ANCOVAs (Table 5) indicated that according to the parents' evaluation, students whose teachers had participated in the *Atentamente* program, but not those in the CG, showed between pretest and posttest a significant increase in relationships with peers and self-management/compliance. Between posttest and follow-up a significant increase for the CG was observed in relationships with peers and self-management/compliance.

Mediation analysis

In order to explore how the intervention impacted teachers' distal outcomes, well-being, self-efficacy and burnout (between T2 and T3), the MEMORE macro was used to test the mediation role of mindfulness proximal results (between T1 and T2). Results in Table 8 show that for the teachers in the EG, total mindfulness had a negative indirect effect on depersonalization and a positive indirect effect on exhaustion. Furthermore, additional analysis considering the sub dimensions of mindfulness show that (Table 6) non-reactive had a positive indirect effect on well-being, a negative indirect effect on depersonalization and a positive indirect effect on exhaustion. For the CG no mediation effects were found (Table 7).

Table 6 - Mediation analysis - Intervention effects on well-being, self efficacy and burnout through mindfulness – Experimental and Control group

Dependent variable		b	SE	BootLLCI	BootULCI
Experimental group					
Mediation effect of mindfulness on self-efficacy, exhaustion, depersonalization and well-being					
Self-efficacy		-0.078	0.049	-0.186	0.008
Exhaustion		0.192	0.073	0.055	0.342
Depersonalization		-0.204	0.077	-0.377	-0.069
Well-being		0.063	0.045	-0.017	0.159
Mediator	Dependent variable	b	SE	BootLLCI	BootULCI
Observing	Self-efficacy	0.014	0.017	-0.008	0.062
	Exhaustion	-0.001	0.021	-0.085	0.013
	Depersonalization	-0.013	0.025	-0.096	0.013
	Well-being	-0.113	0.019	-0.078	0.008
Describing	Self-efficacy	0.013	0.023	-0.017	0.083
	Exhaustion	-0.248	0.124	-0.620	-0.029
	Depersonalization	-0.012	0.026	-0.107	0.015
	Well-being	-0.003	0.010	-0.041	0.008
Acting with awareness	Self-efficacy	-0.027	0.021	-0.083	0.002
	Exhaustion	-0.018	0.027	-0.099	0.022
	Depersonalization	0.015	0.037	-0.050	0.105
	Well-being	-0.006	0.019	-0.057	0.025
Non-judgmental	Self-efficacy	-0.079	0.056	-0.185	0.035
	Exhaustion	-0.014	0.028	-0.089	0.032
	Depersonalization	0.081	0.106	-0.128	0.290
	Well-being	-0.082	0.058	-0.199	0.028
Non-reactive	Self-efficacy	-0.142	0.095	-0.338	0.031
	Exhaustion	0.513	0.124	0.317	0.830
	Depersonalization	-0.266	0.144	-0.577	-0.001
	Well-being	0.265	0.111	0.081	0.514

Table 6 (continuação) - Mediation analysis - Intervention effects on well-being, self efficacy and burnout through mindfulness – Experimental and Control group

Control group					
Mediation effect of mindfulness on self-efficacy, exhaustion, depersonalization and well-being					
Self-efficacy	0.030	0.027	-0.018	0.091	
Exhaustion	-0.119	0.072	-0.252	0.035	
Depersonalization	-0.117	0.089	-0.321	0.023	
Well-being	-0.019	0.023	-0.077	0.013	
Observing	Self-efficacy	0.100	0.107	-0.072	0.347
	Exhaustion	0.043	0.168	-0.262	0.404
	Depersonalization	-0.041	0.173	-0.391	0.301
	Well-being	0.021	0.103	-0.167	0.247
Describing	Self-efficacy	0.151	0.167	-0.171	0.507
	Exhaustion	-0.248	0.1243	-0.620	-0.029
	Depersonalization	0.214	0.157	-0.076	0.556
	Well-being	-0.045	0.106	-0.257	0.172
Acting with awareness	Self-efficacy	-0.059	0.092	-0.301	0.064
	Exhaustion	-0.018	0.027	-0.099	0.022
	Depersonalization	0.014	0.081	-0.163	0.186
	Well-being	-0.017	0.050	-0.130	0.084
Non-judgmental	Self-efficacy	-0.001	0.052	-0.099	0.126
	Exhaustion	-0.014	0.028	-0.089	0.032
	Depersonalization	-0.009	0.078	-0.170	0.175
	Well-being	0.001	0.029	-0.077	0.049
Non-reactive	Self-efficacy	0.124	0.162	-0.133	0.499
	Exhaustion	0.513	0.124	0.317	0.830
	Depersonalization	0.036	0.083	-0.067	0.261
	Well-being	0.012	0.043	-0.126	0.047

Discussion

Considering the Prosocial Classroom model (Jennings & Greenberg's, 2009) and Roeser's model (2016), this study aimed to examine the effects of the Atentamente program specially designed for teachers at three levels of analysis: (1) the program's short term effects on teachers, classroom climate and students' results; (2) the temporal stability and "sleeper effects" of the program on teachers, students and parents' outcomes; and (3) the mediation effects of teachers' mindfulness proximal results on their distal results. Globally, findings revealed that the Atentamente program, a mindfulness-based program (MBP) designed for teachers, had short-term and medium-term benefits for teachers, classroom climate and students. Furthermore, this study yielded promising results regarding the potential mediation role of mindfulness in the effects of the intervention on teachers' well-being and burnout.

As regards the first level of analysis, the results of this study on the program's short-term effects on teachers are in line with findings from prior research (Jennings et al., 2017), insofar as they pointed to an increase in self-reported mindfulness (observing, describing, acting with awareness, non-judgmental, non-reactive and total mindfulness), self-compassion and emotional regulation competencies (enhancing cognitive appraisal and diminishing the use of suppression), and also an uplift in well-being and self-efficacy. Additionally, the teachers who participated in the program revealed a significant decrease in exhaustion and depersonalization. Likewise, previous studies have shown that mindfulness practices are associated with reduced distress, improved well-being, emotional control, self-compassion and self-efficacy (Emerson et al., 2017; Jennings, 2016; Jennings et al. 2013, 2017; Roeser et al., 2013).

Findings regarding the effects of the program on classroom climate variables are quite promising as they indicated an increase, from pretest to posttest, in

behavioral interactions of teachers with students, which facilitated their engagement in the classroom (a classroom management dimension). This result is in keeping with Jennings and Greenberg's (2009) model, and also with the findings of some previous studies (e.g., Roeser, 2016). Additionally, the results showed a reduction from pretest to posttest in the CG teachers' interactive behaviors focused on students' needs, namely a reduction in instructions and task adaptation. These results suggest that the *Atentamente* program may have contributed to maintenance of this type of behavior across time in the teachers who benefited from the intervention, and corroborate previous studies suggesting that teachers with better social and emotional competencies are also better equipped to respond adequately to their students' needs (e.g., Jennings et al., 2012). Results also revealed a higher frequency of learning objectives clarification among the teachers from the CG, while this was not observed in the EG teachers. This result may be related, on the one hand, to greater autonomy of the EG students, who therefore do not need to be reminded so frequently of the learning objectives by their teachers. On the other hand, it may be associated with a greater ability of these teachers to engage their students in the learning process and consequently do not need to clarify the learning objectives as often. However, these results should take into consideration the exploratory nature of the analysis, due to the small sample size and the "low" inter-observer agreement.

Taken together, the teacher self-report and classroom observation findings point to a reduction in distress, and to improvements in the well-being of the teachers who benefited from the *Atentamente* program which, in turn, may have enabled positive changes in their classroom management and instructional practices (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser, 2016). In addition, these (albeit exploratory) results contribute to furthering the knowledge about classroom climate as a potential effect of a mindfulness-based program for teachers (Klingbeil & Renshaw, 2018).

As regards students' perceptions of their teacher classroom interactive behaviors, the results of this study revealed that students from the EG, compared to

those from the CG, perceived higher involvement of their teachers in this relationship, i.e., they expressed more affection attunement, dedication of resources and dependability. According to Skinner and Belmont's (1993) studies, this effect of the program is particularly promising as students' perceptions of teacher involvement play an important role in their motivation and commitment in the classroom. This result reinforces the observation findings regarding teacher-students interactive behavior in the classroom, also found in this study, and contributes to further the knowledge about the effects that a mindfulness-based program for teachers may have on students perceptions about theirs teachers. Since no similar studies based on student-report were found in the review carried out within the scope of this study, these groundbreaking results encourage the inclusion of similar measures in future impact assessment studies of mindfulness-based programs.

Additionally and considering the effects of Atentamente program on students' outcomes, the findings of this study are, particularly enlightening, as they revealed that the EG students also benefited from the intervention developed with their teachers. Indeed, these students presented more appropriate emotional regulation skills (greater use of cognitive reappraisal and a reduction of suppression) and higher levels of well-being (increased positive affect, reduced negative affect and increased overall well-being) in the posttest. In addition, these students also showed improvements in peer relationship and self-management/compliance competencies, as assessed by their parents. Furthermore, in light of the scarcity of studies on the effects of MBP specifically developed for teachers on students, the findings of this study further the knowledge on the potential of such interventions, showing that it goes beyond improving teacher and classroom climate outcomes to include student outcomes.

As for the second level of analysis of the Atentamente program's effects, namely its medium-term effects, findings showed an increment in the EG teachers' well-being and self-efficacy from posttest to follow-up. In addition, during this time

lapse, some previously identified effects between pretest and posttest remained stable, namely self-compassion, emotional control and the non-judgmental and describing facets of mindfulness. The temporal stability of these effects is in line with Roeser's (2016) model and also with the results of other studies (e.g., Hwang, Goldstein, Medvedev, Singh, Noh & Hand, 2019).

Furthermore, a "sleeper" effect was found in teachers' depersonalization, since no differences were found from pretest to posttest in depersonalization, however at follow-up the EG teachers showed a decrease in this burnout dimension. At the same time, an increase in exhaustion was observed in the CG teachers. Taken together, these findings corroborate those of other studies on the effects of MBP on exhaustion and depersonalization (Flook, et al., 2013), and are particularly encouraging in view of studies' results on cognitive-behavioral interventions for burnout prevention, showing that depersonalization is a particularly difficult to prevent / overcome (e.g., Schaufeli & Enzman, 1998). Thus, the results from this study suggest that mindfulness-based interventions may help overcome this limitation and contribute to reducing both core symptoms of burnout in the medium term.

However, from posttest to follow-up a decrease in the mindfulness competencies previously displayed by the EG teachers was noted, namely in observing, acting with awareness, non-reactive and total mindfulness. The non-maintenance of these benefits of the program may be related to the increase of these skills from pretest to posttest, and to a ceiling effect in their measurement (Cramer & Howitt, 2005), thus suggesting the need for a longer intervention to maintain these results. This raises an untapped question in the scientific literature on what to do and how to do it, in order to maintain the beneficial effects of a mindfulness-based intervention. In the educational context, and particularly within the scope of socio-emotional learning programs, the use of booster sessions has been studied and is recommended as a good practice for the maintenance of intervention effects (Browne, Gafni, Roberts, Byrne, & Majumdar, 2004). Hence, the results of this study

support the need to integrate booster sessions into mindfulness-based programs, and to assess their effects on the stability of results over the medium and long term.

As far as the stability of the program effects on students' outcomes is concerned, the benefits observed in the students at posttest did not last across time, with the exception of suppression, for which an even greater reduction was observed from posttest to follow-up. As regards students' peer relationships and self-management/compliance competencies assessed by their parents, a decrease in the EG students from posttest to follow-up was also observed, unlike the CG students, who displayed an increase in these competencies. Thus, some of the program's effects observed in the posttest were lost, and this result stresses the importance and need referred to by Weare (2019) for specifically designed MBP for students.

Finally, the third level of analysis of the Atentamente program's effects addressed the mediation effect of teachers' mindfulness proximal results on their distal results. Findings from the exploratory study carried out with this aim indicated that mindfulness, and more specifically its non-reactive facet, mediate the effects of the intervention on depersonalization, thus contributing to a decrease of this burnout symptom at follow-up. This result is in line with the study by Flook and colleagues (2013), which found that changes in the non-reactive facet of mindfulness are negatively associated with depersonalization, thus supporting the idea that mindfulness may be a protective factor against burnout, as advanced by Roeser (2016). Likewise, non-reactive contributed to increased teachers' well-being at follow-up as a result of the intervention, suggesting that the impacts of this type of practice are broader, going beyond professional well-being and contributing to personal well-being (Flook et al., 2013; Roeser et al., 2013).

However, for exhaustion, the opposite mediation effect was observed, that is, an increase in the level of exhaustion in the EG teachers at follow-up mediated by total mindfulness and its non-reactive facet. No studies were found that may help to unravel this result, however, it should be noted that follow-up data collection took

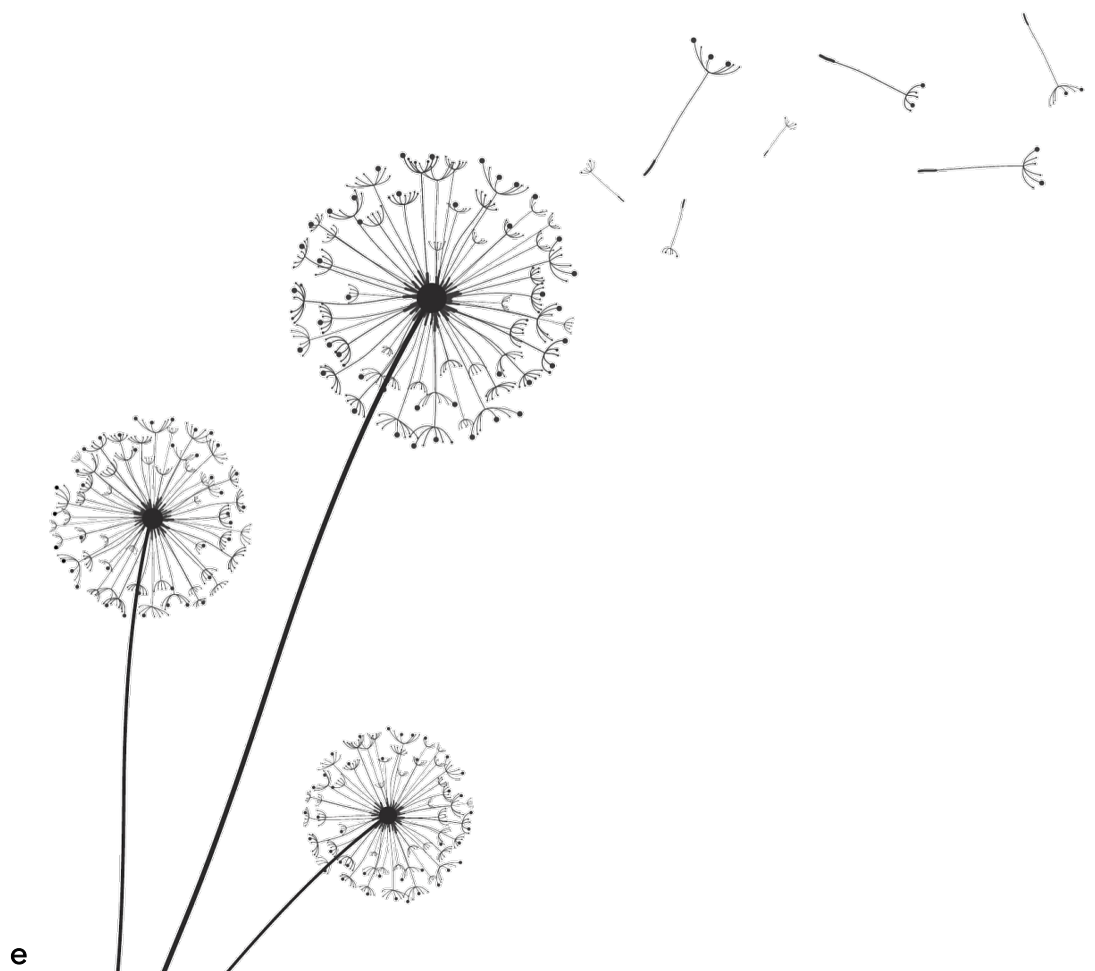
place at the end of the school year, a period characterized by high job demands and high levels of teacher distress. Therefore, it may be hypothesized that mindfulness, and in particular its non-reactive to inner experience facet, may contribute to distress experiences being maintained due to their high frequency (contributing to the exhaustion of emotional resources) at a time when the intervention had already ended. This result also reinforces the aforementioned importance of integrating one or more booster sessions in future MBP.

Limitations and Future Research

Although this study holds some promising results on the beneficial effects of a mindfulness-based intervention developed for teachers on teachers, classroom climate and students, it has limitations that warrant mention. First, as far as classroom observation is concerned, the low inter-observer agreement should be noted, as well as the small sample size and the lack of data collection at follow-up, contrary to the self-report data collected from teachers, students and parents. Second, results at follow-up of describing and non-reactivity mindfulness' dimensions should be interpreted with caution due to the low alpha values found. Additionally, the dropout from posttest to follow-up in teacher responses may have conditioned the robustness of the analysis on the mediation effect of mindfulness results at posttest on distal results at follow-up. Also, qualitative data on teachers' perceptions of the effects of mindfulness practices on both personal and professional experiences during the program's implementation, could have contributed to a better understanding of the mechanisms of change that occur as a result of a mindfulness-based intervention. Moreover, the use of a waitlist control group instead of an active control group leads to a critical and weighted reading of the results, as suggested in the literature (Klingbeil & Renshaw, 2018). Although this study's results are promising, in terms of the effects of a MBP on classroom climate, future studies should also explore the impact of teachers' stress reduction and well-being increase on classroom climate (at

follow-up) (Klingbeil & Renshaw, 2018). Finally, in order to identify the best intervention practices within the educational context, and taking the effects on students found in this study into account, future research integrating a teacher-targeted intervention with a student-targeted intervention and exploring their main effects and interactive effects at individual and interpersonal levels (in the classroom and in the wider educational community) is sorely needed.

Given the vast literature documenting the high levels of stress and burnout among teachers, this study corroborates the importance of developing and implementing mindfulness-based programs to prevent teachers' distress and to promote professional and personal well-being among these professionals.



Capítulo 4 - Discussão e Reflexões Finais

A intenção subjacente a esta tese foi contribuir para o bem-estar dos alunos e professores do 1º ciclo do ensino básico, através de um trabalho de investigação sobre os efeitos das abordagens baseadas em mindfulness em contexto educacional. Do ponto de vista conceptual, este trabalho assenta no modelo prósocial da sala de aula de Jennings e Greenberg (2009) e no modelo de Roeser (2016), e teve como objetivos gerais: (1) avaliar os efeitos do programa MindUp (desenvolvido especificamente para crianças) nos alunos e nos professores que o aplicaram; (2) avaliar os efeitos do programa Atentamente (desenvolvido especificamente para professores) nos professores, nos seus alunos e no clima de sala de aula; (3) avaliar a estabilidade dos efeitos a médio prazo do programa Atentamente, nos professores e nos alunos; (4) explorar o papel mediador da mindfulness no impacto da intervenção no bem-estar, autoeficácia e burnout dos professores, em follow-up; (5) avaliar as qualidades psicométricas do MHC-SF (instrumento de avaliação do bem-estar) em duas amostras independentes (crianças e pré-adolescentes).

No que diz respeito aos efeitos do programa MindUp é de salientar que os resultados dos estudos realizados, piloto (Estudo 1) e experimental (Estudo 2), indicam que os alunos alvo da intervenção reduziram os afetos negativos, aumentaram os afetos positivos e mostraram-se mais capazes de estabilizar o seu humor, recorrendo menos vezes à supressão das suas emoções. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos realizados sobre o programa MindUp e genericamente sobre as revisões de literatura neste domínio (Klingbeil, et al., 2017; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Schonert-Reichl et al., 2015). A percepção dos professores, no âmbito da avaliação qualitativa e quantitativa realizada, revela outros resultados significativos, ao indicar que os alunos que participaram no programa MindUp apresentaram uma redução nos problemas de comportamento e uma melhoria nas suas competências socioemocionais. Adicionalmente, os alunos que participaram no programa MindUp aprenderam a reconhecer que todos se podem enganar e falhar, revelando uma maior autocompaixão, competência esta relacionada com o sentido de humanidade comum. Segundo Welford e Langmead (2015) esta é uma importante competência a desenvolver, uma vez que os alunos compassivos apresentam estratégias de coping mais adaptativas em relação às dificuldades de aprendizagem e nas situações da sua vida diária tendem a utilizar estratégias reflexivas, criativas e de planeamento de uma forma mais positiva e adequada. Este resultado é, ainda, reforçado por vários autores quando referem que nas abordagens promocionais mais tradicionais “faltam” competências importantes para o desenvolvimento positivo das crianças e jovens, nomeadamente a (auto)compaixão (Dalai Lama, 2017; Goleman & Senge, 2014). Segundo estes autores é importante que os programas de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness integrem de forma explícita uma dimensão ética, ou seja, o desenvolvimento de valores humanos básicos nos alunos e nos educadores que contribuam para a promoção do seu bem-estar e dos outros.

No que diz respeito aos professores, e apesar deste ser um programa desenvolvido para crianças e aplicado pelos professores, os resultados indicam que estes também beneficiaram, aumentando a sua percepção de competência relativamente à capacidade para ensinar e envolver os alunos na aprendizagem, bem como as suas competências de mindfulness, nomeadamente a sua capacidade de estar atento aos detalhes das experiências. Adicionalmente, os professores referiram ter maior cuidado consigo próprios e maiores sentimentos de realização profissional. Estes resultados sugerem que a implementação de um programa dirigido aos alunos baseado em mindfulness e integrado na rotina diária da sala do 1º ciclo do ensino básico é benéfico quer para os alunos quer para os professores que o implementam. De acordo com uma recente revisão de literatura (Carsley et al., 2017) os programas para os alunos têm melhores resultados se forem implementados pelos professores dentro da escola, do que por facilitadores externos, mas na condição de que esses professores tenham uma prática de mindfulness sólida, caso contrário um facilitador externo devidamente treinado e com uma prática regular sustentada é mais eficaz. No entanto, e tal como sugerido por outros autores (Ergas, 2015; Weare, 2019) o presente trabalho também indica que os professores necessitam de uma intervenção específica, uma vez que não foram encontrados impactos significativos em dimensões de resultado fundamentais como a melhoria do seu bem-estar e redução do stress, ou o aumento das suas competências de mindfulness, entendidas quer como estratégia de autocuidado, quer como requisito para ensinar mindfulness aos seus alunos.

Neste sentido, numa segunda fase do presente trabalho desenvolveu-se um programa (Atentamente) baseado em mindfulness dirigido especificamente aos professores com o objetivo de promover nestes, competências de mindfulness, regulação emocional e autocompaixão/compaixão, contribuindo para a melhoria do seu bem-estar e do seu desenvolvimento profissional. Os resultados do estudo sobre a eficácia deste programa (Estudo 4) reforçam a importância de “iniciar” a

intervenção com os professores indo ao encontro do modelo prósocial da sala de aula (Jennings & Greenberg, 2009) e do modelo proposto por Roeser (2016). Efetivamente verificaram-se benefícios ao nível das competências de mindfulness, regulação emocional, autocompaixão, autoeficácia, bem-estar e redução do burnout dos professores alvo da intervenção, bem como melhorias nos seus comportamentos de gestão e práticas de ensino observados na sala de aula. Adicionalmente, os resultados sugerem que o programa Atentamente pode ter contribuído para a manutenção da capacidade de foco destes professores nas necessidades dos seus alunos ao longo do tempo, indo ao encontro de estudos anteriores, que indicam que os professores com melhores competências sociais e emocionais também estão mais preparados para responder adequadamente às necessidades dos seus alunos (e.g., Jennings, et al., 2012). De referir também que os professores do grupo de controle recorreram com maior frequência à clarificação dos objetivos de aprendizagem, ao contrário do que foi observado nos professores do grupo experimental. Este resultado pode estar relacionado, por um lado, com a maior autonomia dos alunos do grupo experimental, que não precisaram de ser lembrados com tanta frequência dos objetivos de aprendizagem pelos seus professores. Por outro lado, pode estar associado a uma maior capacidade destes professores de envolver os seus alunos no processo de aprendizagem, não precisando conseqüentemente, de esclarecer os objetivos de aprendizagem com tanta frequência. Estes resultados contribuem para responder a uma das lacunas identificadas na revisão de literatura de Klingbeil e Renshaw (2018), no que diz respeito ao estudo dos efeitos das abordagens baseadas em mindfulness para professores no clima de sala de aula.

Acresce ainda, que os alunos do grupo experimental perceberam os seus professores como mais envolvidos na forma como se relacionam, mais afetuosos e sintonizados com as necessidades dos seus alunos. Este resultado reforça os da observação da sala de aula, referidos anteriormente, e contribui para aprofundar o

conhecimento sobre os efeitos que um programa baseado em mindfulness para professores pode ter na percepção dos alunos sobre os seus professores. Na revisão de literatura efetuada para este trabalho não foram encontrados estudos semelhantes, sendo assim de salientar que a avaliação da percepção dos alunos sobre os seus professores contribui para responder a uma das lacunas identificadas na revisão de literatura de Klingbeil e Renshaw (2018).

Para além dos efeitos verificados nas interações comportamentais professor-alunos na sala de aula, os resultados deste estudo também mostram que os alunos beneficiaram indiretamente da intervenção de que os seus professores foram alvo, nomeadamente ao nível das suas competências de regulação emocional, bem-estar e competências de relação com os pares (avaliadas pelos encarregados de educação). Estes resultados são de realçar uma vez que respondem a duas lacunas identificadas na revisão de literatura sobre a intervenção com professores. A primeira diz respeito à avaliação dos efeitos nos alunos de uma abordagem baseada em mindfulness dirigida aos professores, e a segunda está relacionada com a recolha de dados através de múltiplos informantes (Klingbeil & Renshaw, 2018), neste caso pelos encarregados de educação sobre os seus educandos. Acresce ainda que existem muitos poucos estudos publicados sobre os efeitos nos alunos das abordagens baseadas em mindfulness para professores, sendo que na revisão de literatura realizada neste trabalho apenas se identificou um estudo com este propósito (Singh et al., 2013). Em conjunto estes resultados dão suporte à asserção do modelo de Jennings e Greenberg (2009) que sugere que professores com melhores competências socioemocionais e bem-estar positivo, promovem um clima de sala de aula saudável e contribuem para a promoção das competências socioemocionais dos alunos.

Globalmente os resultados destes três estudos vão ao encontro da literatura e mais especificamente do modelo proposto por Roeser (2016) reforçando a importância de promover explicita e diretamente as competências de mindfulness e

socioemocionais dos professores antes de estes as promoverem nos seus alunos (Jennings, Demauro, & Mischenko, 2019; Weare, 2019).

No que refere à estabilidade temporal e “sleeper effects” do programa *Atentamente*, os resultados do follow-up (Estudo 4) nos professores permitem destacar três aspetos. O primeiro indica que os professores melhoraram o seu nível de bem-estar e de autoeficácia para além dos níveis já identificados no pós-teste, e os outros benefícios encontrados no pós-teste não se alteraram significativamente no follow-up. Estes resultados são muito encorajadores uma vez que a avaliação em follow-up foi realizada muito próximo do fim do ano lectivo (época caracterizada por elevados desafios para os professores). O segundo, e no sentido contrário ao esperado, mostra uma descida nas competências de mindfulness (observar, agir com consciência, não reagir e mindfulness total) entre o pós-teste e o follow-up. A não manutenção dos resultados alcançados em pós-teste sugere que pode ser necessária uma intervenção mais longa, através por exemplo do desenvolvimento de sessões de reforço ao longo do tempo, tal como sugerido por Browne e colegas, 2004. O terceiro, diz respeito ao “sleeper effect” encontrado na dimensão de despersonalização uma vez que no follow-up se verificou uma descida nesta dimensão do burnout, que não tinha acontecido entre o pré-teste e o pós-teste. Este resultado vai ao encontro de alguns estudos prévios (Flook et al., 2013) e é especialmente encorajador uma vez que sugere que este tipo de abordagens podem contribuir para a redução deste sintoma de burnout a médio prazo, sendo este resultado difícil de obter com as intervenções cognitivo-comportamentais (e.g., Schaufeli & Enzman, 1998).

No que aos alunos diz respeito é de salientar, no grupo experimental, a manutenção, entre o pós-teste e o follow-up, da menor utilização de estratégias de supressão na regulação de emoções bem como dos níveis de bem-estar e dos afetos negativos. Nas restantes variáveis, afetos positivos, reavaliação cognitiva, envolvimento, autogestão e relação com os pares (avaliadas pelos encarregados de

educação) verificou-se contudo uma diminuição significativa entre o pós-teste e o follow-up. Estes resultados reforçam a importância e a necessidade de intervenções específicas para os alunos (Weare, 2019).

A inclusão neste trabalho do estudo da estabilidade dos efeitos da intervenção, nos professores e nos alunos, a médio prazo contribui para a compreensão dos efeitos das ABM ao longo do tempo e responde também uma das lacunas apontadas na revisão de literatura de Klingbeil e Renshaw (2018). Tendo em conta também os resultados de follow-up, estes três estudos (1, 2 e 4) reforçam a recomendação de vários autores e revisões de literatura de que a promoção de competências socioemocionais e de mindfulness em contexto educacional se inicie com intervenções dirigidas especificamente aos professores, mas que os alunos também beneficiam de intervenções específicas e direcionadas a si próprios (Jennings & Greenberg, 2009; Klingbeil & Renshaw, 2018; Roeser, 2016; Weare, 2019).

Ainda relativamente aos efeitos do programa Atentamente são de salientar os resultados, ainda que exploratórios, sobre o papel mediador das competências de mindfulness (não reagir) na diminuição da despersonalização e no aumento do bem-estar. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos que salientam a mindfulness como factor protetor face ao burnout (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, 2013; Roser, 2016). No entanto, os resultados do presente estudo indicam um efeito contrário no que refere à dimensão de exaustão, ou seja, as competências de mindfulness parecem contribuir para o aumento do nível de exaustão no follow-up. Este resultado não era esperado e não foram encontrados estudos no mesmo sentido, tornando difícil a sua interpretação. No entanto, tal como referido anteriormente, o follow-up foi realizado no final do ano letivo, altura em que os professores se confrontam com elevadas exigências emocionais e profissionais, sugerindo que as competências de mindfulness (não-reagir) previamente evidenciadas podem não ser suficientes para reduzir os níveis de stress

numa altura em que a intervenção já tinha terminado. Este resultado também sublinha a importância, já mencionada, de integrar sessões de reforço em futuras abordagens baseadas em mindfulness.

Finalmente, são ainda de salientar os resultados do estudo 3, os quais constituem um importante contributo para avaliação do bem-estar em crianças e pré-adolescentes em Portugal. Do ponto de vista da investigação é um dos primeiros estudos que avalia a estrutura factorial e a invariância de um instrumento de avaliação do bem-estar (MHC-SF) em amostras de crianças e pré-adolescentes. Mais especificamente, o modelo utilizado (*the alignment model*) para a análise da invariância permite uma leitura mais “adaptada”, realista e menos restritiva uma vez que de acordo com Muthén e Asparouhov (2014), não é necessário que todos os itens sejam invariantes entre grupos para que a comparação de médias seja fidedigna. Os resultados deste estudo indicam que a maior parte dos itens é invariante entre os três grupos de idade, sugerindo a presença de invariância escalar. Do ponto de vista da intervenção a disponibilidade de um instrumento para avaliação do bem-estar de crianças e jovens é pertinente uma vez que permite otimizar as intervenções que promovem a saúde mental das crianças e jovens (Miles et al., 2010), assim como a avaliação do impacto das intervenções baseadas em mindfulness. Adicionalmente, torna também possível avaliar, de acordo com um mesmo modelo / instrumento, o bem-estar desde a infância até à idade adulta, o que vem ao encontro de uma das prioridades definidas pela OCDE (2017) para desenvolver políticas que promovam uma “vida melhor”.

Limitações

Apesar dos importantes contributos deste trabalho para a investigação e para a intervenção, identificamos a presença de alguns limites no desenrolar dos estudos desenvolvidos.

Do ponto de vista do desenho do estudo, não foi possível a randomização dos grupos (no Estudo 2) nem a utilização de grupos de controle ativos (nos Estudos 1, 2 e 4), o que pode condicionar a validade dos resultados. Acresce ainda, que em relação à estabilidade dos efeitos não foi possível realizar a avaliação de follow-up no estudo 1 e um segundo follow-up no estudo 4 dos impactos nas variáveis pessoais dos professores e dos alunos. Relativamente ao clima de sala de aula também ficou por estudar a manutenção dos efeitos verificados no pós-teste a médio prazo, uma vez que não foi realizado follow-up. Adicionalmente, são de referir os *dropouts* verificados entre o pós-teste e o follow-up, assim como o tamanho reduzido da subamostra utilizada para a observação de sala de aula, pelo que estes aspetos devem ser tidos em conta na leitura dos resultados. A avaliação da estabilidade dos efeitos assume particular importância na compreensão sobre qual a duração e estrutura mais adequadas deste tipo de programas (Klingbeil, et al., 2017; Klingbeil & Renshaw, 2018).

Relativamente aos instrumentos para a avaliação da mindfulness nos alunos a escala utilizada mostrou-se de difícil compreensão por parte destes. Neste sentido, e tendo em conta a diversidade e quantidade de programas dirigidos a crianças, torna-se importante que em investigações futuras se procure construir um instrumento adaptado às características desenvolvimentais das crianças, incluindo por exemplo uma dimensão qualitativa (e.g., Mason & Hargreaves, 2001) e recorrer, por exemplo, à avaliação pictórica em alternativa aos questionários. No que diz respeito, à observação de sala aula é de notar o baixo acordo entre observadores pelo que a leitura dos resultados deve ter em consideração este aspeto, assim como o tamanho reduzido da subamostra de professores observados.

Do ponto de vista da compreensão sobre os mecanismos subjacentes às mudanças que ocorreram durante a implementação dos programas, ficou por avaliar o impacto da qualidade e da fidelidade da implementação e das características pessoais dos professores nos resultados dos alunos. Segundo Berkel e colegas (2011) e Roeser (2016) a forma como os professores implementam os programas e as suas competências de mindfulness e socioemocionais têm impacto nos resultados dos alunos.

Apesar das limitações este trabalho contribuiu para preencher algumas lacunas identificadas na literatura (Klingbeil & Renshaw, 2018), recorrendo à utilização de medidas de autorrelato, mas também medidas de heterorrelato e observação em sala de aula. Além disso, e tendo em conta a escassez de estudos sobre os efeitos das ABM para professores nos alunos, os resultados deste estudo aprofundam o conhecimento sobre o potencial destas intervenções, mostrando que os seus efeitos vão para além da melhoria dos resultados nos professores e na sala de aula e incluem também efeitos nos alunos. Por último, reforçam o papel das abordagens baseadas em mindfulness na promoção de resultados positivos nos alunos e nos professores (CASEL, 2012; Lawlor, 2016)

Os estudos realizados traduzem um percurso em “círculo”, quer ao nível da investigação, quer da intervenção. Este círculo teve início com a implementação de um programa baseado em mindfulness para crianças, que também teve efeitos nos professores, e terminou num programa dirigido aos professores que também foi benéfico para os seus alunos. No entanto, este “círculo” não ficou fechado, na abertura e espaço de reflexão que contém surgiram novas questões para a investigação e novas possibilidades para a intervenção, que a seguir se apresentam.

Questões para a investigação

Considerando a diversidade de programas disponíveis para crianças e jovens é importante aumentar o conhecimento sobre que tipo de programas são mais adequados em função das suas características de desenvolvimento, nível socioeconómico e competências pessoais. Para além disto é também relevante compreender que tipo de práticas de mindfulness são mais adequadas para cada fase do desenvolvimento e quais os seus efeitos (Klingbeil et al., 2017).

De forma a orientar a intervenção em contexto escolar no que diz respeito à utilização de ABM, é importante a realização de estudos que avaliem as diferenças da eficácia de diferentes ABM e entre estas e outros programas com os mesmos objetivos (Felver et al., 2016; Renshaw & Cook, 2017; Kingbleil & Renshaw, 2018). Outro aspeto importante a considerar em futuros estudos é a avaliação do papel de outras variáveis moderadoras que poderão ter impacto na eficácia da intervenção. A fidelidade e qualidade da intervenção, assim como a duração dos programas, as componentes de intervenção e os diferentes tipos de programas, são variáveis que vários autores identificam como relevantes num momento em que a investigação, especialmente no que aos professores diz respeito, ainda, é escassa (Berkel et al., 2011; Klingbeil & Renshaw, 2018; Sanetti & Kratochwill, 2009). Relativamente à prática de mindfulness dos professores está também por esclarecer qual o tempo necessário de formação e de prática pessoal para que a implementação dos programas baseados em mindfulness tenha impactos positivos nos alunos e também em si próprios (Davidson & Kaszniak, 2015; Klingbeil & Renshaw, 2018).

No sentido de compreender melhor os mecanismos de mudança subjacentes aos programas baseados em mindfulness, é também necessário complementar a avaliação quantitativa com a avaliação qualitativa sobre a percepção pessoal dos efeitos da prática de mindfulness, quer do ponto de vista dos seus benefícios, quer dos seus obstáculos. Adicionalmente, e para um maior aprofundamento sobre estes

mecanismos de mudança é importante identificar os ingredientes que estão ativos e de que modo atuam, por exemplo, como é que a atenção sustentada e a não reatividade afetam diferentes aspectos da autorregulação - por exemplo, a atenção seletiva, a memória de trabalho e a regulação emocional. Na intervenção com os alunos a compreensão destes mecanismos poderia constituir um recurso valioso para ajudar os professores a encontrar a melhor forma de os ajudar. Neste sentido e em consonância com os estudos da neurociência (e.g., Goleman & Davidson, 2017) recomenda-se a inclusão de medidas neurofisiológicas em estudos futuros para avaliar o impacto da intervenção, designadamente nos processos de atenção e de regulação do stress.

No que diz respeito ao modelo de implementação, a utilização de sessões de reforço tem sido recomendada como uma boa prática para a manutenção dos efeitos dos programas ASE (Browne, et al., 2004). Contudo, é importante perceber o efeito das sessões de reforço (sessões realizadas após o termino da formação) na sustentabilidade dos efeitos dos programas nos alunos e nos professores, mais especificamente qual deve ser a sua duração e frequência.

Partindo da conceptualização de Greenberg (2014) sobre integração da aprendizagem sócio-emocional e da mindfulness está igualmente por esclarecer a relação entre estas duas dimensões, por um lado, se e como se potenciam mutuamente, e por outro como é que as práticas (específicas) de mindfulness promovem as competências socioemocionais (específicas) e inversamente.

Finalmente, pretendendo identificar as melhores práticas de intervenção no contexto educacional, e tendo em conta os resultados dos estudos realizados, é importante a realização de estudos que integrem uma intervenção específica para professores, seguida de uma intervenção específica para alunos e avaliar os seus efeitos diretos e indiretos, ao nível individual e interpessoal (na sala de aula e na comunidade educacional mais ampla).

Novas possibilidades para a intervenção no presente e no futuro

Educar é também Cuidar, e quem Cuida também precisa de ser Cuidado. Do ponto de vista da intervenção os resultados deste trabalho são pioneiros, pelo menos em Portugal, uma vez que possibilitaram a criação e avaliação do primeiro programa baseado em mindfulness para professores (que seja do nosso conhecimento) – Programa Atentamente. Acresce ainda que, foi possível introduzir no sistema de formação contínua dos professores cursos de formação para o desenvolvimento de competências de mindfulness dos professores e dos alunos. No entanto, e considerando os efeitos do programa Atentamente, nomeadamente no clima de sala de aula, no futuro será importante refletir se e como estas abordagens podem vir a ser incluídas nos programas de formação inicial de professores como complementares ao treino tendo em vista o ensino dos conhecimentos académicos e de competências pedagógicas.

Do ponto de vista da intervenção e no momento em que as escolas têm que escolher a mais adequada às suas necessidades, os resultados dos estudos realizados indicam que é fundamental iniciar-se com a formação dos professores. Ao investir na intervenção com os professores, para além dos benefícios individuais mais imediatos, é possível contribuir para a sustentabilidade dos efeitos a médio / longo prazo construindo assim o caminho para transformação da “cultura” de escola que educa para além das competências académicas, contribuindo para o desenvolvimento de crianças e jovens social e emocionalmente competentes, mais felizes e mais compassivos. Acresce ainda que, este trabalho deixa disponível, também, um programa de promoção de competências socioemocionais baseado em mindfulness para crianças e pré-adolescentes com resultados promissores nos alunos destas faixas etárias. Estes dois programas vão ao encontro das orientações de boas práticas definidas pela CASEL (2019) para a intervenção em contexto educacional, uma vez que são baseados em evidência científica.

A reflexão sobre a implementação destes dois programas e os resultados dos estudos realizados faz surgir um desafio para o futuro que se relaciona com a necessidade de alargar a intervenção, de forma sustentável e efetiva, para além “da sala de aula” e incluir a “Escola”. A Escola que integra os dirigentes escolares, psicólogos, professores de ensino especial, pessoal não docente, encarregados de educação, técnicos de saúde e da área social, e outros técnicos da comunidade da qual a escola faz parte. Perante este desafio a prática de mindfulness pode ser uma das estratégias a incluir na implementação deste processo de alargamento e inclusão. Neste sentido, Hadar e Sheinman (2017) propõem uma abordagem de intervenção holística em contexto escolar, uma vez que estudos anteriores indicam que o desenvolvimento “singular” de programas escolares nas áreas da saúde mental, social e emocional têm apenas efeitos a curto prazo. Estes autores acrescentam ainda que a abordagem holística tem o potencial de influenciar crianças e professores, bem como a cultura e o clima da escola, a longo prazo.

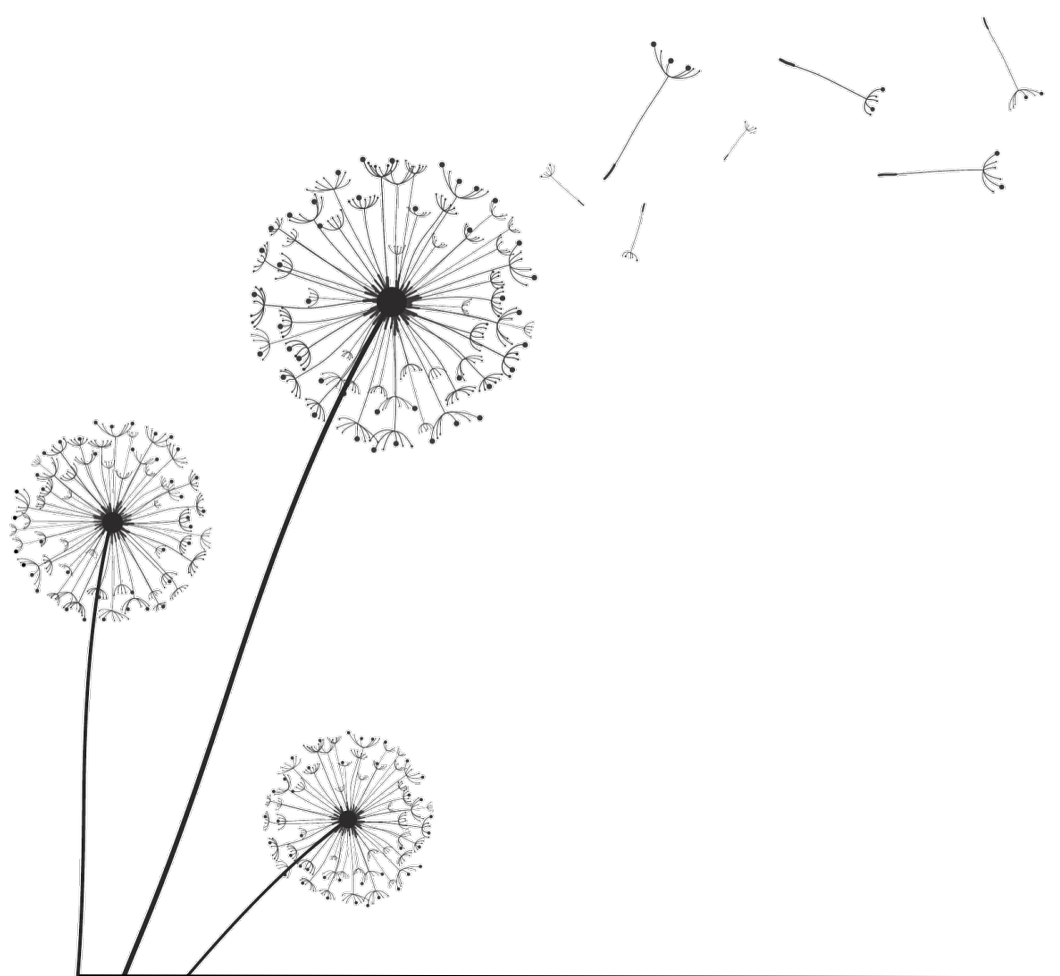
No mesmo sentido e recentemente a CASEL (2019 – Guide to Schoolwide), a partir de uma reflexão de mais de duas décadas propõe um guia de intervenção baseado e informado pela evidência científica com orientações e instrumentos de apoio à implementação de práticas e programas que promovam competências socioemocionais, numa abordagem que inclui a Escola na sua totalidade. Assim, este guia pretende integrar a aprendizagem sócio-emocional em todas as experiências educacionais dos alunos – salas de aula, recreios, outros espaços da escola, famílias e comunidade – através de práticas baseadas em evidência científica que promovam ambientes de aprendizagem solidários, participativos e equitativos contribuindo para o desenvolvimento das competências socioemocionais e académicas dos alunos. Do ponto de vista da sua operacionalização são propostas quatro áreas de trabalho: (1) Construir as bases de suporte e um plano para a intervenção; (2) Reforçar as competências ASE dos adultos; (3) Promover as competências ASE dos alunos; (4) Praticar a melhoria contínua. De forma sucinta, na primeira área pretende-se criar a

consciência, o compromisso e o sentido de pertença dos técnicos que constituirão a equipa de trabalho (composta por diferentes agentes educativos) através da construção do conhecimento sobre ASE; definir uma visão comum sobre como é que a escola deve apoiar o desenvolvimento social, emocional e académico dos seus alunos; e definir um plano de ação que identifique as necessidades, os recursos, os objetivos, as ações a desenvolver, assim como um plano de formação contínua que apoie os profissionais no desenvolvimento das competências ASE ao nível individual e interpessoal. O foco da segunda área, está no desenvolvimento das competências socioemocionais dos adultos, na modelagem destas competências nas relações com os alunos, com os adultos que trabalham na escola e com as famílias. Os resultados deste estudo trazem um contributo concreto para esta área de trabalho ao disponibilizar o Programa Atentamente dirigido a professores para o desenvolvimento das suas competências de autorregulação emocional, autoeficácia, mindfulness e bem-estar. Na terceira área o foco da intervenção é na promoção das competências socioemocionais dos alunos através de programas baseados em evidência científica e práticas que promovam um clima escolar acolhedor, e também oportunidades para os alunos desenvolverem as suas competências ASE na sala de aula, nas famílias e na comunidade. Neste domínio, e no que à sala de aula diz respeito, os resultados do estudo sobre os efeitos do programa MindUp indicam que este pode ser utilizado para a promoção das competências ASE em sala de aula. O foco da quarta área é no desenho e implementação do plano de avaliação de processo (potencialidades e dificuldades) e de resultados (esperados e não esperados) de forma a introduzir as mudanças necessárias para concretizar de forma continua a visão comum definida previamente.

Tal como referido no capítulo 1, e também, de acordo com resultados dos estudos realizados, as abordagens baseadas em mindfulness em contexto educacional são uma das abordagens cientificamente validadas que contribuem para a promoção das competências socioemocionais e do bem-estar dos alunos e dos

professores. Assim, considera-se que as orientações propostas pela CASEL (2019) poderão servir de base para apoiar o desafio de alargar a intervenção baseada em mindfulness da sala de aula para a “Escola”.

Este processo de transformação de uma abordagem “singular” para uma abordagem “coletiva”, requer um esforço e colaboração continuada entre todos os que trabalham nas escolas (dirigentes escolares, professores, psicólogos, pessoal não docente), alunos, encarregados de educação, investigadores, decisores políticos e a sociedade em geral. No entanto, é um processo que não pode ser apressado e as mudanças podem não acontecer num “instante”, por isso é fundamental alinhar permanentemente as decisões e ações de acordo com a intenção comum definida; e ao enraizar a intenção na ética do cuidado e no reconhecimento da interdependência, é possível garantir que as ações respondam às necessidades de todos. Este pode ser o momento para criar um grupo de reflexão e de trabalho que integre os vários intervenientes (a nível nacional) de forma comprometida e intencional na construção de uma Escola que cuide de quem ensina e que cuide de quem aprende, contribuindo para o desenvolvimento do potencial de cada um em benefício de uma sociedade mais justa e compassiva.



Referências

American Psychological Association (2009). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Analayo, B. (2003). *Satipatthana: The direct path to realization*. Birmingham, AB: Windhorse Publications.

Analayo, B. (2013). *Perspectives on satipatthana*. Cambridge: Windhorse Publications.

Analayo, B. (2018). Adding historical depth to definitions of mindfulness. *Current Opinion in Psychology*, 28, 11-14. doi:10.1016/j.copsyc.2018.09.013

Arbuckle, J. L. (2008). *Amos 17 user's guide*. Chicago, IL: SPSS.

Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1849–1858. doi:10.1016/j.brat.2005.12.007

Arch, J. J., & Craske, M. G. (2010). Laboratory stressors in clinically anxious and non-anxious individuals: The moderating role of mindfulness. *Behaviour Research and Therapy*, 48(6), 495–505. doi:10.1016/j.brat.2010.02.005

Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Multiple-group factor analysis alignment. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(4), 495–508. doi:10.1080/10705511.2014.919210

- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(2), 125–143. doi:10.1093/clipsy.bpg015
- Baer, R., Crane, C., Miller, E., & Kuyken, W. (2019). Doing no harm in mindfulness-based programs: Conceptual issues and empirical findings. *Clinical Psychology Review*, *71*, 101–114. doi:10.1016/j.cpr.2019.01.001
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report. *Assessment*, *11*(3), 191–206. doi:10.1177/1073191104268029
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, *13*(1), 27–45. doi:10.1177/1073191105283504
- Banks, K., Newman, E., & Saleem, J. (2015). Overview of the research on mindfulness-based interventions for treating symptoms of posttraumatic stress disorder: A systematic review. *Journal of Clinical Psychology*, *71*, 935–963. doi:10.1002/jclp.22200
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1992). *Teacher as social context: Two measures of teacher provision of involvement, structure and autonomy support*. New York: University of Rochester.
- Ben-Arieh, A. (2006). *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world*. In Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring

Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education.

Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147444e.pdf>

Ben-Arieh, A. (2010). Developing indicators for child well-being in a changing context.

In C. McAuley & W. Rose (Eds.), *Child well-being: Understanding children's lives* (pp. 129–142). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology, 48*(5), 1476–1487. doi:10.1037/a0027537

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107* (2), 238-46. doi:10.1037//0033-2909.107.2.238

Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588-606. doi:10.1037//0033-2909.88.3.588

Bergomi, C., Tschacher, W., & Kupper, Z. (2013a). Measuring mindfulness: First steps towards the development of a comprehensive mindfulness scale. *Mindfulness, 4*(1), 18–32. doi:10.1007/s12671-012-0102-9

Bergomi, C., Tschacher, W., & Kupper, Z. (2013b). The assessment of mindfulness with self-report measures: Existing scales and open issues. *Mindfulness, 4*(3), 191-202. doi: 10.1007/s12671-012-0110-9.

Berila, B. (2014). Contemplating the effects of oppression: integrating mindfulness into diversity classrooms. *The Journal of Contemplative Inquiry, 1*(1), 55-68.

- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science, 12*(1), 23–33. doi:10.1007/s11121-010-0186-1
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2015). A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness, 7*(1), 198-208. doi: 10.1007/s12671-015-0436-1
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(5), 855–866. doi:10.1037/a0016241
- 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. doi:10.1093/clipsy/bph077
- Black, D.S. (2018). *Research publications on mindfulness*. Retrieved from: <https://goamra.org/resources/>
- Black, D. S., Milam, J., & Sussman, S. (2009). Sitting-meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics, 124*(3), e532–e541. doi:10.1542/peds.2008-3434

- Black, D. S., Sussman, S., Johnson, C. A., & Milam, J. (2011). Psychometric assessment of the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) among Chinese adolescents. *Assessment, 19*(1), 42–52. doi:10.1177/1073191111415365
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology, 51*(8), 1062–1073. doi:10.1037/a0039472
- Blau, R., & Klein, P. S. (2011). Effects of elicited emotions on cognitive functioning of preschool children with different types of temperament. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 10*(2), 157–166. doi:10.1891/19450-8959.10.2.157
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The Journal of Positive Psychology, 10*(3), 219–230. doi:10.1080/17439760.2014.936967
- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism, 12*(1), 19–39. doi:10.1080/14639947.2011.564813
- Bornstein, M. H., Davidson, L., Keyes, C. L. M., Moore, K. A., & The Center for Child Well-being (Eds.). (2003). *Well-being: Positive development across the life course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Brown, K. W., Kasser, T., Ryan, R. M., Alex Linley, P., & Orzech, K. (2009). When what one has is enough: Mindfulness, financial desire discrepancy, and subjective

well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(5), 727–736. doi: 10.1016/j.jrp.2009.07.002

Brown, K.W., & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237. doi:10.1080/10478400701598298

Brown, K. W., Weinstein, N., & Creswell, J. D. (2012). Trait mindfulness modulates neuroendocrine and affective responses to social evaluative threat. *Psychoneuroendocrinology*, 37(12), 2037–2041. doi:10.1016/j.psyneuen.2012.04.003

Brown, K. W., West, A. M., Loverich, T. M., & Biegel, G. M. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an adapted Mindful Attention Awareness Scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment*, 23(4), 1023–1033. doi:10.1037/a0021338

Brown, R. C., Simone, G., & Worley, L. (2016). Embodied presence: Contemplative teacher education. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds), *Handbook of Mindfulness in Education* (pp.207–219). doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_13

- Browne, G., Gafni, A., Roberts, J., Byrne, C., & Majumdar, B. (2004). Effective/efficient mental health programs for school-age children: a synthesis of reviews. *Social Science & Medicine*, 58(7), 1367–1384. doi:10.1016/s0277-9536(03)00332-0
- Burke, C. A. (2009). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133–144. doi:10.1007/s10826-009-9282-x
- Byrne, B. (1996). Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation. In *Measurement and instrumentation in psychology*, (pp. 69-84). Washington DC, US: American Psychological Association.
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302–306. doi: 10.1111/1467-9280.00260
- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance. *Assessment*, 15(2), 204–223. doi:10.1177/1073191107311467
- Carlson, L., Speca, M., Faris, P., & Patel, K. (2007). One year pre-post intervention follow-up of psychological, immune, endocrine and blood pressure outcomes of mindfulness-based stress reduction (MBSR) in breast and prostate cancer

outpatients. *Brain, Behavior, and Immunity*, 21(8), 1038–1049. doi: 10.1016/j.bbi.2007.04.002

Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. (2017). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9, 693-707. doi:10.1007/s12671-017-0839-2.

Castilho, P., & Pinto-Gouveia, J. (2011). Autocompaixão: Estudo da validação da versão Portuguesa da Escala de Autocompaixão e da sua relação com as experiências adversas na infância, a comparação social e a psicopatologia. *Psychological*, 54, 203–229. doi:10.14195/1647-8606_54_8

Castilla-Peón, M. F. (2014). Bienestar infantil: Es posible medirlo? *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 71(1), 61-64.

Catalano, R., Haggerty, K., Oesterle, S., Fleming, C., & Hawkins, D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x

Cefai, C., & Cooper, P. (2017). Listening to voices across spaces. In C. Cefai, & P. Cooper (Eds.), *Mental Health Promotion in Schools* (pp. 3–10). Rotterdam: Sense Publishers.

Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics. (2019). *The SEE learning companion - Social, Emotional, and Ethical Learning – Educating the heart and the mind*. Atlanta, GA: Emory University.

Center for Curriculum Redesign (CCR). (2015). *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston: Center for Curriculum Redesign

Chadwick, P., Hember, M., Mead, S., Lilley, B., & Dagnan, D. (2005). *Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: Reliability and validity of the Mindfulness Questionnaire*. Unpublished manuscript, University of Southampton Royal South Hants Hospital, UK.

Chen, F. F. (2008). What happens if we compare chopsticks with forks? The impact of making inappropriate comparisons in cross-cultural research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1005–1018. doi:10.1037/a0013193

Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31, 449–464. doi: 10.1016/j.cpr.2010.11.003

Coatsworth, J. D., Duncan, L. G., Greenberg, M. T., & Nix, R. L. (2009). Changing parent's mindfulness, child management skills and relationship quality with their youth: Results from a randomized pilot intervention trial. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 203–217. doi:10.1007/s10826-009-9304-8

Coffey, K., Hartman, M., & Fredrickson, B. (2010). Deconstructing mindfulness and constructing mental health: Understanding mindfulness and its mechanisms of action. *Mindfulness*, 1, 235-253. doi:10.1007/s12671-010-0033-2

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.

doi:10.1037/0033-2909.112.1.155

Collaborative Association for Social and Emotional Learning - CASEL (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.

Collaborative Association for Social and Emotional Learning - CASEL (2012). *Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*. Chicago: KSA-Plus Communications, Inc.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs— Preschool and elementary school edition*. Chicago: Author.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Middle and high school edition*. Chicago: Author.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL (2019). *The CASEL Guide to schoolwide – SEL essentials*. Chicago: Author.

Conceição, A. C. (2008). *Autoeficácia, mal-estar e comportamento interpessoal dos professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.

- Cramer, D., & Howitt, D. L. (2005). *The SAGE dictionary of statistics: A practical resource for students in the social sciences* (Third ed.) (p. 21, entry "ceiling effect"). London: SAGE.
- Crane, R. S., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J. M. G., & Kuyken, W. (2016). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological Medicine*, 47(06), 990–999. doi:10.1017/s0033291716003317
- Crane, R. S., Eames, C., Kuyken, W., Hastings, R. P., Williams, J. M. G., Bartley, T., ... Surawy, C. (2013). Development and Validation of the Mindfulness-Based Interventions – Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC). *Assessment*, 20(6), 681–688. doi:10.1177/1073191113490790
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2(3), 186–193. doi:10.1007/s12671-011-0058-1
- Cunha, M., Galhardo, A., & Pinto-Gouveia, J. (2013). Child and adolescent mindfulness measure (CAMM): Estudo das características psicométricas da versão portuguesa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 459–468.
- Dalai Lama. (2017). *An appeal to the world – The way to peace in a time of division*. London: Harper Collins Publishers Ltd.
- Davidson, R. (2010). Empirical Explorations of Mindfulness: Conceptual and Methodological Conundrums. *Emotion* 10(1), 8–11. doi:10.1037/a0018480

- Davidson, R., Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., ... Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6(2), 146–153. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00240.x
- Davidson, R. J., & Kaszniak, A. W. (2015). Conceptual and methodological issues in research on mindfulness and meditation. *American Psychologist*, 70, 581–592. doi:10.1037/a0039512
- Davis, K. M., Lau, M. A., & Cairns, D. R. (2009). Development and preliminary validation of a trait version of the Toronto Mindfulness Scale. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23(3), 185–197. doi: 10.1891/0889-8391.23.3.185
- Davis, M., & Suveg, C. (2014). Focusing on the positive: A review of the role of child positive affect in developmental psychopathology. *Clinical Child Family Psychology Review*, 17(2), 97–124. doi:10.1007/s10567-013-0162-y
- de Vibe, M., Bjørndal, A., Tipton, E., Hammerstrøm, K.T., & Kowalski, K. (2012). Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) for improving health, quality of life and social functioning in adults. *Campbell Systematic Reviews*, 3, 1-127. doi:10.4073/csr.2012.3
- Deighton, J., Croudace, T., Fonagy, P., Brown, J., Patalay, P., & Wolpert, M. (2014). Measuring mental health and wellbeing outcomes for children and adolescents to inform practice and policy: A review of child self-report measures. *Child and*

Adolescent Psychiatry and Mental Health, 8(1), 1–20. doi:10.1186/1753-2000-8-14

Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children’s executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 335-341. doi:10.1177/0963721412453722

Diekstra R., Sklad, M., Gravesteyn, C., Ben, J., & de Ritter, M. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programs worldwide—part two, teaching social and emotional skills worldwide, A meta-analytic review of effectiveness. In *Social and emotional education: an international analysis* (pp. 285-312). Santander: Fundacion Marcelino Botin.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542

Dreyfus, G. (2011). Is mindfulness present-centred and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 41–54. doi:10.1080/14639947.2011.564815

Dunning, D.,L, Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2018). The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 60, 244-258. doi:10.1111/jcpp.12980

Durlak, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of Pediatric Psychology, 34*(9), 917–928. doi:10.1093/jpepsy/jsp004

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gulotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (1st Ed.). New York: Guilford Publications. ISBN: 978-1-4625-2015-2.

Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Chicago, IL.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eccles, J., Templeton, J., Barber, B., & Stone, M., (2003). Adolescence and emerging adulthood: The critical passage ways to adulthood. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, K. A. Moore & The Center for Child Well-being (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 383-406). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Elbertson, N., Brackett, M. & Weissberg, R. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves et al. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 1017-1032). New York: Springer.

Emerson, L., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017).

Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis.

Mindfulness, 8, 1136-1149. doi:10.1007/s12671-017-0691-4

Ergas, O. (2015). Educating the wandering mind. *Journal of Transformative Education*

n, 14(2), 98–119. doi:10.1177/1541344615611258

Ergas, O., & Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a

developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*, 7(3),

757-797. doi:10.1002/rev3.3169

Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F. D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A., & Lemma,

P. (2008). School-based prevention for illicit drugs use: A systematic review.

Preventive Medicine, 46(5), 385–396. doi:10.1016/j.ypmed.2007.11.012

Fattore, T., Mason, J., & Watson, L. (2007). Children's conceptualization(s) of their

well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 5-29. doi:10.1007/978-1-4020-

9304-3_3

Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007).

Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of

the Cognitive and Affective Mindfulness Scale- Revised (CAMS-R). *Journal of*

Psychopathology and Behavioral Assessment, 29(3), 177-190.

doi:10.1007/s10862-006-9035-8

Feldman, C. & Kuyken, W. (2019). *Mindfulness – Ancient wisdom meets modern*

psychology. London: The Guilford Press

Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34–45. doi:10.1007/s12671-015-0389-4

Felver, J. C., & Jennings, P. A. (2016). Applications of mindfulness-based interventions in school settings: An introduction. *Mindfulness*, 7, 1-4. doi:10.1007/s12671-015-0478-4

Fernando, R. (2013). *Measuring the efficacy and sustainability of a mindfulness-based in-class intervention*. Retrieved from Mindful Schools website: <http://www.mindfulschools.org/pdf/Mindful-Schools-Study-Highlights.pdf>

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (4.^a Ed.)*. Londres: SAGE Publications Ltd.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195. doi:10.1111/mbe.12026

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39. doi:10.2307/3151312

Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2013). Mindfulness-based interventions in school settings: An introduction to the special issue. *Research in Human Development*, 10(3), 205-210. doi:10.1007/s12671-015-0478-4

Frankl, V. (2006). *Man's search for meaning*. Boston: Beacon Press.

Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(5), 1045–1062. doi: 10.1037/a0013262

Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A., ... Jones, P. B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): A pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet Public Health, 3*(2), e72–e81. doi:10.1016/s2468-2667(17)30231-1

Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., & Black, D. S. (2016). Mindfulness training to promote self-regulation in youth: Effects of the inner kids program. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds), *Handbook of Mindfulness in Education* (295–311). doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_19

Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The hierarchical structure of well-being. *Journal of Personality, 77*, 1025-1049. doi:10.1111/j.1467-6494.2009.00573.x

Garland, E. L. (2007). The meaning of mindfulness: A second-order cybernetics of stress, metacognition, and coping. *Complementary Health Practice Review, 12*(1), 15–30. doi:10.1177/1533210107301740

Garland, E., Gaylord, S., & Fredrickson, B. (2011). Positive reappraisal mediates the

stress-reductive effects of mindfulness: An upward spiral process. *Mindfulness*, 2, 59–67. doi:10.1007/s12671-011-0043-8

Garland, E., Gaylord, S., & Park, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Explore*, 5(1), 37–44. doi:10.1016/j.explore.2008.10.001

Gaspar de Matos, M., Marques, A., Branquinho, C., Simões, C., Guedes, F., Tomé, G., ..., & Gaspar, T. (2015). *A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão: Dados nacionais do estudo HBSC de 2014*. Lisboa; Universidade de Lisboa. Disponível em <http://www.hbsc.org/membership/countries/portugal.html>

Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15(3), 199–208. doi:10.1192/apt.bp.107.005264

Goldberg, S. B., Tucker, R. P., Green, P. A., Davidson, R. J., Wampold, B. E., Kearney, D. J., & Simpson, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for psychiatric disorders: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 59, 52–60. doi: 10.1016/j.cpr.2017.10.011

Goldstein, J. (2002). *One dharma: The emerging western Buddhism*. San Francisco, CA: Harper.

Goleman, D., & Davidson, R. (2017). *Altered Traits – Science Reveals how meditation changes your mind, brain and body*. New York: Avery

Goleman, D., & Senge, P. (2014). *The triple focus: A new approach to education*. Florence, MA: More than Sound, LLC.

Gotink, R., Chu, P., Busschbach, J., Benson, H., Fricchione, G., & Hunink, M. (2015).

Standardized mindfulness-based interventions in healthcare: An overview of systematic reviews and meta-analyses of RCTs. *PLoS One*, *10*(4), e0215608.

doi:10.1371/journal.pone.0215608

Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and

adolescents: Development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, *23*(3), 606–614.

doi:10.1037/a0022819

Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: Current status and future

challenges. *Effective Education*, *2*, 27-52. doi:10.1080/19415531003616862

Greenberg, M. T. (2014, May). *Cultivating compassion*. Paper presented at the Dalai

Lama Center for Peace and Education's Heart-Mind Conference, Vancouver, British Columbia, Canada.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). *The Study*

of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research,

and practice. Vol. 3 of Promotion of Mental Health and Prevention of Mental

and Behavioral Disorders. DHHS Pub. Rockville, MD: Center for Mental Health

Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

Greenberg, M. T., & Harris, A. R. (2011). Nurturing mindfulness in children and youth:

Current state of research. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 161–166.

doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x

- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1998). Preventive intervention for school-aged deaf children: The PATHS Curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3*, 49-63. doi:10.1093/oxfordjournals.deafed.a014340
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6-7), 466–474. doi:10.1037/0003-066x.58.6-7.466
- Greenland, S. (2010). *The Mindful Child*. New York: Free Press
- Gregório, S., & Gouveia, J. P. (2011). Facetas de mindfulness: Características psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psychologica, 54*, 259–279.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348–362. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348
- Grossman, P. (2011). Defining mindfulness by how poorly I think I pay attention during everyday awareness and other intractable problems for psychology's (re)invention of mindfulness: Comment on Brown et al. (2011). *Psychological Assessment, 23*(4), 1043-1040. doi: 10.1037/a0022713
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment, 24*(2), 409–417. doi:10.1037/a0025777

- Hadar, L., & Sheinman, N. (2017). Mindfulness in Education as a whole school approach: principles, insights and outcomes. In T. Ditrich, R. Wiles & B. Lovegrove, (Eds.) *Mindfulness and education: Research and practice* (77-102). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., ... Dahlberg, L. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), S114–S129. doi:10.1016/j.amepre.2007.04.012
- Hair, J. F., Black, W., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2005). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hanh, T. N. (1987). *The miracle of mindfulness*. Boston: Beacon Press
- Hayes, S. C., Pistorello, J., & Levin, M. E. (2012). Acceptance and commitment therapy as a unified model of behavior change. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976–1002. doi:10.1177/0011000012460836
- Hecht, M. L., & Shin, Y. (2015). Culture and social and emotional competencies. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 50–64). New York: The Guilford Press.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2015). *World Happiness Report 2015*. New York: Sustainable Development Solutions Network.

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. doi: 10.1007/s11747-014-0403-8

Hill, C. L. M., & Updegraff, J. A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion*, 12(1), 81–90. doi:10.1037/a0026355

Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533–556. doi:10.3102/0034654308325184

Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 169–183. doi:10.1037/a0018555

Hölzel B. K., Lazar S. W., Gard T., Schuman-Olivier Z., Vago D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychology Science*, 6, 537–559. 10.1177/1745691611419671

Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3–33. doi:10.1007/978-1-4020-2312-5_2

Hughes, A. A., & Kendall, P. C. (2009). Psychometric properties of the positive and negative affect scale for children (PANAS-C) in children with anxiety disorders.

Child Psychiatry and Human Development, 40(3), 343–352.

doi:10.1007/s10578-009-0130-4

Hwang, Y.-S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26–42. doi:10.1016/j.tate.2017.01.015

Hwang, Y.-S., Goldstein, H., Medvedev, O. N., Singh, N. N., Noh, J.-E., & Hand, K. (2019). Mindfulness-based intervention for educators: Effects of a school-based cluster randomized controlled study. *Mindfulness*, 10(7), 1417–1436. doi:10.1007/s12671-019-01147-1

IES. (2008). *What works clearinghouse - procedures and standards handbook* (Version 2.0). Washington, DC: U.S. Department of Education's National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE)

Jayasaro, A. (2013). *À sua verdadeira luz*. Tailândia: Panyaprateep Foundation.

Jennings, P. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. doi:10.1007/s12671-014-0312-4

Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. New York : W. W. Norton

Jennings, P. A. (2016). CARE for Teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. In K.

Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds), *Handbook of Mindfulness in Education* (pp.133–148). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_9

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010-1028. doi:10.1037/edu0000187

Jennings, P., Demauro, A., & Mischenko, P. (2019). Where are we now? Where are we going?. In: Jennings P (Eds.), *The mindful school – Transforming school culture through mindfulness and compassion* (pp.3- 13). New York: The Guilford Press

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 374–390. doi:10.1037/spq0000035

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. doi:10.3102/0034654308325693

Jennings, P., Lantieri, L., & Roeser, R. (2012). Supporting educational goals through cultivating mindfulness: Approaches for teachers and students. In P. Brown, M.

Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Education* (pp. 371-397). Lanham, Maryland: Rowan & Littlefield.

John, O.P., & Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality, 72*, 1301-1334. doi:10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x

Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S., & Wade, T. (2017). A randomized controlled evaluation of a secondary school mindfulness program for early adolescents: Do we have the recipe right yet? *Behaviour Research and Therapy, 99*, 37–46. doi:10.1016/j.brat.2017.09.001

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan, 94*, 62–65. doi:10.1177/003172171309400815

Kabat-Zinn, J. (1993). Mindfulness meditation: Health benefits of an ancient buddhist practice. In: D. Goleman & J. Garin (Eds.), *Mind/Body Medicine* (pp. 257-276). New York: Consumer Reports, Yonkers, New York.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144–156. doi:10.1093/clipsy.bpg016.

Kabat-Zinn, J. (2009). Forward to: Clinical handbook of mindfulness. In F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. xxv–xxxiii). New York: Springer

Kabat-Zinn, J. (2013). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. In J. M. G. Williams & J. Kabat-Zinn (Eds.), *Mindfulness: diverse perspectives on its meaning, origins, and applications* (p. 286). London: Routledge.

Kabat-Zinn, J. (2017a). Too early to tell: The potential impact and challenges-ethical and otherwise-inherent in the mainstreaming of dharma in an increasingly dystopian world. *Mindfulness*, 8(5), 1125–1135. doi:10.1007/s12671-017-0758-2

Kabat-Zinn, J. (2017b). Mindfulness-based stress reduction (MBSR): Authorized curriculum guide. Retirado de: <https://www.umassmed.edu/globalassets/center-formindfulness/documents/mbsr-curriculum-guide-2017.pdf>

Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K., Pbert, L., ... Santorelli, S. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149, 936–943. doi:10.1176/ajp.149.7.936

Kabat-Zinn, J., Santorelli, S.F., Blacker, M., Brantley, J., Meleo-Meyer, F., Kesper-Grossman, U., ..., Stahl, B. (2017). *Training Teachers to Deliver Mindfulness Based Stress Reduction - Principles and Standards*. Center for Mindfulness in Medicine, Healthcare, and Society – University of Massachusetts Medical

School. Retirado de <http://www.umassmed.edu/cfm/training/principles--standards/>

Kagge, E. (2017). *Silêncio na era do ruído*. Lisboa: Quetzal Editores

Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R., & Hancock, K. (2015). Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: a meta-analysis. *Child Adolescent Mental Health*, 20(4), 182–194. doi:10.1111/camh.12113

Kaunhoven, R. J., & Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? An integrative neurocognitive review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 74, 163–184. doi:10.1016/j.neubiorev.2017.01.007

Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P.,... Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338–350. doi:10.1037/a0026118

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593. doi:10.1001/archpsyc.62.6.593

Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121–140. doi:10.2307/2787065

Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life.

Journal of Health and Social Behavior, 43, 207–222. doi:10.2307/3090197

Keyes, C. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the

complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*,

73, 539–548. doi:10.1037/0022-006x.73.3.539

Keyes, C. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing?

American Journal of Orthopsychiatry, 76(3), 395–402. doi: 10.1037/0002-

9432.76.3.395

Keyes, C. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A

complementary strategy for improving national mental health. *American*

Psychologist, 62(2), 95–108. doi:10.1037/0003-066x.62.2.95

Keyes, C., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & van Rooy, S. (2008).

Evaluation of the Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF) in Setswana

speaking South Africans. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15, 181–192.

doi:10.1002/cpp.572

Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., ... Hofmann,

S. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical*

Psychology Review, 33, 763–771. doi: 10.1016/j.cpr.2013.05.005

Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress

reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic*

Research, 12, 78(6), 519–528. doi: 10.1016/j.jpsychores.2015.03.009

- Kim, G., Walden, T., Harris, V., Karrass, J., & Catron, T. (2007). Positive emotion, negative emotion, and emotion control in the externalizing problems of school-aged children. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(3), 221–239. doi:10.1007/s10578-006-0031-8
- Kline, R. (2011). *Principles and practices of structural equation modeling* (3rd edition). NY: Guilford Press.
- Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501-511. doi:10.1037/spq0000291
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., ... Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology*, 63, 77–103. doi:10.1016/j.jsp.2017.03.006
- Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(7), 317–324. doi:10.1016/j.tics.2010.05.002
- Kuyken, W., Warren, F., Taylor, R., Whalley, B., Crane, C., Bondol, G., ... Segal, Z. (2016). Efficacy of mindfulness-based cognitive therapy in prevention of depressive relapse: An individual patient data meta-analysis from randomized trials. *JAMA Psychiatry*, 73, 565–574. doi: 10.1001/jamapsychiatry.2016.0076
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ... Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme:

Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126–131. doi:10.1192/bjp.bp.113.126649

Lamers, S. M. A., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., ten Klooster, P. M., & Keyes, C. (2010). Evaluating the psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67, 99-110. doi:10.1002/jclp.20741

Lantieri, L. (2008). *Building emotional intelligence - Techniques to cultivate inner strength in children*. Boulder, Colorado: Sounds True.

Lantieri, L., & Nambiar, M. (2012). Cultivating the social, emotional, and inner lives of children and teachers. *Reclaiming Children and Youth*, 21(2), 31-33.

Lantieri, L., Nambiar, M., Harnett, S., & Kyse, E. N. (2016). Cultivating inner resilience in educators and students: The Inner Resilience Program. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds), *Handbook of Mindfulness in Education* (pp.119–132). New York: Springer.

Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., ... Devins, G. (2006). The toronto mindfulness scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62(12), 1445–1467. doi:10.1002/jclp.20326

Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., ... Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11(3), 326–338. doi:10.1037/1040-3590.11.3.326

- Lavelle Heineberg, B. D. (2016). Promoting caring: Mindfulness and compassion based contemplative training for educators and students. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds), *Handbook of Mindfulness in Education* (pp.285–294) doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_18
- Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A conceptual framework. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds), *Handbook of Mindfulness in Education* (pp.65–80). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_5
- Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., & Zumbo, B. D. (2013). A validation study of the Mindful Attention Awareness Scale adapted for children. *Mindfulness*, 5(6), 730–741. doi:10.1007/s12671-013-0228-4
- Layer, R. (2016). Promoting Secular Ethics. Ed. Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2016). *World Happiness Report 2016, Update (Vol. I)*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Linehan, M. M. (1993). *Diagnosis and treatment of mental disorders. Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
- Lippe, J., Brener, N. D., McManus, T., Kann, L., & Speicher, N. (2005). *Youth Risk Behavior Survey*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., Hart, R., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on well-being and performance in the workplace:

An inclusive systematic review of the empirical literature. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 492–513. doi:10.1080/1359432X.2017.1308924

Lucas, R. E., & Gohm, C. L. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 291–318). London: MIT Press.

Lusa (2016, Fevereiro, 2). *Estudo revela que 30% dos professores sofrem de burnout*. Atualidade Sapo24. Retirado de http://24.sapo.pt/article/lusa-sapo-pt_2016_02_02_1768298364_estudo-revela-que-30--dos-professores-sofrem-de-burnout

Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T., & Davidson, R. J. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of meditative expertise. *PLoS ONE*, 3(3), e1897. doi:10.1371/journal.pone.0001897

Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163–169. doi:10.1016/j.tics.2008.01.005

Lyubomirsky, S., Boehm, J. K., Kasri, F., & Zehm, K. (2011). The cognitive and hedonic costs of dwelling on achievement-related negative experiences: Implications for enduring happiness and unhappiness. *Emotion*, 11(5), 1152–1167. doi:10.1037/a0025479

Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57–62.

doi:10.1037/e574802013-182

Mahathera, H. (1994). *Mindfulness in Plain English*. High View: Bhavana Society.

Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2016). A

Mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP Program. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds),

Handbook of Mindfulness in Education (pp.313–334). doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_20

Marôco, J. (2014a). *Análise de equações estruturais – Fundamentos teóricos, software & aplicações* (2ª edição). Pêro Pinheiro: Report Number.

Marôco, J. (2014b). *Análise estatística com o SPSS Statistics – 6ª edição*. Pêro Pinheiro: Report Number.

Marques Pinto, A., Lima, M. L., & Lopes da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21, 125-143.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Mason, O., & Hargreaves, I. (2001). A qualitative study of mindfulness-based cognitive therapy for depression. *British Journal of Medical Psychology*, 74(2), 197–212. doi:10.1348/000711201160911

- Matos, A. P., André, R. S., Cherpe, S., Rodrigues, D., Figueira, C., & Pinto, A. M. (2010). Preliminary psychometric study of the Mental Health Continuum – Short Form – for youth, in a sample of Portuguese adolescents. *Psychologica*, 53, 131-156. doi:10.14195/1647-8606_53_7
- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness - based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–144. doi:10.4073/csr.2017.5
- McCown, D., Reibel, D., & Micozzi, M. S. (2010). *Teaching mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*. New York, NY: Springer
- McKeering, P., & Hwang, Y.-S. (2018). A systematic review of mindfulness-based school interventions with early adolescents. *Mindfulness*, 10(4), 593–610. doi:10.1007/s12671-018-0998-9
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. doi: 10.1007/s12671-012-0094-5
- Merrell, K. (2002). *School Social Behavior Scales*, 2nd Edition (SSBS-2). Eugene, Oregon: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell, K., & Caldarella, P. (2002). *Home and Community Social Behavior Scales*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

- Merrel, K., & Gueldner, B. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: promoting mental and health academic success*. New York: Guilford Press.
- Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Impact of Strong Kids and Strong Teens on students' social emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology, 24*, 209-224. 10.1080/15377900802089981
- Metz, E. C., & Youniss, J. (2005). Longitudinal gains in civic development through school-based required service. *Political Psychology, 26*(3), 413–437. doi:10.1111/j.1467-9221.2005.00424.x
- Miles, J., Espiritu, R. C., Horen, N., Sebian, J., & Waetzig, E. (2010). *A Public health approach to children's mental health: A conceptual framework*. Washington, DC: Georgetown University Center for Child and Human Development, National Technical Assistance Center for Children's Mental Health.
- Millsap, R. E. (2011). *Statistical approaches to measurement invariance*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group
- Minkinen, J. (2013). The structural model of child well-being. *Child Indicators Research, 6*(3), 547–558. doi:10.1007/s12187-013-9178-6
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 2693–2698. doi:10.1073/pnas.1010076108

Montoya, A. K., & Hayes, A. F. (2017). Two-condition within-participant statistical mediation analysis: A path-analytic framework. *psychological methods*. *Psychological Methods*, 22, 6-27. doi:10.31234/osf.io/4su2j

Moore, K. A., & Keyes, C. (2003). A brief history of well-being in children and adults. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes, K. A. Moore & The Center for Child Well-being (Eds.). *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 1-11). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Moore, K. A., Murphey, D., & Bandy, T. (2012). Positive child well-being: An index based on data for individual children. *Maternal and Child Health Journal*, 16(S1), 119–128. doi:10.1007/s10995-012-1001-3

Moreno, A. J. (2017). A theoretically and ethically grounded approach to mindfulness practices in the primary grades. *Childhood Education*, 93(2), 100-108. doi:10.1080/00094056.2017.1300487

Muthén, B. O., & Asparouhov, T. (2014). IRT studies of many groups: The alignment method. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-21. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00978

Muthén, L. K., & Muthén, B.O. (1998-2012). *Mplus user's guide* (7th edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

National Commission on Teaching and America's Future [NCTAF] (2007). *Policy Brief: The High Cost of Teacher Turnover*. Washington, DC: Author.

National Research Council and Institute of Medicine. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and*

possibilities. Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth, and Young Adults: Research Advances and Promising Interventions. Mary Ellen O'Connell, Thomas Boat, and Kenneth E. Warner, Editors. Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*(3), 223–250. doi:10.1080/1529886030902

Neff, K. D., & Germer, C. K. (2012). A pilot study and randomized controlled trial of the Mindful Self-Compassion Program. *Journal of Clinical Psychology, 69*(1), 28–44. doi:10.1002/jclp.21923

Neil, A., & Christensen, H. (2007). Australian school-based prevention and early intervention programs for anxiety and depression: a systematic review. *The Medical Journal of Australia, 186*(6), 305-308. doi:10.5694/j.1326-5377.2007.tb00906.x

Nyklíček, I., Mommersteeg, P., Van Beugen, S., Ramakers, C., & Van Boxtel, G. (2013). Mindfulness-based stress reduction and physiological activity during acute stress: A randomized controlled trial. *Health Psychology, 32*(10), 1110–1113. doi: 10.1037/a0032200

O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation

and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181 – 206.

doi:10.1207/s15326985ep4103_4

O'Reilly, M., Svirydzenka, N., Adams, S., & Dogra, N. (2018) Review of mental health promotion interventions in schools. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(7), 647–662. doi: 10.1007/s00127-018-1530-1

OCDE. (2018). *The future of education and skills. Education 2030 – the future we want*. Retirado de:

[http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

OECD. (2017). *How's Life? 2017: Measuring Well-being*. Paris: OECD Publishing.

doi:10.1787/how_life-2017-en

Olsson, C. A., McGee, R., Nada-Raja, S., & Williams, S. M. (2012). A 32-year longitudinal study of child and adolescent pathways to well-being in adulthood.

Journal of Happiness Studies, 14(3), 1069–1083. doi:10.1007/s10902-012-9369-8

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2006). *Classroom Assessment Scoring System: Manual k-3 Version*. Charlottesville: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Picado, L., Marques Pinto, A., & Lopes da Silva, A. (2008). O papel dos esquemas precoces mal adaptativos na relação entre a ansiedade e o burnout / engagement dos professores Portugueses do 1º ciclo. In Marques Pinto, A. & Chambel, M. J. (Eds.). *Burnout e engagement em contexto organizacional. Estudos com amostras portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, *61*(1), 59–78. 10.1023/A:1021284215801
- Quaglia, J. T., Brown, K. W., Lindsay, E. K., Creswell, J. D., & Goodman, R. J. (2015). From conceptualization to operationalization of mindfulness. In K. W. Brown, J. D. Creswell, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (p. 151–170). New York: The Guilford Press.
- Raghavan, R., & Alexandrova, A. (2014). Toward a theory of child well-being. *Social Indicators Research*, *80*(1), 133–177. doi:10.1007/s11205-014-0665-z
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Pinto, A. M., Lima, M. L., & Ribeiro, M. T. (2012). School Social Behavior Scales: An adaptation study of the Portuguese version of the Social Competence Scale from SSBS-2. *The Spanish Journal of Psychology*, *15*(03), 1473–1484.

- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Alvarez, M. J. (2009). *Tradução e adaptação da Home and Community Social and Behavioral Scales numa amostra de pais portugueses*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rees, G., Pople, L., & Goswami, H. (2011). *Understanding children's well-being links between family economic factors and children's subjective well-being: Initial findings from Wave 2 and Wave 3 quarterly surveys*. London: The Children's Society.
- Renshaw, T. L., & Cook, C. R. (2017). Introduction to the special issue: Mindfulness in the schools-historical roots, current status, and future directions. *Psychology in the Schools, 54*(1), 5-12. doi:10.1002/pits.21978
- Ricard, M. (2016). *Altruism: The Power of Compassion to Change Yourself and the World*. New York, NY: Little, Brown and Company.
- Robitschek, C., & Keyes, C. (2009). The structure of Keyes' model of mental health and the role of personal growth initiative as a parsimonious predictor. *Journal of Counseling Psychology, 56*, 321–329. doi: 10.1037/a0013954
- Roeser, R. W. (2016). Processes of teaching, learning, and transfer in Mindfulness-Based Interventions (MBIs) for teachers: A contemplative educational perspective. In: Schonert-Reichl K., & Roeser R. (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 149–170). doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_10

Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119–136. doi:10.1080/00461520902832376

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. doi:10.1037/a0032093

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105, 787-804. doi:10.1037/a0032093

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development* 6(2), 167-17. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x

Roeser, R. W., & Zelazo, P. D. (2012). Contemplative science, education and child development: Introduction to the special section. *Child Development Perspectives*, 6(2), 143–145. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00242.x

Roque, I., & Lemos, M. S. (2004). *Teacher as Social Context-TASC*. Versão Portuguesa. Porto: FPCEUP.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 1069–1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069

Ryff, C. D., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 719–727. doi:10.1037/0022-3514.69.4.719

Sahdra, B. K., MacLean, K. A., Ferrer, E., Shaver, P. R., Rosenberg, E. L., Jacobs, T. L., ... Saron, C. D. (2011). Enhanced response inhibition during intensive meditation training predicts improvements in self-reported adaptive socioemotional functioning. *Emotion*, *11*(2), 299–312. doi:10.1037/a0022764

Salmon, P., Sephton, S., Weissbecke, I, Hoover, K., Ulmer, C., & Studts, J. I. (2004). Mindfulness meditation in clinical practice. *Cognitive and Behavioural Practice*, *11*, 434-46. doi:10.1016/s1077-7229(04)80060-9

Saltzman, A. & Goldin, P. (2008). Mindfulness-based Stress Reduction for School-Age Children In S. Hayes & L. Greco (Eds), *Acceptance & Mindfulness Treatments for Children & Adolescents: A Practitioner's Guide* (pp.139-161). Oakland: New Harbinger Publications.

Sampaio de Carvalho, J., & Marques Pinto, A. (2012). *Tradução portuguesa da Positive and Negative Affect Scale – Children*. Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Sampaio de Carvalho, J., & Marques Pinto, A. (2012). *Tradução portuguesa da Self-Compassion Scale – Children*. Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Sampaio de Carvalho, J., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2016). Results of a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Portuguese Elementary Students and Teachers: a Quasi-Experimental Study. *Mindfulness*, 8(2), 337–350. doi:10.1007/s12671-016-0603-z

Sampaio de Carvalho, J., & Marques Pinto, A. (2019). Abordagens baseadas em mindfulness em contexto educacional: Uma reflexão sobre a implementação. In A. Marques-Pinto & J. Sampaio de Carvalho (Eds.), *Mindfulness em contexto educacional*. Lisboa: Coisas de Ler.

Sanetti, L.M.H., & Kratochwill, T.R. (2009). Toward developing a science of treatment integrity: Introduction to the special series. *School Psychology Review*, 38, 445-459.

Sapthiang, S., Van Gordon, W., & Shonin, E. (2018). Mindfulness in schools: a Health promotion approach to improving adolescent mental health. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(1), 112–119. doi:10.1007/s11469-018-0001-y

Scales, P., Benson, P., Leffert, N., & Blyth, D. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27–46. doi:10.1207/s1532480xads0401_3

Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Philadelphia: Taylor & Francis.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27, 137-155. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44219025>.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151. doi:10.1007/s12671-010-0011-8

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. doi:10.1037/a0038454

Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2016). Mindfulness in education: Introduction and overview of the handbook. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 3-16). New York: Springer.

Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2009). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218–229. doi:10.1007/s10826-009-9301-y

Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology, 1*(2), 105–115. doi:10.1037/1931-3918.1.2.105

Shapiro, S. L., Brown, K. W., Thoresen, C., & Plante, T. G. (2010). The moderation of Mindfulness-based stress reduction effects by trait mindfulness: Results from a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology, 67*(3), 267–277. doi:10.1002/jclp.20761

Shapiro, S.L., Jazaieri, H., & Goldin, P.R. (2012) Mindfulness-based stress reduction effects on moral reasoning and decision making, *The Journal of Positive Psychology 7* , 504–515, DOI: 10.1080/17439760.2012.723732

Shapiro, S., Rechtschaffen, D., & de Sousa, S. (2016). Mindfulness Training for Teachers. In: Schonert-Reichl K., & Roeser R. (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 83–97). doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_6

Sibinga, E. M. S., Webb, L., Ghazarian, S. R., & Ellen, J. M. (2015). School-based mindfulness instruction: An RCT. *Pediatrics, 137*(1), e20152532. doi:10.1542/peds.2015-2532

Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 81–96. doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x

Singh, N. N., Lancioni, G. E., Wahler, R. G., Winton, A. S. W., & Singh, J. (2008). Mindfulness approaches in cognitive behavior therapy. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36, 659–666.

Singh, N., Lancioni, G., Winton, A., Karazsia, B., & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211–233. doi:10.1080/15427609.2013.818484

Skinner, E., & Beers, J. (2015). Mindfulness and teachers' coping in the classroom: A developmental model of teacher stress, coping, and everyday Resilience. In R. W. Roeser & K. Schonert-Reichl (Eds.), *Handbook of mindfulness in education*. New York, NY: Springer.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyjn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. doi:10.1002/pits.21641

Steiger, J. H., Shapiro, A., & Browne, M. W. (1985). On the asymptotic distribution of sequential chi-square statistics. *Psychometrika*, 50, 253-264. doi: 10.1007/BF02294104

Stengård, E., & Appelqvist-Schmidlechner, K. (2010). *Mental health promotion in young people – an investment for the future*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Sutton, E. (2014). *Evaluating the reliability and validity of the self-compassion scale adapted for children*. Unpublished master's thesis. The University of British Columbia, Vancouver, British Columbia, Canada.

Tabachnick, B., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon

Tarrasch, R., Margalit-Shalom, L., & Berger, R. (2017). Enhancing visual perception and motor accuracy among school children through a mindfulness and compassion program. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 281. doi:10.3389/fpsyg.2017.00281

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. doi:10.1111/cdev.12864

Teasdale, D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by

mindfulness based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 615–623. doi:10.1037//0022-006x.68.4.615

Teper, R., Segal, Z. V., & Inzlicht, M. (2013). Inside the mindful mind. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 449–454. doi:10.1177/0963721413495869

The Children's Society. (2013). *The good childhood report 2013*. Retrieved from http://www.childrensociety.org.uk/sites/default/files/good_childhood_report_2013_final.pdf

The Hawn Foundation (2011). *The MindUp Curriculum: Brain-focused strategies for learning—and living*. Scholastic Teaching Resources.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1

UK Network of Mindfulness Teacher Training Organisations. (2015). *Good Practice Guidance for Teachers*. Retirado de [https://mindfulnessteachersuk.org.uk/pdf/UK%20MB%20teacher%20GPG %202015%20final%202.pdf](https://mindfulnessteachersuk.org.uk/pdf/UK%20MB%20teacher%20GPG%202015%20final%202.pdf)

- Van Gordon, W., Shonin, E., & Griffiths, M. D. (2015). Towards a second-generation of mindfulness-based interventions. *Australia and New Zealand Journal of Psychiatry, 49*, 591-593.
- Van de Grift, W. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School effectiveness and school improvement, 25*(3), 295-311. doi:10.1080/09243453.2013.794845
- Van de Schoot, R., Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology, 9*, 486–492. doi: 10.1080/17405629.2012.686740
- Vaz, F., & Martins, C. (2008). *Diferenciação e regulação emocional na idade adulta: Validação de dois instrumentos de avaliação do reportório e da capacidade de diferenciação e regulação emocional na idade adulta*. In A. P. Noronha, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (para. 36; 12 págs). CD-ROM. Braga: Psiquilíbrios.
- Vickery, C., & Dorjee, D. (2016) Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Frontiers in Psychology, 6*. Advance online publication. doi:10.3389/fpsyg.2015.02025
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1543–1555. doi:10.1016/j.paid.2005.11.025

- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: A review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services, 8*(2), 141–153. doi:10.1108/jcs-12-2012-0014
- Weare, K. (2014). Mindfulness in schools: Where are we and where might we go next?. In A. Le, C. T. Ngnoumen & E. J. Langer (Eds.). *Handbook of Mindfulness* (pp.1037–1053). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd. doi: 10.1002/9781118294895.ch53
- Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current Opinion in Psychology, 28*, 321–326. doi:10.1016/j.copsyc.2019.06.001
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International, 26*, 29–69. doi:10.1093/heapro/dar075
- Weissberg, R. P., Caplan, M. Z., & Sivo, P. J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 255–296). Newbury Park, CA: Sage.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist, 58*(6-7), 425–432. doi: 10.1037/0003-066x.58.6-7.425
- Welford, M., & Langmead, K. (2015). Compassion-based initiatives in educational settings. *Educational and Child Psychology, 32*(1), 71-80.

- Westerhof, G. J., & Keyes, C. (2010). Mental illness and mental health: The two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development, 17*, 110–119. doi:10.1007/s10804-009-9082-y
- Whyte, D. (2015). *Consolations: The solace, nourishment and underlying meaning of everyday words*. Langley, WA: Many Rivers Press
- Wilde, S., Sonley, A., Crane, C., Ford, T., Raja, A., Robson, J., ... Kuyken, W. (2018). Mindfulness training in UK secondary schools: A multiple case study approach to identification of cornerstones of implementation. *Mindfulness, 10*(2), 376–389. doi:10.1007/s12671-018-0982-4
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine, 33*, 130 – 143. doi:10.1016/j.amepre.2007.04.011
- Wisner, B. L., Jones, B., & Gwin, D. (2010). School-based meditation practices for adolescents: A resource for strengthening self-regulation, emotional coping, and self-esteem. *Children & Schools, 32*(3), 150–159. doi:10.1093/cs/32.3.150
- Wong, S., Chan, J., Zhang, D., Lee, E., & Tsoi, K. (2018). The safety of mindfulness-based interventions: A systematic review of randomized controlled trials. *Mindfulness, 9*(5), 1344-1357. doi: 10.1007/s12671-018-0897-0
- World Health Organization - Europe. (2008). *Policies and practices for mental health in Europe*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

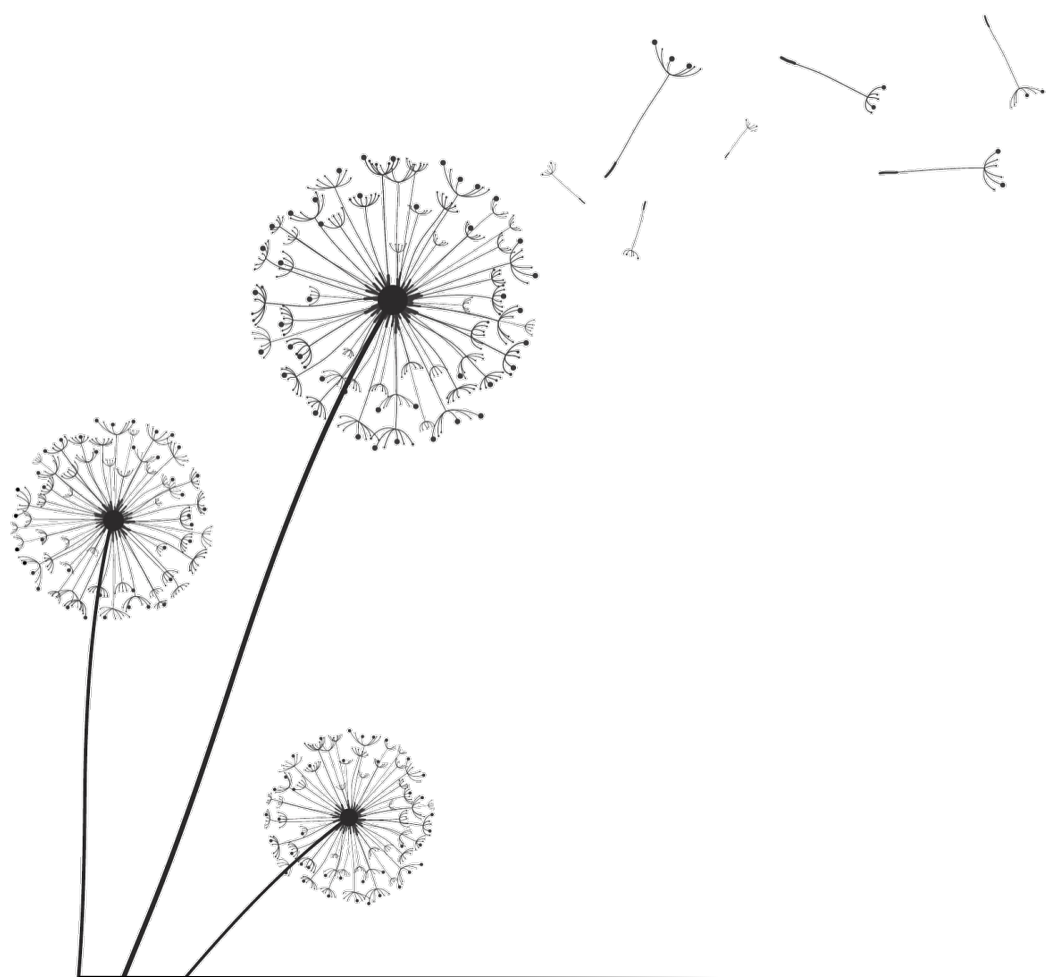
World Health Organization. (2001). *Basic documents* (43rd edition). Geneva: World Health Organization.

Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives, 6*(2), 154–160. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x

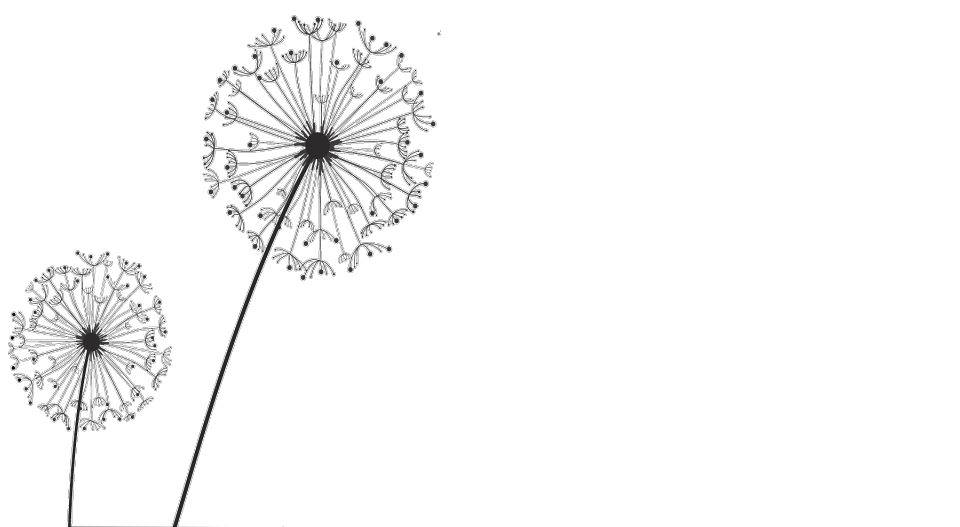
Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools a systematic review and meta-analysis. *Frontiers Psychology, 5*. doi:10.3389/fpsyg.2014.00603

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (p. 3–22). New York: Teachers College Press.

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness, 6*(2), 290–302. doi:10.1007/s12671-013-0260



Anexos



*Anexo 1 – Estudo 1 – Consentimento informado
dos alunos*

Exmo. Sr(a). Encarregado(a) de Educação



Para o sucesso escolar é tão importante a aprendizagem dos conteúdos académicos como a forma como as crianças regulam os seus sentimentos e emoções. Neste sentido estou a realizar um estudo no âmbito do projeto de Doutoramento em Psicologia da Educação para compreender a relação entre as competências de autorregulação, as competências de atenção/concentração, o sucesso académico e o nível de bem-estar dos alunos. Com este trabalho espera-se, poder contribuir com algumas orientações sobre como promover o bem-estar das crianças e o seu sucesso académico.

No âmbito deste estudo, venho solicitar a sua autorização para a participação do seu educando(a) na resposta a um conjunto de questionários.

Salienta-se que **todas as respostas são anónimas e confidenciais** e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Agradece-se que devolva à Professora da turma o destacável assinado indicando a sua autorização/não autorização.

Muito obrigada pela sua colaboração

Joana Sampaio de Carvalho

Lisboa 12 de Novembro de 2011

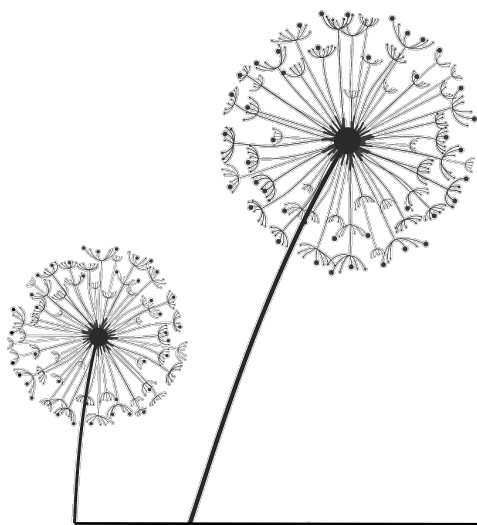
Eu _____

Autorizo o meu educando _____ a responder aos questionários no âmbito do Projeto de Investigação.

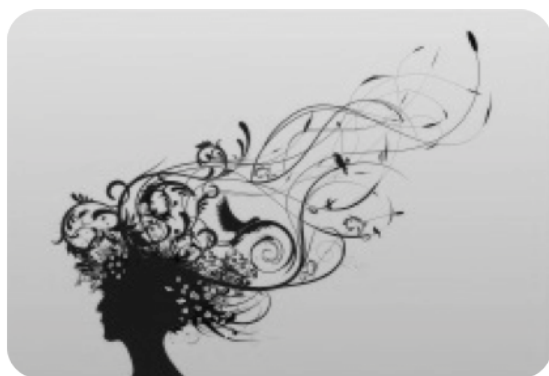
Não Autorizo o meu educando _____ a responder aos questionários no âmbito do Projeto de Investigação.

O(A) Encarregado de Educação _____ de _____ 2011

(Assinatura)



*Anexo 2 – Estudo 1 – Protocolo de Avaliação dos
Alunos*



**Desenvolvimento de competências
sócio emocionais, em crianças do 1º
ciclo, através de práticas
contemplativas ***

Este questionário destina-se a estudar de que forma as atividades do **Programa Mind Up** podem ajudar as crianças da tua idade a pensarem e a sentirem-se melhor.

Isto não é um teste e por isso não existem respostas certas ou erradas.

Só estamos interessados na tua opinião.

Por favor responde de forma verdadeira.

As tuas respostas são confidenciais (ninguém vai ler as tuas respostas).

Muito Obrigada pela Tua Ajuda!



Código: _____ **Ano de Escolaridade:** _____

Código do(a) Professor(a): _____

Escola: _____

ESCALA DE AUTO-COMPAIXÃO*

Lê com cuidado cada uma das frases que se seguem antes de responderes. No lado direito faz um círculo no número (1, 2, 3, 4 ou 5) que achas que melhor indica com que frequência te portas como está escrito em cada frase.

Quase nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	
1	2	3	4	5	
1. Sou mau para mim próprio quando sinto que não sou "suficientemente bom".	1	2	3	4	5
2. Quando me sinto triste, irritado, sozinho, ou com medo eu costumo pensar nas coisas que estão mal e preocupar-me com elas.	1	2	3	4	5
3. Quando as coisas me correm mal, eu lembro-me que as dificuldades fazem parte da vida, que todas as pessoas têm dificuldades.	1	2	3	4	5
4. Quando eu penso sobre as coisas que não faço bem, sinto-me sozinho.	1	2	3	4	5
5. Eu tento ser bom comigo mesmo quando me sinto triste, irritado, sozinho, ou com medo.	1	2	3	4	5
6. Quando eu não consigo fazer alguma coisa importante para mim sinto-me completamente estúpido.	1	2	3	4	5
7. Quando estou triste, irritado, sozinho ou com medo, eu lembro-me que as outras pessoas também se sentem assim.	1	2	3	4	5
8. Quando me acontecem coisas realmente difíceis, eu sou muito mau comigo mesmo.	1	2	3	4	5
9. Quando alguma coisa me preocupa eu tento perceber o que estou a sentir e não deixar que isso tome conta de mim.	1	2	3	4	5
10. Quando eu sinto que não sou "suficientemente bom" nalguma coisa, tento lembrar-me que as outras pessoas às vezes também se sentem assim.	1	2	3	4	5
11. Sou mau e não tenho paciência para as coisas de que não gosto em mim.	1	2	3	4	5
12. Quando eu estou a passar por um momento muito difícil, sou querido comigo e trato bem de mim.	1	2	3	4	5
Quase nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	
1	2	3	4	5	

13. Quando me sinto triste, irritado, sozinho ou com medo, eu sinto que a maior parte das pessoas são mais felizes do que eu.	1	2	3	4	5
14. Quando alguma coisa me preocupa muito, eu tento perceber bem o que se passa.	1	2	3	4	5
15. Quando eu erro tento pensar que os erros fazem parte da vida.	1	2	3	4	5
16. Quando não gosto de alguma coisa em mim, fico desanimado, zango-me comigo mesmo.	1	2	3	4	5
17. Quando eu não consigo fazer alguma coisa que acho importante para mim, tento que isso não se torne num grande problema para mim.	1	2	3	4	5
18. Quando tenho que me esforçar muito para fazer alguma coisa, sinto que a maior parte das pessoas não tem de se esforçar tanto como eu.	1	2	3	4	5
19. Eu sou querido para mim próprio quando as coisas correm mal e eu me estou a sentir mal.	1	2	3	4	5
20. Quando alguma coisa me aborrece, deixo que o que estou a sentir tome conta de mim e “perco a cabeça”.	1	2	3	4	5
21. Eu posso ser um pouco mau para mim mesmo quando me sinto mal ou chateado.	1	2	3	4	5
22. Quando me sinto triste, zangado, sozinho ou com medo, tento perceber porque é que me sinto assim.	1	2	3	4	5
23. Quando faço alguma coisa errada ou não faço bem alguma coisa, digo a mim próprio que mesmo assim eu sou bom.	1	2	3	4	5
24. Quando acontece alguma coisa triste eu faço disso um grande problema.	1	2	3	4	5
25. Quando eu não consigo fazer alguma coisa que acho importante para mim, eu sinto-me sozinho.	1	2	3	4	5
26. Eu tento compreender e ter paciência para as coisas de que não gosto em mim.	1	2	3	4	5

SENTIMENTOS E EMOÇÕES (PANAS-C)

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

Indica quanto te sentiste assim durante as últimas semanas.

	Nada ou não muito	Muito pouco	Um pouco	Bastante	Muito
1. Interessado	1	2	3	4	5
2. Triste	1	2	3	4	5
3. Assustado	1	2	3	4	5
4. Alerta	1	2	3	4	5
5. Excitado	1	2	3	4	5
6. Envergonhado	1	2	3	4	5
7. Preocupado	1	2	3	4	5
8. Feliz	1	2	3	4	5
9. Forte	1	2	3	4	5
10. Nervoso	1	2	3	4	5
11. Culpado	1	2	3	4	5
12. Com energia	1	2	3	4	5
13. Amedrontado	1	2	3	4	5
14. Calmo	1	2	3	4	5
15. Miserável	1	2	3	4	5
16. Agitado	1	2	3	4	5
17. Alegre	1	2	3	4	5
18. Ativo	1	2	3	4	5
19. Orgulhoso	1	2	3	4	5
20. Com medo	1	2	3	4	5

	Nada ou não muito	Muito pouco	Um pouco	Bastante	Muito
13. Contente	1	2	3	4	5
14. Sozinho	1	2	3	4	5
15. Zangado	1	2	3	4	5
16. Corajoso	1	2	3	4	5
17. Aborrecido	1	2	3	4	5
18. Satisfeito	1	2	3	4	5
19. Infeliz	1	2	3	4	5
20. Valente	1	2	3	4	5
21. Desgostoso	1	2	3	4	5
22. Animado	1	2	3	4	5

CAMM*

As frases que se seguem servem para conhecer melhor a maneira como pensas, sentes e fazes as coisas do dia-a-dia.

Lê cada uma das frases abaixo e faz um círculo em volta do número (0, 1, 2, 3 ou 4) que indica quantas vezes essa frase é verdadeira para ti.

	Nunca	Rara- mente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Fico zangado comigo próprio por sentir coisas que não fazem sentido.	0	1	2	3	4
2. Na escola, ando de um lado para o outro sem me aperceber do que estou a fazer.	0	1	2	3	4
3. Mantenho-me tão ocupado que não me apercebo dos meus pensamentos ou do que sinto.	0	1	2	3	4
4. Digo a mim próprio que não me deveria sentir como me sinto.	0	1	2	3	4
5. Afasto de mim pensamentos de que não gosto.	0	1	2	3	4
6. É difícil para mim prestar atenção a uma só coisa de cada vez.	0	1	2	3	4
7. Penso em coisas que aconteceram no passado em vez de pensar nas coisas que me estão a acontecer no presente.	0	1	2	3	4
8. Fico zangado comigo próprio por ter certos pensamentos.	0	1	2	3	4
9. Penso que algumas das coisas que sinto são más e que eu não as devia sentir.	0	1	2	3	4
10. Proíbo-me de sentir coisas de que não gosto.	0	1	2	3	4

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

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

RAPAZ

RAPARIGA

2. Qual é a tua data de nascimento?

Dia Mês Ano

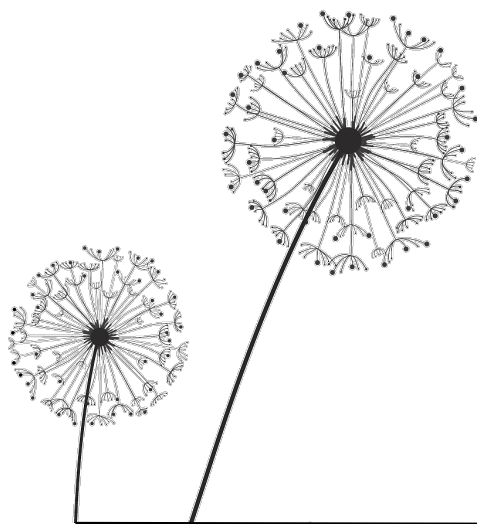
3. Com quem vives? Faz um X em todas as pessoas com quem vives

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

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

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

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



*Anexo 3 – Estudo 1 – Protocolo de Avaliação dos
Professores sobre os alunos*



**Desenvolvimento de competências
sócio emocionais, em crianças do 1º
ciclo, através de práticas
contemplativas –
Programa Mind Up***

Este questionário destina-se a estudar os efeitos do Programa Mind Up nos alunos ao nível das suas competências sócio-emocionais, das competências de atenção plena, do seu sucesso académico e do seu bem-estar. É para este estudo que contamos com a sua colaboração, pois ela constitui um importante contributo para avaliar os resultados do referido programa.

Pedimos-lhe que preencha um questionário para **cada um dos alunos** da sua turma com base na sua observação dos comportamentos, capacidades e atitudes de cada um. **Não existem respostas certas ou erradas**, mas apenas pontos de vista pessoais.

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

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

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

Código da Criança: _____ **Ano de Escolaridade:** _____

Código do(a) Professor(a): _____ **Escola:** _____

Escalas de Comportamento Social em Contexto Escolar (2ª Edição) (ECSCE-2)*

Classifique os comportamentos do(a) aluno(a), com base nas suas observações do(a) mesmo(a), durante os últimos três meses.

Coloque, por favor, uma cruz no **1** se o(a) aluno(a) **não exhibe** o comportamento em questão ou se não teve oportunidade de o observar; no **2** se ele(a) o exhibe **poucas vezes**; no **3** se o exhibe **às vezes**; no **4** se o exhibe **bastantes vezes**; ou no **5** se o(a) aluno(a) o

exibe **muito frequentemente**, baseado no seu julgamento de quão frequentemente ele ocorre. Complete, por favor, todos os itens.

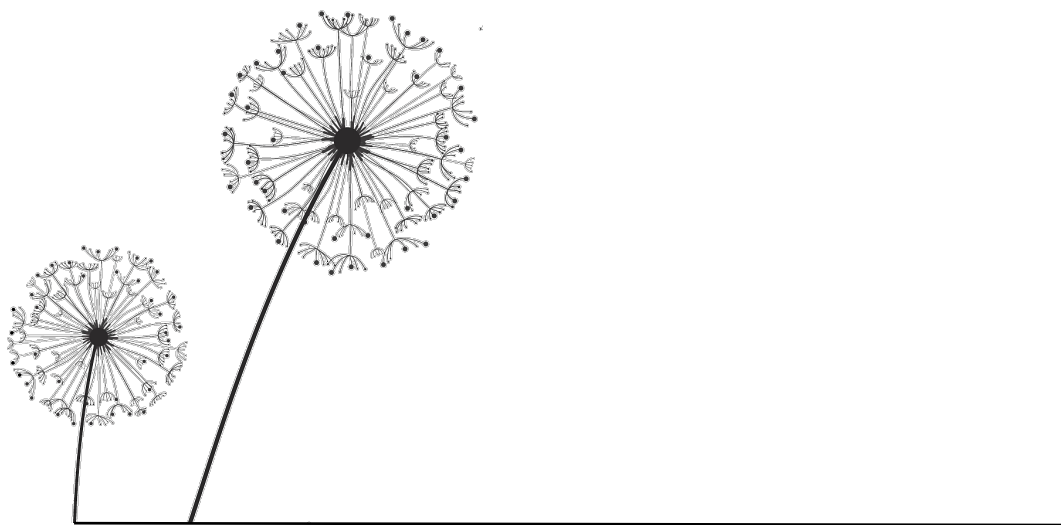
Escala A					
	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Muito frequentemente
1. Coopera com os outros alunos	1	2	3	4	5
2. Transita entre diferentes atividades de forma apropriada	1	2	3	4	5
3. Completa os trabalhos escolares sem necessidade de ser lembrado(a) disso	1	2	3	4	5
4. Oferece ajuda aos outros alunos quando eles o necessitam	1	2	3	4	5
5. Participa ativamente em discussões e atividades de grupo	1	2	3	4	5
6. Compreende os problemas e necessidades dos outros alunos	1	2	3	4	5
7. Permanece calmo(a) quando surgem problemas	1	2	3	4	5
8. Escuta e executa as instruções fornecidas pelos professores	1	2	3	4	5
9. Convida outros alunos a participar nas atividades	1	2	3	4	5
10. Pede clarificação sobre instruções dadas, de forma apropriada	1	2	3	4	5
11. Tem capacidades e habilidades que são admiradas pelos colegas	1	2	3	4	5
12. Aceita os outros alunos	1	2	3	4	5
13. Completa as tarefas, escolares ou outras, de forma independente	1	2	3	4	5
14. Completa as tarefas escolares dentro do tempo determinado	1	2	3	4	5
15. Cede ou chega a um compromisso com os colegas quando necessário	1	2	3	4	5
16. Cumpre as regras da escola e da turma	1	2	3	4	5
17. Comporta-se de forma adequada na escola	1	2	3	4	5
18. Pede ajuda de forma apropriada	1	2	3	4	5
19. Interage com uma grande variedade de colegas	1	2	3	4	5
20. Produz trabalho de qualidade aceitável para o seu nível de competência	1	2	3	4	5
21. É bom a iniciar ou a juntar-se a conversas com os colegas	1	2	3	4	5
22. É sensível aos sentimentos dos outros alunos	1	2	3	4	5
23. Responde de forma apropriada quando é corrigido pelos professores	1	2	3	4	5
24. Controla o seu temperamento quando está zangado(a)	1	2	3	4	5
25. Entra apropriadamente em atividades que já estão a decorrer com os colegas	1	2	3	4	5
26. Tem boas capacidades de liderança	1	2	3	4	5
27. Ajusta-se a diferentes expectativas comportamentais em contextos diversos	1	2	3	4	5

	Nunca	Poucas vezes	Às Vezes	Bastantes vezes	Muito Frequentemente
28. Apercebe-se e elogia os feitos dos outros	1	2	3	4	5
29. É assertivo(a) de forma apropriada quando precisa de o ser	1	2	3	4	5
30. É convidado pelos colegas a juntar-se às atividades	1	2	3	4	5
31. Mostra auto-controlo	1	2	3	4	5
32. É admirado(a) ou respeitado(a) pelos colegas	1	2	3	4	5

Escala B

	Nunca	Poucas vezes	Às Vezes	Bastantes vezes	Muito Frequentemente
1. Acusa os outros de serem responsáveis pelos seus problemas	1	2	3	4	5
2. Tira coisas que não são suas	1	2	3	4	5
3. É desafiador(a) para com os professores ou outros funcionários da escola	1	2	3	4	5
4. Faz “batota” no trabalho escolar ou em jogos	1	2	3	4	5
5. Envolve-se em brigas	1	2	3	4	5
6. Compreende os problemas e necessidades dos outros alunos	1	2	3	4	5
7. Provoca e faz troça de outros alunos	1	2	3	4	5
8. É desrespeitador(a) ou insolente	1	2	3	4	5
9. É facilmente provocado(a); tem “pavio curto”	1	2	3	4	5
10. Ignora os professores ou outros funcionários da escola	1	2	3	4	5
11. Age como se fosse melhor que os outros	1	2	3	4	5
12. Destrói ou danifica o que é propriedade escolar	1	2	3	4	5
13. Não partilha com os outros alunos	1	2	3	4	5
14. Explode facilmente ou faz birra	1	2	3	4	5
15. Ignora os sentimentos ou as necessidades dos outros aluno	1	2	3	4	5
16. Exige demasiada atenção dos professores	1	2	3	4	5
17. Ameaça outros alunos; é verbalmente agressivo(a)	1	2	3	4	5
18. Diz palavrões ou usa linguagem ofensiva	1	2	3	4	5
19. É agressivo(a) fisicamente	1	2	3	4	5
20. Insulta os colegas	1	2	3	4	5
21. Reclama e faz queixas	1	2	3	4	5
22. Implica ou discute com os colegas	1	2	3	4	5
23. É difícil de controlar	1	2	3	4	5
24. Incomoda e irrita outros alunos	1	2	3	4	5
25. Envolve-se em problemas na escola	1	2	3	4	5
26. Desestabiliza as atividades em curso	1	2	3	4	5
27. Fala com orgulho excessivo de si próprio(a)	1	2	3	4	5
28. Em quem não se pode confiar	1	2	3	4	5
29. É cruel com os outros alunos	1	2	3	4	5
30. Age impulsivamente sem pensar	1	2	3	4	5
31. É facilmente irritável	1	2	3	4	5
32. Exige a ajuda dos outros alunos	1	2	3	4	5

Verifique, por favor, se respondeu a todos os itens



Anexo 4 – Estudo 1 – Protocolo de Avaliação dos
Professores



**Desenvolvimento de competências
sócio emocionais, em crianças do 1º
ciclo, através de práticas
contemplativas -
Programa Mind Up***

Este questionário destina-se a estudar os efeitos do **Programa Mind Up** nos professores ao nível das suas competências de atenção plena, da forma como encaram o seu trabalho e do seu bem-estar. É para este estudo que contamos com a sua colaboração, pois ela constitui um importante contributo para avaliar os resultados do referido programa.

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

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

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

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

Código do(a) Professor(a): _____ **Data de Nascimento:** _____

Sexo: Feminino Masculino

Anos de Serviço: _____ **Ano de Escolaridade:** _____

CONSENTIMENTO INFORMADO

Concordo em colaborar na recolha de dados sobre o curso Mindfulness para Professores através do preenchimento de um conjunto de questionários, após ter lido a descrição acima, autorizando o uso totalmente anónimo dos dados recolhidos.

A minha participação é absolutamente voluntária e tenho conhecimento de que posso desistir a qualquer momento do preenchimento, mas a minha participação só será válida se completar o preenchimento até ao final.

Confirmo ainda que maior de 18 anos. **SIM**

QCFM*

Instruções:

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

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

	1	2	3	4	5
1. Quando caminho presto deliberadamente atenção às sensações do meu corpo em movimento.	1	2	3	4	5
2. Encontro facilmente as palavras para descrever os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
3. Critico-me por ter emoções irracionais ou inapropriadas.	1	2	3	4	5
4. Apercebo-me dos meus sentimentos e emoções sem ter que lhes reagir.	1	2	3	4	5
5. Quando estou a fazer qualquer coisa a minha mente vagueia e distraio-me facilmente.	1	2	3	4	5
6. Quando tomo um duche ou banho fico atento(a) às sensações da água no meu corpo.	1	2	3	4	5
7. Consigo traduzir facilmente as minhas crenças, opiniões e expectativas em palavras.	1	2	3	4	5
8. Não presto atenção ao que estou a fazer porque estou a sonhar acordado(a), preocupado(a) ou distraído(a) com qualquer coisa.	1	2	3	4	5
9. Observo os meus sentimentos sem me “perder” neles.	1	2	3	4	5
10. Digo a mim próprio(a) que não devia sentir-me como me sinto.	1	2	3	4	5
11. Noto como a comida e a bebida afetam os meus pensamentos, as minhas sensações corporais e emoções.	1	2	3	4	5
12. Tenho dificuldade em encontrar palavras para descrever o que penso.	1	2	3	4	5
13. Distraio-me facilmente.	1	2	3	4	5
14. Acredito que alguns dos meus pensamentos são anormais ou maus e que não devia pensar dessa forma.	1	2	3	4	5
15. Presto atenção às sensações, tais como o vento no meu cabelo ou o sol no meu rosto.	1	2	3	4	5
16. Tenho dificuldade em pensar nas palavras certas para exprimir o que sinto acerca das coisas.	1	2	3	4	5
17. Faço julgamentos sobre se os meus pensamentos são bons ou maus.	1	2	3	4	5
18. É-me difícil permanecer focado no que está a acontecer no presente.	1	2	3	4	5

19.Quando tenho pensamentos ou imagens muito perturbadores distancio-me e torno-me consciente do pensamento ou imagem sem ser “apanhado” por este(a).	1	2	3	4	5
20.Presto atenção a sons, tais como o bater do relógio, o chilrear dos pássaros ou os carros a passar.	1	2	3	4	5
21.Em situações difíceis consigo parar e não reagir imediatamente.	1	2	3	4	5
22.Quando tenho uma sensação no meu corpo é-me difícil descrevê-la porque não consigo encontrar as palavras certas.	1	2	3	4	5
23.Parece que funciono em “piloto automático” sem muita consciência do que estou a fazer.	1	2	3	4	5
24.Pouco tempo depois de ter pensamentos ou imagens perturbadoras, sinto-me calmo(a).	1	2	3	4	5
25.Digo a mim próprio(a) que não devia pensar do modo como estou a pensar.	1	2	3	4	5
26.Noto o cheiro e o aroma das coisas.	1	2	3	4	5
27.Mesmo quando estou profundamente triste ou terrivelmente perturbado consigo encontrar uma forma de colocar isso em palavras.	1	2	3	4	5
28.Faço as actividades sem estar realmente atento(a) às mesmas.	1	2	3	4	5
29.Quando tenho pensamentos ou imagens perturbadores consigo aperceber-me deles sem reagir.	1	2	3	4	5
30.Penso que algumas das minhas emoções são más e inapropriadas e que não as devia sentir.	1	2	3	4	5
31.Noto elementos visuais na arte ou na natureza, tais como cores, formas, texturas ou padrões de luz e sombras.	1	2	3	4	5
32.A minha tendência natural é traduzir as minhas experiências em palavras.	1	2	3	4	5
33.Quando tenho pensamentos e imagens perturbadores, apenas me apercebo deles e “deixo-os ir”.	1	2	3	4	5
34.Realizo trabalhos ou tarefas automaticamente sem estar atento ao que estou a fazer.	1	2	3	4	5
35.Quando tenho pensamentos ou imagens perturbadores julgo-me como bom (boa) ou mau (má), em função desses pensamentos ou imagens.	1	2	3	4	5
36.Presto atenção à forma como as minhas emoções influenciam o meu comportamento.	1	2	3	4	5
37.Normalmente consigo descrever como me sinto no momento, com grande pormenor.	1	2	3	4	5
38.Dou por mim a fazer coisas sem prestar atenção.	1	2	3	4	5
39.Desaprovo-me quando tenho ideias irracionais.	1	2	3	4	5

MBI – PROFESSORES*

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

Na página seguinte encontram-se 22 afirmações sobre sentimentos relacionados com a atividade docente. Por favor leia cada frase atentamente e pense se alguma vez se sentiu dessa forma face ao seu trabalho. Se **nunca** teve esse sentimento, escreva “0” (zero) no espaço que precede a frase. Se já tem tido esse sentimento, escreva o número (de 1 a 6) que melhor descreve **com que frequência** se sente dessa forma. Apresenta-se a seguir um exemplo.

Exemplo:

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

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

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

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

AFIRMAÇÕES	COM QUE FREQUÊNCIA 0 - 6						
1. Sinto-me emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
2. Sinto-me desgastada(o) no fim do dia de trabalho	0	1	2	3	4	5	6
3. Sinto-me fatigada(o) quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de trabalho	0	1	2	3	4	5	6
4. Posso compreender facilmente como os meus alunos se sentem em relação às coisas	0	1	2	3	4	5	6
5. Sinto que trato alguns alunos como se fossem objectos impessoais	0	1	2	3	4	5	6
6. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente uma pressão para mim	0	1	2	3	4	5	6

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

AFIRMAÇÕES	COM QUE FREQUÊNCIA 0 - 6						
	0	1	2	3	4	5	6
1. Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos	0	1	2	3	4	5	6
8. Sinto-me esgotada(o) pelo meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
3. Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
4. Tornei-me mais insensível para com as pessoas desde que comecei a exercer esta profissão	0	1	2	3	4	5	6
5. Receio que este trabalho me esteja a endurecer emocionalmente	0	1	2	3	4	5	6
6. Sinto-me com muita energia	0	1	2	3	4	5	6
7. Sinto-me frustrada(o) pelo meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
8. Sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	0	1	2	3	4	5	6
9. Não me importo realmente com o que acontece a alguns alunos	0	1	2	3	4	5	6
10. Trabalhar directamente com pessoas sujeita-me a demasiado stress	0	1	2	3	4	5	6
11. Sou capaz de criar facilmente uma atmosfera descontraída com os meus alunos	0	1	2	3	4	5	6
12. Sinto-me cheia(o) de alegria depois de trabalhar de perto com os meus alunos	0	1	2	3	4	5	6
13. Realizei muitas coisas que valem a pena nesta profissão	0	1	2	3	4	5	6
14. Sinto-me como se estivesse no limite da minha resistência	0	1	2	3	4	5	6
15. No meu trabalho, lido muito calmamente com problemas emocionais	0	1	2	3	4	5	6
22. Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

Questionário de TSES*

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

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

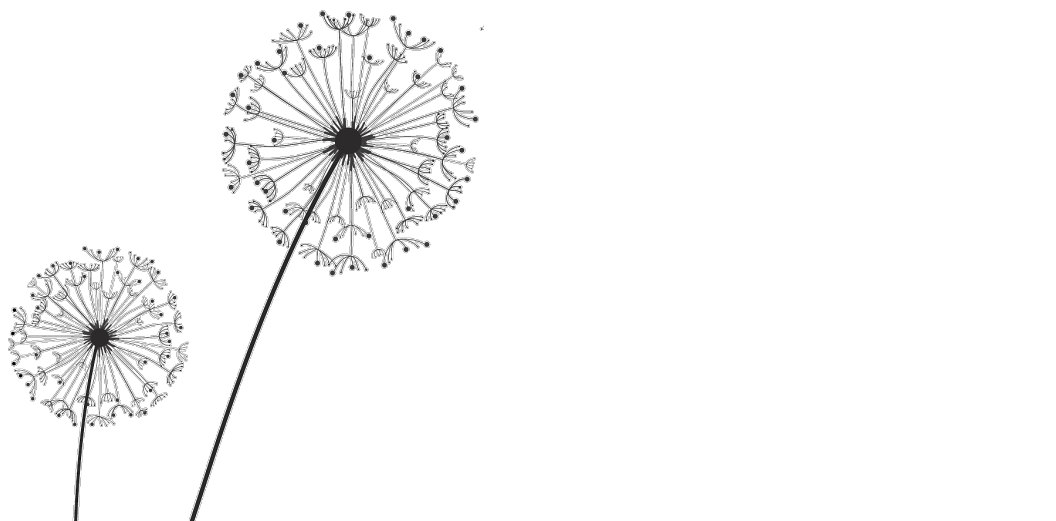
1	Até que ponto consegue chegar aos alunos com mais dificuldades?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Até que ponto consegue ajudar os alunos a pensar criticamente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Até que ponto consegue controlar os comportamentos perturbadores na sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Até que ponto consegue motivar alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Até que ponto consegue tornar as suas expectativas claras acerca do comportamento dos alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Até que ponto consegue levar os alunos a acreditar que conseguem fazer correctamente as tarefas escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Até que ponto consegue responder às questões difíceis que os alunos lhe colocam?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Até que ponto consegue estabelecer rotinas para manter as actividades a funcionar tranquilamente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Até que ponto consegue ajudar os seus alunos a valorizar a aprendizagem?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Até que ponto consegue dar-se conta da compreensão que os alunos têm do que ensinou?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Até que ponto consegue criar boas perguntas para os seus alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Até que ponto consegue promover a criatividade dos alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Até que ponto consegue levar os alunos a cumprir as regras da sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Até que ponto consegue melhorar a compreensão de um aluno que tem más classificações?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Até que ponto consegue acalmar um aluno que perturba ou faz barulho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Até que ponto consegue estabelecer um sistema de gestão de sala de aula com cada grupo de alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

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

17	Até que ponto consegue ajustar as suas aulas ao nível adequado a cada aluno?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Até que ponto consegue utilizar várias estratégias de avaliação?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Até que ponto consegue evitar que alguns alunos problemáticos arruinem completamente uma aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Até que ponto consegue dar uma explicação alternativa ou outro exemplo quando os alunos estão confusos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Até que ponto consegue responder a alunos desafiadores?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Até que ponto consegue apoiar as famílias para ajudarem os seus filhos a saírem-se bem na escola?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Até que ponto consegue pôr em prática estratégias alternativas na sua sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	Até que ponto consegue criar desafios adequados aos melhores alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Verifique por favor se respondeu a todas as questões – Muito obrigado pela sua colaboração

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



Anexo 5 – Estudo 1 – Guião da Entrevista Focal

Proposta de Guião para iniciar a Sessão

Bom dia e obrigada por terem aceite participar nesta sessão. O meu nome é Isabel Passarinho e estou a colaborar com a Joana no seu projeto de doutoramento. Nós queremos ouvir a vossa opinião sobre a implementação do programa Mind Up. Vocês foram escolhidos para estarem aqui porque participaram no programa Mind Up. Estamos muito interessados na vossa opinião porque foram os primeiros professores a implementar o Mind Up em Portugal. Hoje vamos refletir sobre as vossos pensamentos e opiniões em relação ao Mind Up. Basicamente queremos saber o que é que gostaram e o que é que não gostaram e o que é podemos fazer para melhorar o programa. Não existem respostas erradas, mas sim diferentes pontos de vista. Por favor sintam-se à vontade para partilharem a vossa opinião mesmo que esta seja diferente da de outra pessoa.

Antes de começar deixem-me sugerir algumas “regras” para que a sessão seja mais produtiva:

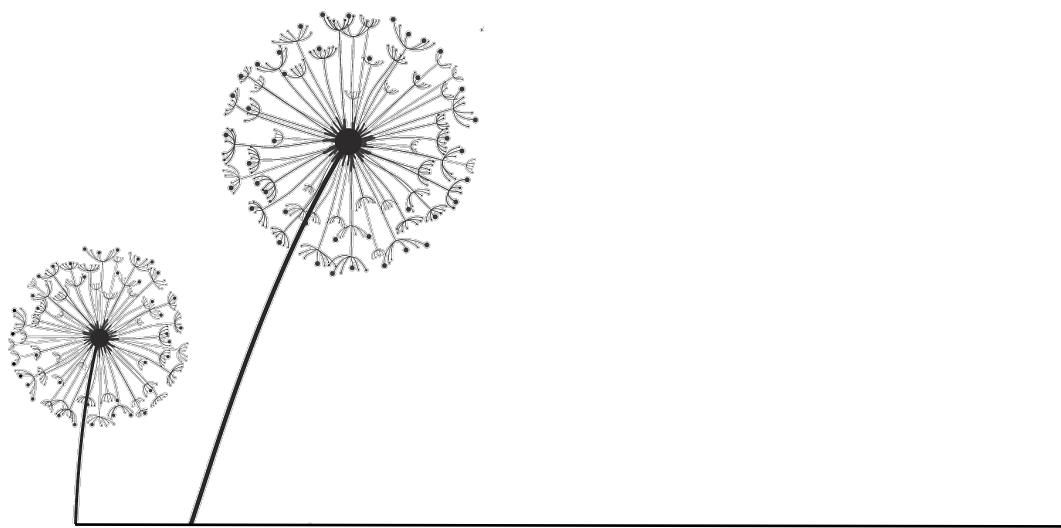
- Por favor falem um de cada vez. Nós vamos gravar a sessão porque não queremos perder nenhum dos vossos comentários. Durante a sessão vamos só utilizar o primeiro nome. Na publicação dos resultados não será feita nenhuma referencia aos vossos nomes. Nós asseguramos a confidencialidade dos vossos dados.
- Por favor desliguem os vossos telemóveis ou seleccionem a opção do silêncio.
- O meu papel é fazer perguntas e ouvir pelo que não irei participar na reflexão, mas eu quero que se sintam à vontade para falarem uns com os outros. Eu vou fazer-vos cerca de 8/12 perguntas. Neste tipo de reflexões existe a tendência para que algumas pessoas falem mais do que outras. Mas para nós é importante ouvir a opinião de cada um porque todos têm experiências diferentes. Se alguns de vós estiver a falar demais, eu posso pedir para deixar os outros falar. Se algum de vós não estiver a falar muito eu posso perguntar a vossa opinião. Nós vamos colocar uns cartões com os nomes para ajudar a lembrar. Esta sessão termina daqui a 90 min, ou seja, pelas XXXX Vamos começar:



QUESTÕES

Abertura	1	Digam-me por favor o vosso nome, de que escola são e o que é que mais gostam de fazer quando não estão a dar aulas? X vamos começar por si	
Introdução	2	Quais foram as razões que vos levaram a participar no programa Mind Up?	
Transição	3	Quais os aspetos da formação que mais contribuíram para a implementação do mind up? Quais os aspetos da formação que menos contribuíram para a implementação do mind up?	qualidade do suporte técnico disponibilizado
Perguntas Chave	4	O material disponibilizado (manual, o instrumento, o poster, as caixas...) foi útil e adequado para implementação? O que é que faltou que fosse importante para a implementação?	qualidade dos materiais disponibilizados
Perguntas Chave	5	Como avalia a qualidade e frequência do apoio técnico disponibilizado (e-mail, telefone e presencial)? Que sugestões tem para melhorar o apoio técnico disponibilizado?	qualidade do suporte técnico disponibilizado
	6	Identifique os aspetos das sessões do Mind UP que foram para si fáceis de implementar e aqueles que foram mais difíceis .	preparação/competências dos professores
	7	Identifique 2/3 benefícios que decorreram da implementação do Mind Up: - na dinâmica da sala de aula - para os alunos - para vós	percepção dos efeitos do programa:
	8	O que é que aprendeu de novo com o programa Mind Up que tenha sido útil para o processo de ensino/aprendizagem?	percepção dos efeitos do programa:
	9	O que é que deve ser mantido na forma como o programa foi desenvolvido? O que é que deve ser mudado na forma como o programa foi desenvolvido?	sugestões
	10	O que é que pensa sobre a importância de integrar o programa mind up no currículo? Está a pensar dar continuidade à implementação do programa Mind Up? E da prática Central? Recomendaria o programa Mind Up aos seus colegas? Se sim, o que é que lhe diria para os convencer a participar no Mind UP?	percepção de mudanças ocorridas na prática pedagógica???
Conclusão	11	Fazer uma síntese das principais ideias e fazer uma última pergunta: Há mais alguma coisa importante que não tenha sido dita e que queiram acrescentar ?	

No final agradecer mais uma vez a participação de todos e entregar um certificado de participação (simbólico) a cada um dos professores



*Anexo 6 – Estudo 2 – Consentimento informado e
Protocolo de Avaliação dos Alunos*



Exmo. Sr(a). Encarregado(a) de Educação

Para o sucesso escolar é tão importante a aprendizagem dos conteúdos académicos como a forma como as crianças regulam os seus sentimentos e emoções. Neste sentido estou a realizar um estudo no âmbito do projeto de Doutoramento em Psicologia da Educação para compreender a relação entre as competências de autorregulação, as competências de atenção/concentração, o sucesso académico e o nível de bem-estar dos alunos. Com este trabalho espera-se, poder contribuir com algumas orientações sobre como promover o bem-estar das crianças e o seu sucesso académico.

No âmbito deste estudo, venho solicitar a sua autorização para a participação do seu educando(a) na resposta a um conjunto de questionários.

Salienta-se que **todas as respostas são anónimas e confidenciais** e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Agradece-se que devolva à Professora da turma o destacável assinado indicando a sua autorização/não autorização.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Joana Sampaio de Carvalho

Lisboa 7 de Novembro de 2012

Eu _____

Autorizo o meu educando _____ a responder aos questionários no âmbito do Projeto de Investigação.

Não Autorizo o meu educando _____ a responder aos questionários no âmbito do Projeto de Investigação.

O(A) Encarregado de Educação _____ de _____ 2012

_____(Assinatura)



**Desenvolvimento de competências
sócio emocionais, em crianças do 1^o
ciclo, através de práticas
contemplativas –
Programa Mind Up***

Este questionário destina-se a estudar de que forma as atividades do **Programa Mind Up** podem ajudar as crianças da tua idade a pensarem e a sentirem-se melhor.

Isto não é um teste e por isso não existem respostas certas ou erradas.

Só estamos interessados na tua opinião.

Por favor responde de forma verdadeira.

As tuas respostas são confidenciais (ninguém vai ler as tuas respostas).

Muito Obrigada pela Tua Ajuda!



Código: _____ Ano de Escolaridade: _____

Código do(a) Professor(a): _____

Escola: _____

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

Experiências do dia a dia*

Em baixo encontra um conjunto de frases sobre as tuas experiências diárias. Utiliza a escala de 1 a 6 que a seguir se apresenta, e indica por favor a frequência com que tens atualmente cada uma dessas experiências. Por favor responde de acordo com o que realmente te acontece e não do que achas que a tua experiência deveria ser. Por favor responde a cada item separadamente, um de cada vez.

1	2	3	4	5	6	
Quase sempre	Muito frequentemente	Frequentemente	Infrequentemente	Muito infrequentemente	Quase nunca	
1. Eu só percebo como me estou a sentir (ex. triste, alegre, orgulhoso, etc.) algum tempo depois.	1	2	3	4	5	6
2. Eu parto ou entorno coisas por falta de cuidado, por não prestar atenção, ou por estar a pensar noutra coisa.	1	2	3	4	5	6
3. Acho difícil manter-me concentrada nas coisas no momento em que elas estão a acontecer.	1	2	3	4	5	6
4. Costumo andar depressa para chegar aos sítios onde quero ir sem prestar atenção ao que estou a pensar ou a sentir durante o caminho.	1	2	3	4	5	6
5. Não dou conta que o meu corpo está tenso ou desconfortável até me sentir mesmo mal.	1	2	3	4	5	6
6. Quando me dizem o nome de uma pessoa pela primeira vez, esqueço-o (o nome) muito depressa.	1	2	3	4	5	6
7. Parece que faço as coisas de forma “automática”, sem dar muita atenção ao que estou a fazer.	1	2	3	4	5	6
8. Faço as minhas atividades muito depressa sem dar muita atenção ao que estou a fazer.	1	2	3	4	5	6
9. Quando fico muito concentrada nos objectivos nem dou conta das coisas que estou a fazer para os atingir.	1	2	3	4	5	6
10. Faço o meu trabalho ou as minhas tarefas de forma automática, sem pensar no que estou a fazer.	1	2	3	4	5	6
11. Dou por mim a ouvir alguém por um ouvido e a fazer outra coisa ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5	6
12. Depois de entrar numa sala pergunto-me “por que é que vim até aqui?”	1	2	3	4	5	6
13. Não consigo parar de pensar no passado ou no futuro.	1	2	3	4	5	6
14. Dou por mim a fazer coisas sem prestar atenção.	1	2	3	4	5	6
15. Quando estou a lanchar não dou conta (não tenho consciência) de que estou a comer.	1	2	3	4	5	6

ESCALA DE AUTO-COMPAIXÃO*

Lê com cuidado cada uma das frases que se seguem antes de responderes. No lado direito faz um círculo no número (1, 2, 3, 4 ou 5) que achas que melhor indica com que frequência te portas como está escrito em cada frase.

Quase nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
1	2	3	4	5

1. Sou mau para mim próprio quando sinto que não sou "suficientemente bom".	1	2	3	4	5
2. Quando me sinto triste, irritado, sozinho, ou com medo eu costumo pensar nas coisas que estão mal e preocupar-me com elas.	1	2	3	4	5
3. Quando as coisas me correm mal, eu lembro-me que as dificuldades fazem parte da vida, que todas as pessoas têm dificuldades.	1	2	3	4	5
4. Quando eu penso sobre as coisas que não faço bem, sinto-me sozinho.	1	2	3	4	5
5. Eu tento ser bom comigo mesmo quando me sinto triste, irritado, sozinho, ou com medo.	1	2	3	4	5
6. Quando eu não consigo fazer alguma coisa importante para mim sinto-me completamente estúpido.	1	2	3	4	5
7. Quando estou triste, irritado, sozinho ou com medo, eu lembro-me que as outras pessoas também se sentem assim.	1	2	3	4	5
8. Quando me acontecem coisas realmente difíceis, eu sou muito mau comigo mesmo.	1	2	3	4	5
9. Quando alguma coisa me preocupa eu tento perceber o que estou a sentir e não deixar que isso tome conta de mim.	1	2	3	4	5
10. Quando eu sinto que não sou "suficientemente bom" nalguma coisa, tento lembrar-me que as outras pessoas às vezes também se sentem assim.	1	2	3	4	5
11. Sou mau e não tenho paciência para as coisas de que não gosto em mim.	1	2	3	4	5
12. Quando eu estou a passar por um momento muito difícil, sou querido comigo e trato bem de mim.	1	2	3	4	5

Quase nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	
1	2	3	4	5	
13. Quando me sinto triste, irritado, sozinho ou com medo, eu sinto que a maior parte das pessoas são mais felizes do que eu.	1	2	3	4	5
14. Quando alguma coisa me preocupa muito, eu tento perceber bem o que se passa.	1	2	3	4	5
15. Quando eu erro tento pensar que os erros fazem parte da vida.	1	2	3	4	5
16. Quando não gosto de alguma coisa em mim, fico desanimado, zango-me comigo mesmo.	1	2	3	4	5
17. Quando eu não consigo fazer alguma coisa que acho importante para mim, tento que isso não se torne num grande problema para mim.	1	2	3	4	5
18. Quando tenho que me esforçar muito para fazer alguma coisa, sinto que a maior parte das pessoas não tem de se esforçar tanto como eu.	1	2	3	4	5
19. Eu sou querido para mim próprio quando as coisas correm mal e eu me estou a sentir mal.	1	2	3	4	5
20. Quando alguma coisa me aborrece, deixo que o que estou a sentir tome conta de mim e “perco a cabeça”.	1	2	3	4	5
21. Eu posso ser um pouco mau para mim mesmo quando me sinto mal ou chateado.	1	2	3	4	5
22. Quando me sinto triste, zangado, sozinho ou com medo, tento perceber porque é que me sinto assim.	1	2	3	4	5
23. Quando faço alguma coisa errada ou não faço bem alguma coisa, digo a mim próprio que mesmo assim eu sou bom.	1	2	3	4	5
24. Quando acontece alguma coisa triste eu faço disso um grande problema.	1	2	3	4	5
25. Quando eu não consigo fazer alguma coisa que acho importante para mim, eu sinto-me sozinho.	1	2	3	4	5

26. Eu tento compreender e ter paciência para as coisas de que não gosto em mim.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

SENTIMENTOS E EMOÇÕES (PANAS-C)

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

Indica quanto te sentiste assim durante as últimas semanas.

	Nada ou não muito	Muito pouco	Um pouco	Bastante	Muito
1. Interessado	1	2	3	4	5
2. Triste	1	2	3	4	5
3. Assustado	1	2	3	4	5
4. Alerta	1	2	3	4	5
5. Excitado	1	2	3	4	5
6. Envergonhado	1	2	3	4	5
7. Preocupado	1	2	3	4	5
8. Feliz	1	2	3	4	5
9. Forte	1	2	3	4	5
10. Nervoso	1	2	3	4	5
11. Culpado	1	2	3	4	5
12. Com energia	1	2	3	4	5
13. Amedrontado	1	2	3	4	5
14. Calmo	1	2	3	4	5
15. Miserável	1	2	3	4	5
16. Agitado	1	2	3	4	5
17. Alegre	1	2	3	4	5
18. Ativo	1	2	3	4	5
19. Orgulhoso	1	2	3	4	5
20. Com medo	1	2	3	4	5

	Nada ou não muito	Muito pouco	Um pouco	Bastante	Muito
13. Contente	1	2	3	4	5
14. Sozinho	1	2	3	4	5
15. Zangado	1	2	3	4	5
16. Corajoso	1	2	3	4	5
17. Aborrecido	1	2	3	4	5
18. Satisfeito	1	2	3	4	5
19. Infeliz	1	2	3	4	5
20. Valente	1	2	3	4	5
21. Desgostoso	1	2	3	4	5
22. Animado	1	2	3	4	5

Questionário de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes (QRE-CA)*

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

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

*Gullone, E. & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-

CA). Trad e adap. Sampaio de Carvalho, Pereira & Marques Pinto, 2012

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

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

RAPAZ

RAPARIGA

2. Qual é a tua data de nascimento?

Dia Mês Ano

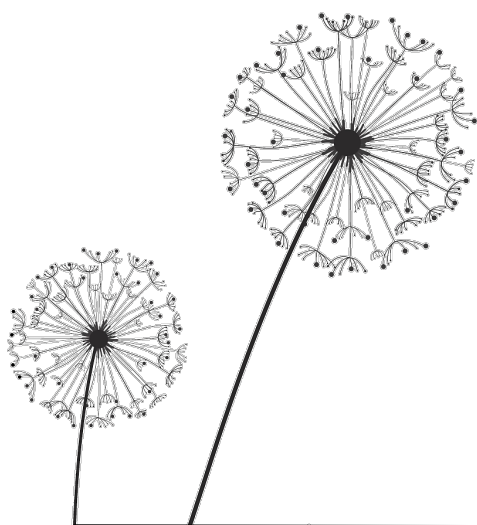
3. Com quem vives? Faz um X em todas as pessoas com quem vives

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

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

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

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



*Anexo 7 – Estudo 2 – Consentimento informado e
Protocolo de Avaliação dos Professores*



**Desenvolvimento de competências
sócio emocionais, em crianças do 1º
ciclo, através de práticas
contemplativas -
Programa Mind Up***

Este questionário destina-se a estudar os efeitos do **Programa Mind Up** nos professores ao nível das suas competências de atenção plena, da forma como encaram o seu trabalho e do seu bem-estar. É para este estudo que contamos com a sua colaboração, pois ela constitui um importante contributo para avaliar os resultados do referido programa.

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

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

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

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

Código do(a) Professor(a): _____

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

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Projecto apoiado pela Fundação para Ciência e a Tecnologia através da Bolsa de Doutoramento -

SFRH/BD/77542/2011

CONSENTIMENTO INFORMADO

Concordo em colaborar na recolha de dados sobre o curso Mindfulness para Professores através do preenchimento de um conjunto de questionários, após ter lido a descrição acima, autorizando o uso totalmente anónimo dos dados recolhidos.

A minha participação é absolutamente voluntária e tenho conhecimento de que posso desistir a qualquer momento do preenchimento, mas a minha participação só será válida se completar o preenchimento até ao final.

Confirmo ainda que maior de 18 anos. **SIM**

QCFM*

Instruções:

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

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

	1	2	3	4	5
1. Quando caminho presto deliberadamente atenção às sensações do meu corpo em movimento.	1	2	3	4	5
2. Encontro facilmente as palavras para descrever os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
3. Critico-me por ter emoções irracionais ou inapropriadas.	1	2	3	4	5
4. Apercebo-me dos meus sentimentos e emoções sem ter que lhes reagir.	1	2	3	4	5
5. Quando estou a fazer qualquer coisa a minha mente vagueia e distraio-me facilmente.	1	2	3	4	5
6. Quando tomo um duche ou banho fico atento(a) às sensações da água no meu corpo.	1	2	3	4	5
7. Consigo traduzir facilmente as minhas crenças, opiniões e expectativas em palavras.	1	2	3	4	5
8. Não presto atenção ao que estou a fazer porque estou a sonhar acordado(a), preocupado(a) ou distraído(a) com qualquer coisa.	1	2	3	4	5
9. Observo os meus sentimentos sem me “perder” neles.	1	2	3	4	5
10. Digo a mim próprio(a) que não devia sentir-me como me sinto.	1	2	3	4	5
11. Noto como a comida e a bebida afetam os meus pensamentos, as minhas sensações corporais e emoções.	1	2	3	4	5
12. Tenho dificuldade em encontrar palavras para descrever o que penso.	1	2	3	4	5
13. Distraio-me facilmente.	1	2	3	4	5
14. Acredito que alguns dos meus pensamentos são anormais ou maus e que não devia pensar dessa forma.	1	2	3	4	5
15. Presto atenção às sensações, tais como o vento no meu cabelo ou o sol no meu rosto.	1	2	3	4	5
16. Tenho dificuldade em pensar nas palavras certas para exprimir o que sinto acerca das coisas.	1	2	3	4	5
17. Faço julgamentos sobre se os meus pensamentos são bons ou maus.	1	2	3	4	5
18. É-me difícil permanecer focado no que está a acontecer no presente.	1	2	3	4	5

19.Quando tenho pensamentos ou imagens muito perturbadores distancio-me e torno-me consciente do pensamento ou imagem sem ser “apanhado” por este(a).	1	2	3	4	5
20.Presto atenção a sons, tais como o bater do relógio, o chilrear dos pássaros ou os carros a passar.	1	2	3	4	5
21.Em situações difíceis consigo parar e não reagir imediatamente.	1	2	3	4	5
22.Quando tenho uma sensação no meu corpo é-me difícil descrevê-la porque não consigo encontrar as palavras certas.	1	2	3	4	5
23.Parece que funciono em “piloto automático” sem muita consciência do que estou a fazer.	1	2	3	4	5
24.Pouco tempo depois de ter pensamentos ou imagens perturbadoras, sinto-me calmo(a).	1	2	3	4	5
25.Digo a mim próprio(a) que não devia pensar do modo como estou a pensar.	1	2	3	4	5
26.Noto o cheiro e o aroma das coisas.	1	2	3	4	5
27.Mesmo quando estou profundamente triste ou terrivelmente perturbado consigo encontrar uma forma de colocar isso em palavras.	1	2	3	4	5
28.Faço as actividades sem estar realmente atento(a) às mesmas.	1	2	3	4	5
29.Quando tenho pensamentos ou imagens perturbadores consigo aperceber-me deles sem reagir.	1	2	3	4	5
30.Penso que algumas das minhas emoções são más e inapropriadas e que não as devia sentir.	1	2	3	4	5
31.Noto elementos visuais na arte ou na natureza, tais como cores, formas, texturas ou padrões de luz e sombras.	1	2	3	4	5
32.A minha tendência natural é traduzir as minhas experiências em palavras.	1	2	3	4	5
33.Quando tenho pensamentos e imagens perturbadores, apenas me apercebo deles e “deixo-os ir”.	1	2	3	4	5
34.Realizo trabalhos ou tarefas automaticamente sem estar atento ao que estou a fazer.	1	2	3	4	5
35.Quando tenho pensamentos ou imagens perturbadores julgo-me como bom (boa) ou mau (má), em função desses pensamentos ou imagens.	1	2	3	4	5
36.Presto atenção à forma como as minhas emoções influenciam o meu comportamento.	1	2	3	4	5
37.Normalmente consigo descrever como me sinto no momento, com grande pormenor.	1	2	3	4	5
38.Dou por mim a fazer coisas sem prestar atenção.	1	2	3	4	5
39.Desaprovo-me quando tenho ideias irracionais.	1	2	3	4	5

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

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

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

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

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

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

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

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

Questionário de Regulação Emocional

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

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

AFIRMAÇÕES								
1. Quando quero sentir mais emoções positivas (como alegria ou contentamento), mudo o que estou a pensar.	0	1	2	3	4	5	6	7
2. Guardo as minhas emoções para mim próprio.	0	1	2	3	4	5	6	7
3. Quando quero sentir menos emoções negativas (como tristeza ou raiva) mudo o que estou a pensar.	0	1	2	3	4	5	6	7
4. Quando estou a sentir emoções positivas, tenho cuidado para não as expressar	0	1	2	3	4	5	6	7
5. Quando estou perante uma situação stressante, forço-me a pensar sobre essa mesma situação, de uma forma que me ajude a ficar calmo.	0	1	2	3	4	5	6	7
6. Eu controlo as minhas emoções não as expressando	0	1	2	3	4	5	6	7
7. Quando quero sentir mais emoções positivas, eu mudo a forma como estou a pensar acerca da situação.	0	1	2	3	4	5	6	7
8. Eu controlo as minhas emoções modificando a forma de pensar acerca da situação em que me encontro	0	1	2	3	4	5	6	7
9. Quando estou a experienciar emoções negativas, faço tudo para não as expressar	0	1	2	3	4	5	6	7
10. Quando quero sentir menos emoções negativas, mudo a forma como estou a pensar acerca da situação.	0	1	2	3	4	5	6	7

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

MBI – PROFESSORES*

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

Na página seguinte encontram-se 22 afirmações sobre sentimentos relacionados com a atividade docente. Por favor leia cada frase atentamente e pense se alguma vez se sentiu dessa forma face ao seu trabalho. Se **nunca** teve esse sentimento, escreva “0” (zero) no espaço que precede a frase. Se já tem tido esse sentimento, escreva o número (de 1 a 6) que melhor descreve **com que frequência** se sente dessa forma. Apresenta-se a seguir um exemplo.

Exemplo:

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

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

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

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

AFIRMAÇÕES	COM QUE FREQUÊNCIA 0 - 6						
1. Sinto-me emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
2. Sinto-me desgastada(o) no fim do dia de trabalho	0	1	2	3	4	5	6
3. Sinto-me fatigada(o) quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de trabalho	0	1	2	3	4	5	6
4. Posso compreender facilmente como os meus alunos se sentem em relação às coisas	0	1	2	3	4	5	6
5. Sinto que trato alguns alunos como se fossem objectos impessoais	0	1	2	3	4	5	6
6. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente uma pressão para mim	0	1	2	3	4	5	6

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

AFIRMAÇÕES	COM QUE FREQUÊNCIA						
	0 - 6						
1. Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos	0	1	2	3	4	5	6
8. Sinto-me esgotada(o) pelo meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
3. Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
4. Tornei-me mais insensível para com as pessoas desde que comecei a exercer esta profissão	0	1	2	3	4	5	6
5. Receio que este trabalho me esteja a endurecer emocionalmente	0	1	2	3	4	5	6
6. Sinto-me com muita energia	0	1	2	3	4	5	6
7. Sinto-me frustrada(o) pelo meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
8. Sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	0	1	2	3	4	5	6
9. Não me importo realmente com o que acontece a alguns alunos	0	1	2	3	4	5	6
10. Trabalhar directamente com pessoas sujeita-me a demasiado stress	0	1	2	3	4	5	6
11. Sou capaz de criar facilmente uma atmosfera descontraída com os meus alunos	0	1	2	3	4	5	6
12. Sinto-me cheia(o) de alegria depois de trabalhar de perto com os meus alunos	0	1	2	3	4	5	6
13. Realizei muitas coisas que valem a pena nesta profissão	0	1	2	3	4	5	6
14. Sinto-me como se estivesse no limite da minha resistência	0	1	2	3	4	5	6
15. No meu trabalho, lido muito calmamente com problemas emocionais	0	1	2	3	4	5	6
22. Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

Data de Nascimento: _____ **Sexo:** Feminino Masculino

Anos de Serviço: _____ **Tipo de Vínculo:** _____

Indique por favor as suas habilitações literárias:

Licenciatura Mestrado Doutoramento Outra. Qual? _____

Indique por favor o seu estatuto conjugal:

Casado(a) Divorciado(a) Solteiro(a) União de facto?

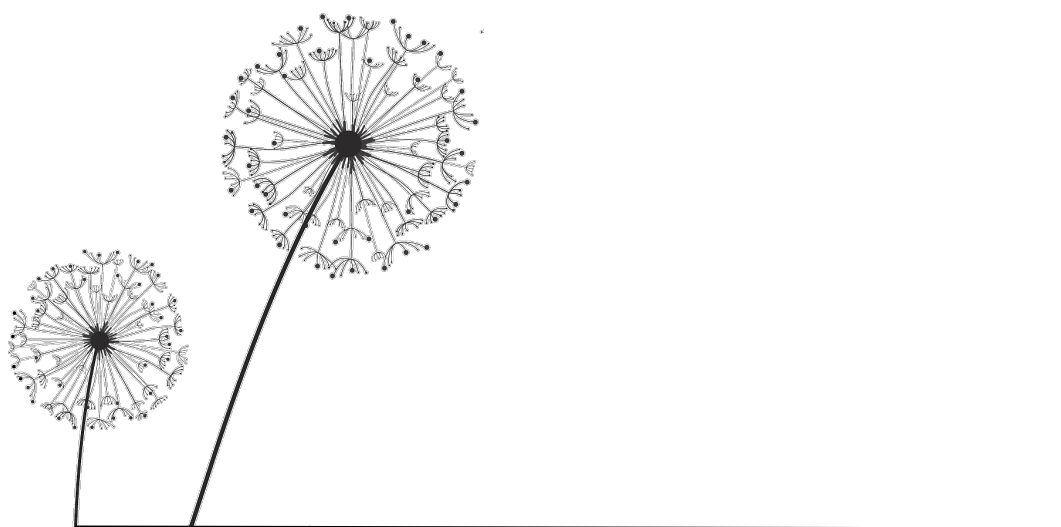
Tem filhos ? Sim Não

Concelho de Residência: _____

Concelho onde Leciona: _____

Verifique por favor se respondeu a todas as questões.

Muito obrigado pela sua colaboração



*Anexo 8 – Estudo 3 – Protocolo de Avaliação dos
Alunos*



**Desenvolvimento de competências
sócio emocionais, em crianças do 1º
ciclo, através de práticas
contemplativas ***

Este questionário destina-se a estudar de que forma as atividades do **Programa *Mind Up*** podem ajudar as crianças da tua idade a pensarem e a sentirem-se melhor.

Isto não é um teste e por isso não existem respostas certas ou erradas.

Só estamos interessados na tua opinião.

Por favor responde de forma verdadeira.

As tuas respostas são confidenciais (ninguém vai ler as tuas respostas).

Muito Obrigada pela Tua Ajuda!



Código: _____ **Ano de Escolaridade:** _____

Código do(a) Professor(a): _____

Escola: _____

MHC-SF*

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

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

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

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

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

RAPAZ

RAPARIGA

2. Qual é a tua data de nascimento?

Dia Mês Ano

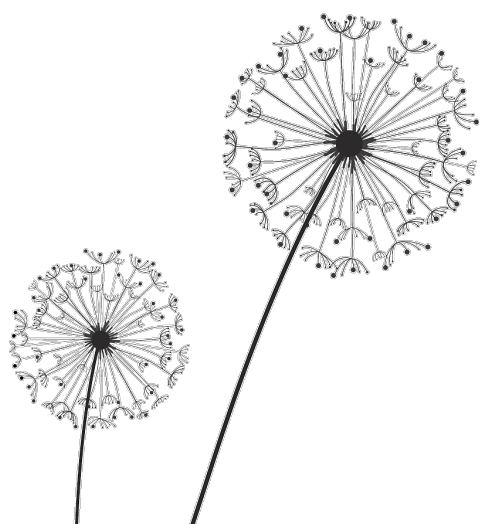
3. Com quem vives? Faz um X em todas as pessoas com quem vives

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

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

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

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



*Anexo 9 – Estudo 4 - Prova de submissão de
manuscrito*

MIFU-D-19-00576 - Submission Confirmation  Caixa de entrada X



Mindfulness (MIFU)

 para mim ▾

23:20 (há 4 minutos) ☆ ↶ ⋮

Dear Ms Sampaio de Carvalho,

Thank you for submitting your manuscript, Effects of a mindfulness-based intervention for teachers A study on teacher and student outcomes, to Mindfulness.

The submission id is: MIFU-D-19-00576

Please refer to this number in any future correspondence.

During the review process, you can keep track of the status of your manuscript by accessing the journal's website.

Your username is: joaca

If you forgot your password, you can click the 'Send Login Details' link on the EM Login page at <https://www.editorialmanager.com/mifu/>.

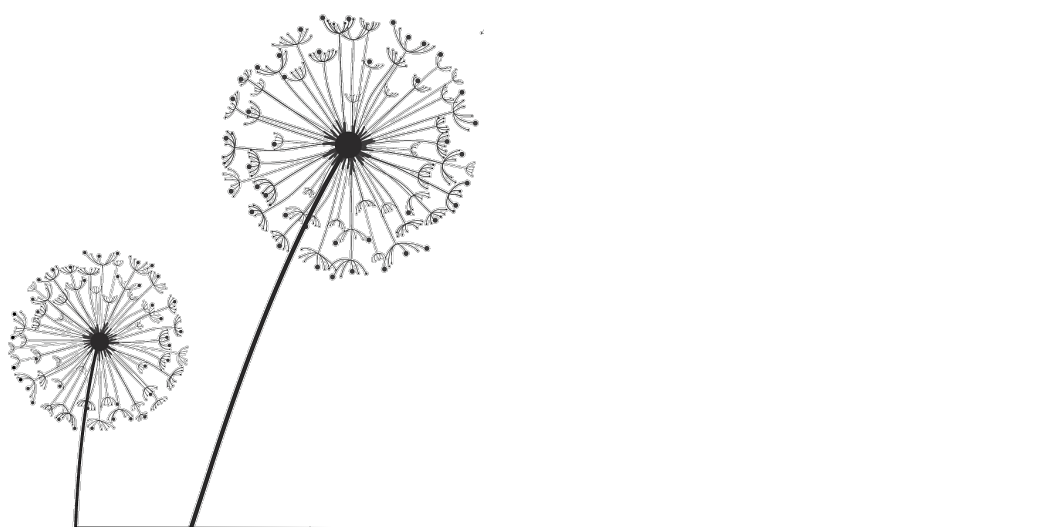
Should you require any further assistance please feel free to e-mail the Editorial Office by clicking on "Contact Us" in the menu bar at the top of the screen.

With kind regards,
Springer Journals Editorial Office
Mindfulness

Now that your article will undergo the editorial and peer review process, it is the right time to think about publishing your article as open access. With open access your article will become freely available to anyone worldwide and you will easily comply with open access mandates. Springer's open access offering for this journal is called Open Choice (find more information on www.springer.com/openchoice). Once your article is accepted, you will be offered the option to publish through open access. So you might want to talk to your institution and funder now to see how payment could be organized; for an overview of available open access funding please go to www.springer.com/oa/funding. Although for now you don't have to do anything, we would like to let you know about your upcoming options.

Recipients of this email are registered users within the Editorial Manager database for this journal. We will keep your information on file to use in the process of submitting, evaluating and publishing a manuscript. For more information on how we use your personal details please see our privacy policy at <https://www.springernature.com/production-privacy-policy>. If you no longer wish to receive messages from this journal or you have questions regarding database management, please contact the Publication Office at the link below.

In compliance with data protection regulations, you may request that we remove your personal registration details at any time. (Use the following URL: <https://www.editorialmanager.com/mifu/login.asp?a=er>). Please contact the publication office if you have any questions.



Anexo 10 – Estudo 4 – Consentimento Informado
dos Professores

Pedido de Consentimento Informado aos Professores

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

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

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

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

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

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

Muito obrigado pela sua colaboração!

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

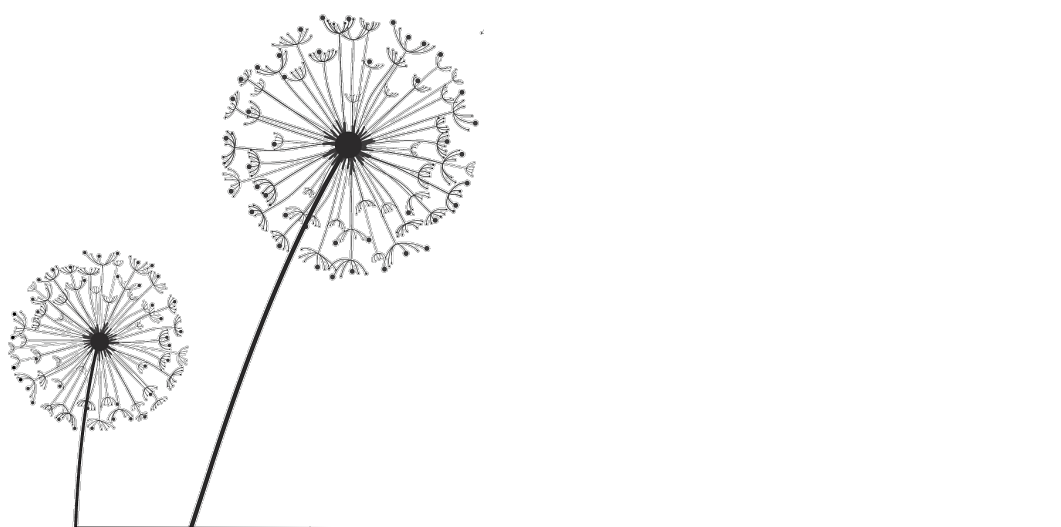
O(A) Participante

A Investigadora

(Assinatura)

(Assinatura)





*Anexo 11 – Estudo 4 – Protocolo de Avaliação dos
Professores*



35564



(Código)				(T)	(G)

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

atentamente

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

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

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

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

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

Ano de Escolaridade

Código do Professor

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



35564

QCFM*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006; trad. e adap. de Gregório e Pinto Gouveia, 2007



35564

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

*Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006; trad. e adap. de Gregório e Pinto Gouveia, 2007

3



35564

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

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

*Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006; trad. e adap. de Gregório e Pinto Gouveia, 2007



35564

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

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

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

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

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



35564

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

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

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



35564

QUESTIONÁRIO DE REGULAÇÃO EMOCIONAL*

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

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

-
1. Quando quero sentir mais emoções positivas (como alegria ou contentamento), mudo o que estou a pensar. 1 2 3 4 5 6 7
-
2. Guardo as minhas emoções para mim próprio(a). 1 2 3 4 5 6 7
-
3. Quando quero sentir menos emoções negativas (como tristeza ou raiva) mudo o que estou a pensar. 1 2 3 4 5 6 7
-
4. Quando estou a sentir emoções positivas, tenho cuidado para não as expressar. 1 2 3 4 5 6 7
-
5. Quando estou perante uma situação stressante, forço-me a pensar sobre essa mesma situação, 1 2 3 4 5 6 7
-
6. Eu controlo as minhas emoções não as expressando. 1 2 3 4 5 6 7
-
7. Quando quero sentir mais emoções positivas, eu mudo a forma como estou a pensar acerca da situação. 1 2 3 4 5 6 7
-
8. Eu controlo as minhas emoções modificando a forma de pensar acerca da situação em que me encontro. 1 2 3 4 5 6 7
-
9. Quando estou a experienciar emoções negativas, faço tudo para não as expressar. 1 2 3 4 5 6 7
-
10. Quando quero sentir menos emoções negativas, mudo a forma como estou a pensar acerca da situação. 1 2 3 4 5 6 7
-

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



QUESTIONÁRIO TSES*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



35564

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

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

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



35564

MHC-SF*

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

Nunca	1 ou 2 vezes	Cerca de 1 a 2 vezes por semana	Cerca de 2 ou 3 vezes por semana	Quase todos os dias	Todos os dias
0	1	2	3	4	5

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

- | | | | | | | |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1. feliz | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |
| 2. interessado(a) pela vida | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |
| 3. satisfeito(a) | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |
| 4. que tinha alguma coisa importante para contribuir para a sociedade | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |
| 5. que pertencia a uma comunidade (como a um grupo social, à sua escola ou ao seu bairro) | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |
| 6. que a nossa sociedade se está a tornar num lugar melhor para pessoas como você | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |
| 7. que as pessoas são essencialmente boas | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |
| 8. que a forma como a nossa sociedade funciona lhe faz sentido | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |
| 9. que gostava da maior parte das características da sua personalidade | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |
| 10. que gere bem as responsabilidades da sua vida diária | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |
| 11. que teve relações calorosas e de confiança com pessoas da sua idade | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |
| 12. que teve experiências que lhe permitiram crescer e tornar-se numa pessoa melhor | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |
| 13. confiante para pensar ou exprimir as suas próprias ideias e opiniões | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |
| 14. que a sua vida tem uma direção ou significado | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |

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



35564

MBI-PROFESSORES*

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

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

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

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

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

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

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

Tradução e adaptação de Alexandra Marques Pinto (FPUL)

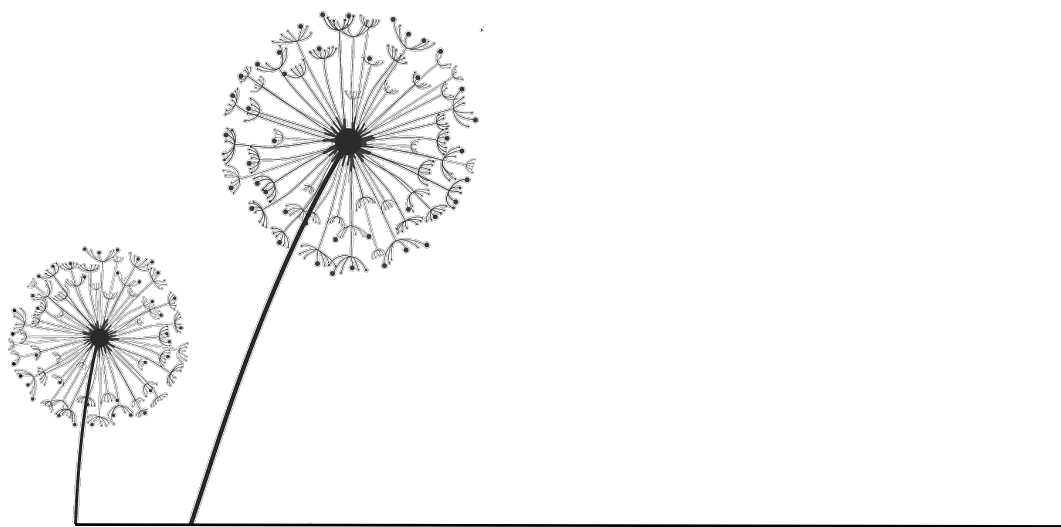


35564

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

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

Tradução e adaptação de Alexandra Marques Pinto (FPUL)



Anexo 12 – Estudo 4 – Consentimento Informado
dos Alunos

Pedido de Consentimento Informado aos Encarregados de Educação – Participação Alunos

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

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

No âmbito deste estudo, vimos solicitar a sua autorização para a participação do(a) seu/sua educando(a) na resposta a um conjunto de questionários que serão aplicados na sala de aula pelo(a) Professor(a) da turma, em quatro momentos: em Outubro 2017, em Janeiro, Abril e Junho de 2018. O tempo de aplicação dos questionários será no máximo de 30 minutos.

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

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

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

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

Muito obrigado pela sua colaboração!

Eu _____

Autorizo o(a) meu/minha educando(a) _____ a responder aos questionários no âmbito do Projeto de Investigação “Efeitos de uma intervenção baseada em *mindfulness* para professores: um estudo nos resultados dos professores e dos alunos.”

Não Autorizo o(a) meu/minha educando(a) _____ a responder aos questionários no âmbito do Projeto de Investigação “Efeitos de uma intervenção baseada em *mindfulness* para professores: um estudo nos resultados dos professores e dos alunos.”

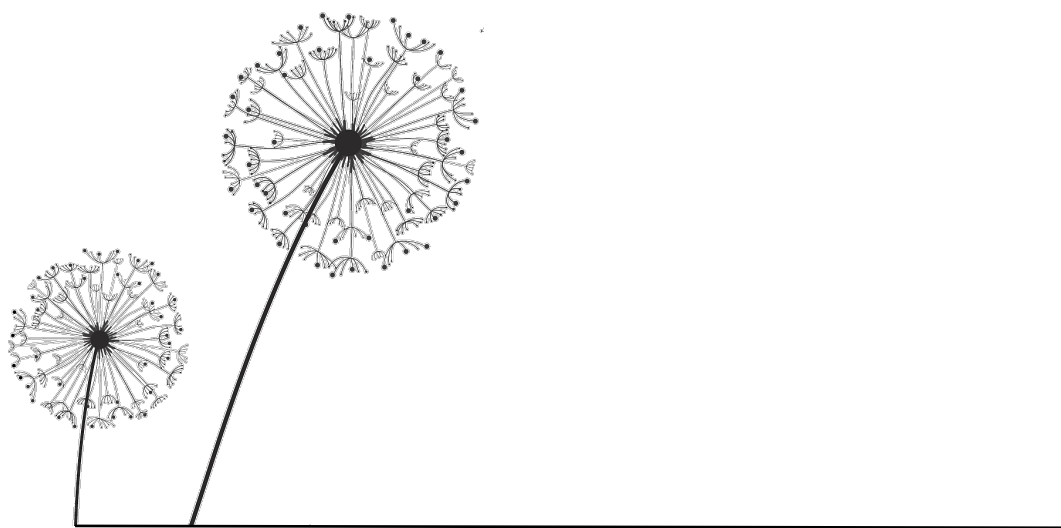
O(A) Encarregado(a) de Educação

A Investigadora

(Assinatura)

(Assinatura)

Lisboa, 1 de setembro de 2017



*Anexo 13 – Estudo 4 – Protocolo de Avaliação dos
Alunos*

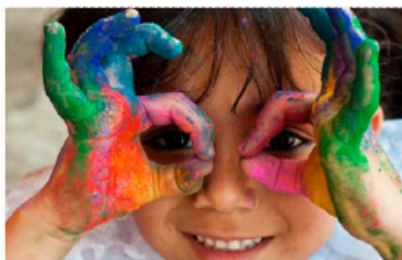


24116



<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
(Código)				(T)	(G)

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



Estamos a desenvolver um estudo em algumas escolas do País para perceber melhor de que forma o ambiente da sala de aula pode ajudar as crianças da tua idade a aprenderem e a sentirem-se melhor.

Para isso, pedimos a tua ajuda para que nos próximos 30 minutos respondas a algumas perguntas sobre ti. Só estamos interessados na tua opinião, **isto não é um teste e por isso não existem respostas certas ou erradas.**

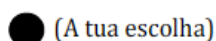
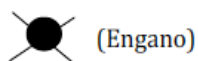
Se por alguma razão não quiseres responder podes desistir a qualquer momento. Nesse caso, as tuas respostas não poderão ser incluídas neste estudo.
Por favor responde de forma verdadeira.

Muito Obrigada pela Tua Ajuda!

Instruções de preenchimento

Para responderes a cada pergunta deverás preencher o respetivo círculo sem sair fora dos limites com uma caneta preta da seguinte forma: ●

Se te enganares deverás colocar uma cruz (X) sobre o respetivo círculo e preencher o círculo que pretendes



Ano de Escolaridade

Número do Aluno

Código do Professor

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



24116

TASC*

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

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

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



24116

1 - Nada verdade	2 - Pouco verdade	3 - Bastante verdade	4 - Totalmente verdade
------------------	-------------------	----------------------	------------------------

13. O(A) meu(minha) professor(a) está sempre a controlar o meu trabalho. 1 2 3 4

14. O(A) meu(minha) professor(a) não me ajuda quando eu preciso. 1 2 3 4

15. O(A) meu(minha) professor(a) não me diz o que devo fazer na sala de aula. 1 2 3 4

16. O(A) meu(minha) professor(a) conhece-me bem. 1 2 3 4

17. O(A) meu(minha) professor(a) dá-me possibilidades de escolha na forma de fazer os trabalhos. 1 2 3 4

18. O(A) meu(minha) professor(a) está sempre a dizer-me o que devo fazer. 1 2 3 4

19. Cada vez que faço alguma coisa errada nunca sei como é que o(a) meu(minha) professor(a) vai reagir. 1 2 3 4

20. O(A) meu(minha) professor(a) ouve as minhas ideias com atenção. 1 2 3 4

21. O(A) meu(minha) professor(a) não dá muita liberdade na forma de fazer os trabalhos. 1 2 3 4

22. O(A) meu(minha) professor(a) dá-me atenção. 1 2 3 4

23. O(A) meu(minha) professor(a) não explica porque é que as coisas que faço na escola são importantes. 1 2 3 4

24. O(A) meu(minha) professor(a) mostra-me como resolver os problemas sozinho(a). 1 2 3 4

*Lemos, M. S. & Roque, I. (2000). Escala "Teacher as Social context (TASC) (Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. & Conell, J., 1992). Versão para investigação. 3



24116

SENTIMENTOS E EMOÇÕES *

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

Indica quanto te sentiste assim durante as últimas semanas.

Nada ou não muito	Muito pouco	Um pouco	Bastante	Muito
1	2	3	4	5

1. Com energia	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
2. Amedrontado(a)	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
3. Orgulhoso(a)	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
4. Com medo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
5. Contente	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
6. Sozinho(a)	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
7. Aborrecido(a)	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
8. Satisfeito(a)	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
9. Infeliz	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
10. Animado(a)	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

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



24116

MHC-SF*

Por favor, responde às perguntas que se seguem sobre como te tens sentido, durante o último mês. Lembra-te que não existem respostas certas ou erradas, escolhe a primeira resposta em que pensares. Preenche o círculo que melhor indica quantas vezes sentiste assim durante o último mês utilizando a seguinte escala:

Nunca	1 ou 2 vezes	Cerca de 1 a 2 vezes por semana	Cerca de 2 ou 3 vezes por semana	Quase todos os dias	Todos os dias
0	1	2	3	4	5

Durante o último mês, quantas vezes (te) sentiste:

1. feliz 0 1 2 3 4 5

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

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

4. que tinhas alguma coisa importante para dar ao mundo / para ajudar o mundo 0 1 2 3 4 5

5. que pertencias à tua família, a um grupo de amigos, à tua escola ou ao teu bairro 0 1 2 3 4 5

6. que o nosso mundo se está a tornar num lugar melhor para pessoas como tu viverem 0 1 2 3 4 5

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

8. que te parece bem a forma como o nosso mundo funciona 0 1 2 3 4 5

9. que gostas da maior parte das coisas em ti 0 1 2 3 4 5

10. que foste responsável nas tuas tarefas diárias 0 1 2 3 4 5

11. que foste amigo(a) e querido(a) e respeitaste os meninos da tua idade 0 1 2 3 4 5

12. que fizeste coisas que te ajudaram a crescer e tornares-te numa pessoa melhor 0 1 2 3 4 5

13. com confiança para pensares ou dizeres o que pensavas 0 1 2 3 4 5

14. que sabes como gostarias que a tua vida fosse daqui em diante 0 1 2 3 4 5

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



24116

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

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

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

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

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

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

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

RAPAZ

RAPARIGA

2. Qual é a tua idade?

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

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

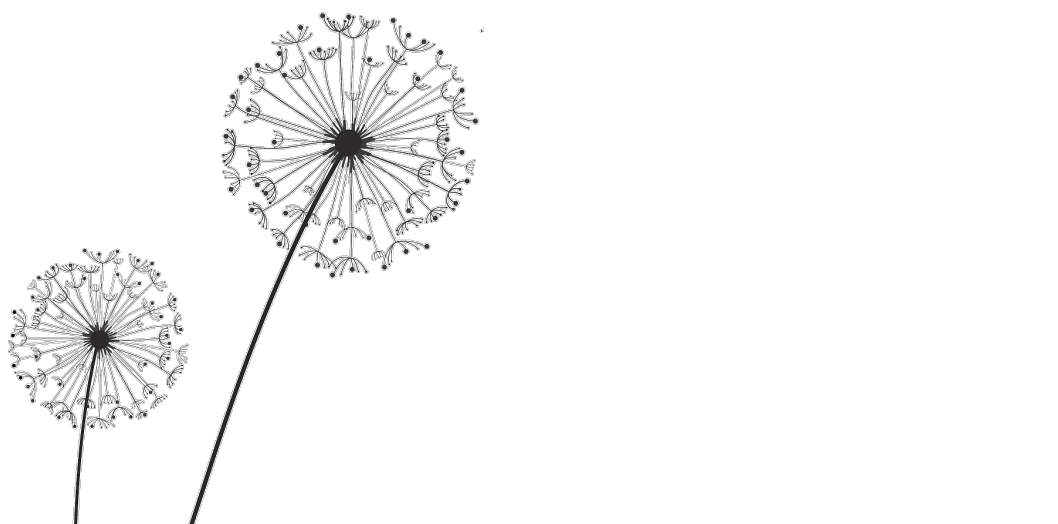
<input type="checkbox"/>	Madrasta
<input type="checkbox"/>	Padrasto

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

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

OBRIGADA PELA TUA AJUDA!





Anexo 14 – Estudo 4 – Grelha de Observação de sala
de aula

Nome do Professor: _____ Observação nº: _____ Data: _____
 Observador(es): _____ Hora: _____

APOIO SOCIOEMOCIONAL			
	1,2 Baixo Pouca evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...	3 Médio Alguma evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de	4,5 Alto Muita evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...
1. Estabelece relações positivas Proximidade física Atividades partilhadas Sincronia no Afeto Conversa social			
2. Demonstra afeto positivo Sorrisos Risos Entusiasmo Reage com humor Estimula o humor			
3. Apoia a autoconfiança dos alunos Dá feedback positivo às questões às questões colocadas pelos alunos Expressa expectativas positivas aos alunos sobre o que estes são capazes de fazer			
4. Mostra respeito pelos alunos através do seu comportamento e da linguagem que utiliza Contacto olhos nos olhos Voz calma e calorosa Linguagem que demonstra respeito Deixa os alunos terminar o que têm para dizer/fazer Ouve o que os alunos têm para dizer Não faz comentários depreciativos que demarcam submissão dos alunos à sua autoridade			
5. Promove o respeito mútuo entre os alunos Estimula os alunos a ouvirem-se mutuamente/uns aos outros Tem em conta as diferenças culturais e as idiossincrasias Intervém quando algum aluno está a ser gozado pelos colegas			
6. Garante/Promove a coesão Honra as contribuições feitas pelos alunos Assegura que os alunos são solidários entre si Assegura que as atividades são experienciadas como atividades de grupo			
7. Promove a cooperação entre os alunos Ajuda entre pares Permite que os alunos trabalhem com materiais auto- corrigíveis Atribui aos alunos trabalho em tarefas diárias ou semanais Promove a cooperação entre os alunos Promove oportunidade para que os alunos se possam ajudar mutuamente Dá atividades/tarefas que estimulem a cooperação Dá oportunidade aos alunos para brincarem em conjunto ou para realizarem trabalhos em conjunto Ajuda os alunos a adoptar a perspectiva dos outros e a resolver conflitos Cooperação/partilha			

ATENÇÃO CENTRADA NOS ALUNOS E RESPONSABILIDADE ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS			
	1,2 Baixo Pouca evidência <small>(frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...</small>	3 Médio Alguma evidência <small>(frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de</small>	4,5 Alto Muita evidência <small>(frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...</small>
<p>1. Envolve todos os alunos na aula</p> <p>Disponibiliza variedade de oportunidades auditivas, visuais e de movimento Fornece materiais interessantes e criativos Dá oportunidades de manipulação Dá atividades/tarefas que estimulem o envolvimento ativo dos alunos Coloca questões que estimulem a reflexão Assegura que os alunos ouvem com atenção e se mantêm na realização da tarefa atribuída Depois de colocar uma questão, dá tempo suficiente para que os alunos possam refletir Dá oportunidade de resposta aos alunos que normalmente não põem a mão no ar</p>			
<p>2. Demonstra flexibilidade</p> <p>Mostra flexibilidade Incorpora as ideias dos alunos Segue a iniciativa dos alunos Utiliza estratégias de conversa e discussão Utiliza exercícios com diferentes níveis de dificuldade Permite que os alunos trabalhem em grupo Utiliza as TIC</p>			
<p>3. Adapta a instrução em função das diferenças entre os alunos</p> <p>Permite que os alunos que precisam de menos instrução iniciem o trabalho mais cedo Dá instruções extra a pequenos grupos ou a um aluno Não dá instruções que se dirigem exclusivamente para o aluno médio</p>			
<p>4. Adapta as tarefas e os processos em função das diferenças relevantes entre os alunos</p> <p>Diferencia o grau de dificuldade das tarefas em função das diferenças individuais dos alunos Dá tempos diferentes aos alunos para terminarem uma tarefa Permite que os alunos utilizem materiais de suporte na realização da tarefa</p>			
<p>5. Demonstra Responsividade</p> <p>Reconhece emoções Fornece conforto e ajuda Fornece apoio individualizado</p>			
<p>6. Assegura o conforto dos alunos</p> <p>Procuram apoio e orientação Participam espontaneamente Assumem riscos Experiências pessoais dos alunos</p>			

GESTÃO EFICIENTE DA SALA

	1,2 Baixo Pouca evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...	3 Médio Alguma evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de..	4,5 Alto Muita evidência (frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...
1. Estabelece expectativas claras relativas às regras de comportamento e procedimentos de sala de aula Estabelece expectativas claras É consistente e claro nas regras Assegura que os alunos sabem o que fazer Dá instruções claras Assegura pouca dispersão/movimento errante Ensina os alunos estratégias e procedimentos para realizarem as atividades de rotina, por ex: participar na aula, envolver-se em conversas produtivas com os colegas... ¹			
2. Toma consciência, monitoriza e antecipa os problemas de comportamento Antecipa problemas de comportamento ou agravamento /Monitoriza			
3. Expressa negatividade face a conflitos e/ou respostas desadequadas (invertido) Demonstra irritabilidade e/ou raiva Usa voz áspera /Grita/Ameaça Usa controle físico e /ou castigo excessivo Usa voz/afirmação sarcástica Goza/desrespeita /Humilha			
4. Atua resolvendo ou minimizando os problemas de comportamento (é este o critério) Reduz de forma eficaz os problemas de comportamento Dá atenção ao positivo Usa pistas subtis para redirecionar Redireciona de forma eficaz Usa outras estratégias reativas ²			
5. É reativo (não resolve o problema de comportamento) (invertido) Insiste em utilizar estratégias que não resolvem ou diminuem o comportamento e que de alguma forma interferem no clima, no tempo ou na instrução			
6. Comportamento do Aluno (invertido) Apresenta incumprimento frequente Apresenta muita agressão e provocação			
7. Utiliza o tempo de forma eficiente Fornecer atividades /Garante poucas interrupções Permite aos alunos fazerem escolha após finalizarem a tarefa Realiza eficazmente as tarefas de gestão Assegura um ritmo adequado Assegura que não existe perda de tempo Assegura que não existem “tempos mortos” Assegura que os alunos não são deixadas à espera			
8. Utiliza meios de facilitação do envolvimento Demonstra envolvimento Faz questionamento eficaz			

¹ fazer transições suaves entre atividades, colaborar em diáde ou em pequeno grupo, arrumar e manusear equipamento e objetos pessoais, gerir a aprendizagem e completar tarefas dentro do tempo previsto e saber quando e como obter ajuda.

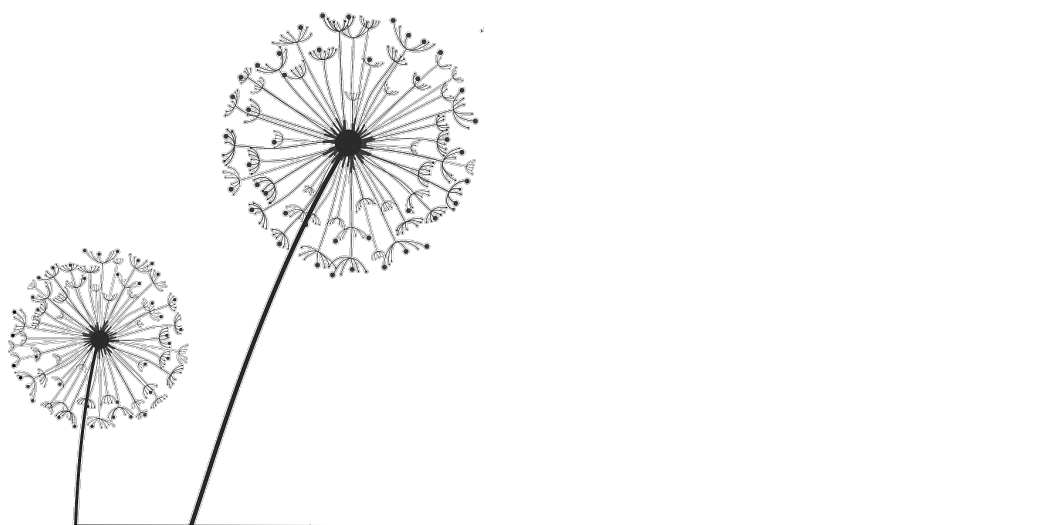
² escrever o nome no quadro, chamar pelo nome, dizer shhssshh, contar, desligar a luz, bater na mesa, olhar

ENSINAR

1,2 Baixo Pouca evidência <small>(frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...</small>	3 Médio Alguma evidência <small>(frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de</small>	4,5 Alto Muita evidência <small>(frequência, duração e ou intensidade- profundidade) de ...</small>
---	--	--

<p>1. Faz modelagem cognitiva</p> <p>Descreve as suas ações através da linguagem Descreve as ações dos alunos através da linguagem Pensa em voz alta enquanto modela comportamentos e utiliza estratégias de regulação dos processos internos</p>			
<p>2. Promove a monitorização e reflexão sobre os comportamentos e processos internos dos alunos</p> <p>Faz questões ou comentários que ajudam os alunos a monitorizar e a refletir sobre o seu comportamento e/ou os seus processos internos (ex.: emocionais, atenção e concentração)</p>			
<p>3. Assegura a clareza dos objetivos de aprendizagem</p> <p>Utiliza organizadores prévios Faz sumários Faz afirmações de reorientação Informa os alunos sobre os objetivos da aula Clarifica o objetivo da tarefa e aquilo que os alunos irão aprender Faz questões que são compreendidas pelos alunos e que ajudam os alunos a focar na tarefa Disponibiliza ou indica materiais a que os alunos podem recorrer para apoiar as aprendizagens ou a realização da tarefa De tempos a tempos sumariza quais os materiais da lição</p>			
<p>4. Promove o pensamento de ordem superior</p> <p>Faz perguntas porquê e/ou como Propõe resolução de problemas Promove predição/experimentação Promove classificação/comparação Promove atividades de avaliação Estimule a chuva de ideias Promove o planeamento Promove a produção</p>			
<p>5. Estabelece pontes entre os conteúdos de aprendizagem e...</p> <p>O conhecimento prévio Ativação do conhecimento prévio/experiências pessoais</p>			

Observações e comentários sobre o período de observação (anotar que tipo de atividades foram desenvolvidas e ocorrências que influenciaram a dinâmica de sala de aula – ex: entrada ou saída de crianças)



*Anexo 15 – Estudo 4 – Consentimento Informado
dos Encarregados de Educação*

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

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

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

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

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

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

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

Muito obrigado pela sua colaboração!

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

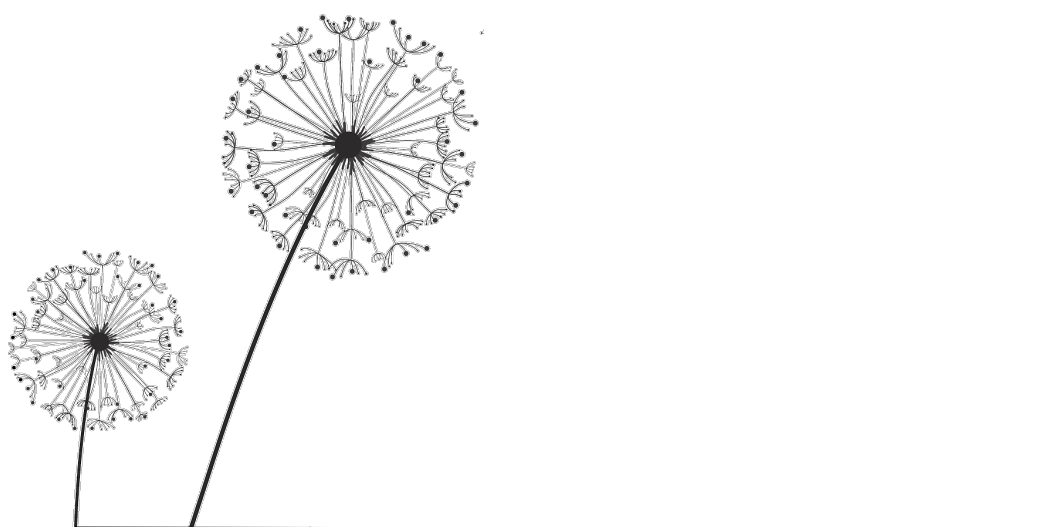
O(A) Participante

(Assinatura)




A Investigadora

(Assinatura)

Lisboa, 3 de Janeiro de 2018



*Anexo 16 – Estudo 4 – Protocolo de Avaliação dos
Encarregados de Educação*

	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
16388						
	Número do Aluno	<input type="text"/>	Código do Professor	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Faculdade de Psicologia UNIVERSIDADE DE LISBOA						
			(Código)	(T)	(G)	
						FUNDAÇÃO BIAL Instituição de utilidade pública

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

INSTRUÇÕES:

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

- Não teve esse comportamento ou não o observou - (assinalar 1)**
- Teve o comportamento poucas vezes - (assinalar 2)**
- Teve o comportamento algumas vezes - (assinalar 3)**
- Teve o comportamento bastantes vezes - (assinalar 4)**
- Teve o comportamento muito frequentemente - (assinalar 5)**

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

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

Queremos agradecer desde já a sua colaboração.

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



16388

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

Teve o comportamento poucas vezes - (assinalar 2)

Teve o comportamento algumas vezes - (assinalar 3)

Teve o comportamento bastantes vezes - (assinalar 4)

Teve o comportamento muito frequentemente - (assinalar 5)

1. Coopera com os seus pares	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
2. Transita entre diferentes actividades de forma apropriada	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
3. Completa as suas obrigações sem necessidade de ser lembrado(a) disso	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
4. Oferece ajuda aos seus pares quando necessário	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
5. Participa activamente em actividades familiares ou de grupo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
6. Compreende os problemas e necessidades dos seus pares	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
7. Permanece calmo(a) quando surgem problemas	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
8. Escuta e executa as instruções fornecidas pelos pais ou supervisores	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
9. Convida os seus pares a participar nas actividades	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
10. Pede clarificação sobre instruções dadas, de forma apropriada	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
11. Tem capacidades e habilidades que são admiradas pelos colegas	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
12. Aceita os seus pares	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
13. Completa as suas obrigações ou outras tarefas, independentemente	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
14. Completa as suas obrigações ou outras tarefas, a tempo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
15. Cede ou chega a um compromisso com os colegas quando necessário	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5



16388

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

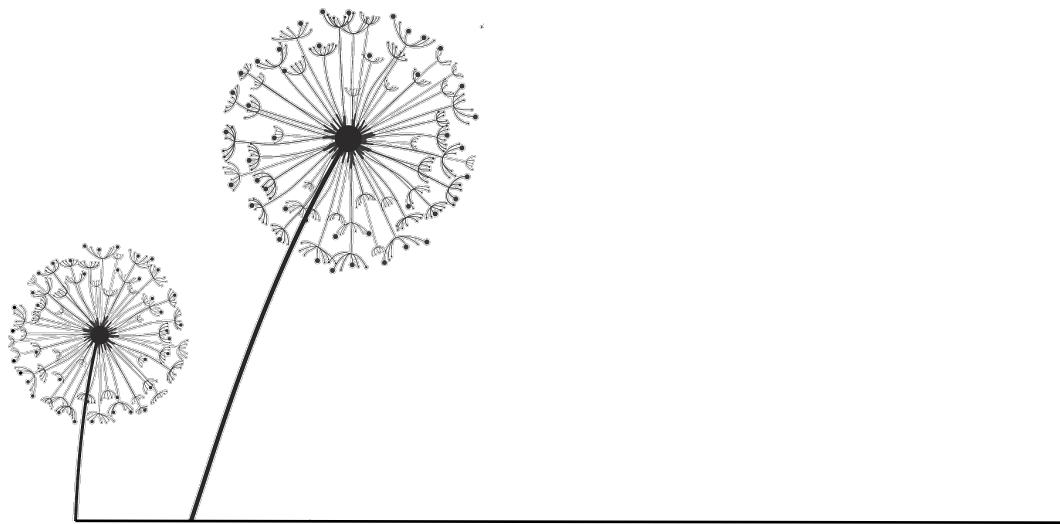
Teve o comportamento poucas vezes - (assinalar 2)

Teve o comportamento algumas vezes - (assinalar 3)

Teve o comportamento bastantes vezes - (assinalar 4)

Teve o comportamento muito frequentemente - (assinalar 5)

16. Cumpre as regras familiares e da comunidade	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
17. Comporta-se de forma adequada na escola	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
18. Pede ajuda de forma apropriada	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
19. Interage com uma grande variedade de colegas	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
20. Produz trabalho de qualidade aceitável para o seu nível de competência	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
21. É bom a iniciar ou a juntar-se a conversas com os colegas	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
22. É sensível aos sentimentos dos outros	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
23. Responde de forma apropriada quando é corrigido pelos pais ou supervisores	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
24. Controla o seu temperamento quando está zangado(a)	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
25. Entra apropriadamente em actividades que já estão a decorrer com os colegas	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
26. Tem boas capacidades de liderança	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
27. Ajusta-se a diferentes expectativas comportamentais em contextos diversos	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
28. Apercebe-se e elogia os feitos dos outros	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
29. É assertivo(a) de forma apropriada quando precisa de o ser	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
30. É convidado(a) pelos colegas a juntar-se às actividades	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
31. Mostra auto-controlo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
32. É admirado(a) ou respeitado(a) pelos colegas	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5



Anexo 17 – Estudo 4 - Tabelas Suplementares

Supplementary Files

Teachers

Table S1. Teachers sample (pretest and posttest) — multivariate analysis of covariance of baseline differences between the experimental group and the control group in mindfulness, emotion control, self-efficacy, self-compassion, well-being and burnout controlling for age, years of teaching, school year and gender.

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
Group	0.382	24	168	4.321	.000	.382	0.999
Age	0.128	24	168	1.030	.431	.128	0.796
Years of teaching	0.123	24	168	0.979	.496	.123	0.768
School year	0.146	24	168	1.194	.254	.146	0.868
Gender	0.117	24	168	0.927	.566	.117	0.737

Table S2. Teachers sample (pretest and posttest)—follow-up analysis of variance for mindfulness, emotion control, self-efficacy, well-being, self-compassion, and burnout

Variable	df	Error df	F	p	d	Observed Power
Group						
Mindfulness						
Observing	1	192	0.066	.798	0.036	0.057
Describing	1	192	3.608	.059	0.268	0.472
Acting with awareness	1	192	0.193	.661	0.062	0.072
Non-judgmental	1	192	12.672	.000	0.502	0.943
Non-reactive	1	192	4.807	.030	0.309	0.588
Mindfulness total	1	192	6.989	.009	0.373	0.749
Emotional control						
Cognitive Reappraisal	1	192	0.934	.335	0.136	0.161
Suppression	1	192	0.438	.509	0.093	0.101
Self-efficacy total	1	192	0.198	.657	0.063	0.073
Self-compassion total	1	192	2.767	.098	0.235	0.380
Well-being total	1	192	22.356	.000	0.667	0.997
Burnout						
Emotional exhaustion	1	192	0.474	.492	0.097	0.105
Depersonalization	1	192	32.150	.000	0.799	1.000
Years of teaching						
Mindfulness						
Observing	1	192	0.090	.765	0.042	0.060
Describing	1	192	0.018	.895	0.019	0.052
Acting with awareness	1	192	0.883	.349	0.132	0.155
Non-judgmental	1	192	0.221	.638	0.066	0.075
Non-reactive	1	192	0.654	.420	0.114	0.127
Mindfulness total	1	192	0.650	.421	0.114	0.126
Emotional control						
Cognitive Reappraisal	1	192	0.000	.990	0.000	0.050
Suppression	1	192	0.205	.652	0.064	0.074
Self-efficacy total	1	192	0.301	.584	0.077	0.085
Self-compassion total	1	192	2.423	.121	0.219	0.341
Well-being total	1	192	0.265	.607	0.073	0.081
Burnout						
Emotional exhaustion	1	192	0.247	.620	0.070	0.078
Depersonalization	1	192	1.376	.242	0.165	0.215

Age						
Mindfulness						
Observing	1	192	0.446	.505	0.094	0.102
Describing	1	192	0.386	.535	0.088	0.095
Acting with awareness	1	192	0.148	.701	0.054	0.067
Non-judgmental	1	192	3.059	.082	0.247	0.413
Non-reactive	1	192	1.184	.278	0.153	0.191
Mindfulness total	1	192	2.229	.137	0.210	0.318
Emotion Control						
Cognitive Reappraisal	1	192	0.388	.534	0.088	0.095
Suppression	1	192	0.071	.790	0.038	0.058
Self-efficacy total	1	192	1.328	.251	0.162	0.209
Self-compassion total	1	192	8.183	.005	0.403	0.812
Well-being total	1	192	0.672	.413	0.116	0.129
Burnout						
Emotional exhaustion	1	192	0.126	.723	0.050	0.064
Depersonalization	1	192	0.190	.664	0.061	0.072
Personal accomplishment	1	192	0.150	.699	0.055	0.067
School year						
Mindfulness						
Observing	1	192	0.056	.813	0.033	0.056
Describing	1	192	1.995	.159	0.199	0.290
Acting with awareness	1	192	0.763	.383	0.123	0.140
Non-judgmental	1	192	0.004	.948	0.090	0.050
Non-reactive	1	192	0.015	.902	0.017	0.052
Mindfulness total	1	192	0.536	.465	0.103	0.113
Emotional control						
Cognitive Reappraisal	1	192	0.082	.776	0.040	0.059
Suppression	1	192	0.105	.746	0.046	0.062
Self-efficacy total	1	192	0.218	.641	0.066	0.075
Self-compassion total	1	192	0.002	.963	0.006	0.050
Well-being total	1	192	1.465	.228	0.171	0.226
Burnout						
Emotional exhaustion	1	192	0.103	.748	0.045	0.062
Depersonalization	1	192	0.578	.448	0.107	0.118

Table S3. Teacher Self-Report of Mindfulness, Emotional Control, Self-efficacy, Self-Compassion, Well-being and Burnout – Pretest and Posttest

Variable	Experimental (n=112)				Control (n=93)			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Mindfulness								
Observing	26.70	5.54	28.56	4.57	26.52	5.22	21.71	6.51
Describing	26.77	5.69	27.63	4.88	28.47	5.38	23.65	5.97
Acting with awareness	26.06	5.47	27.00	4.78	26.62	5.46	23.26	6.79
Non-judgmental	22.65	5.49	26.19	5.32	25.86	5.91	23.02	6.52
Non-reactive	16.06	7.68	21.97	3.78	18.73	6.96	17.75	4.54
Total	23.65	3.72	26.27	3.15	25.24	3.56	21.88	4.93
Emotional Control								
Cognitive Reappraisal	4.57	1.27	5.14	1.05	4.48	1.32	4.16	1.19
Suppression	4.23	1.87	3.08	1.30	3.88	1.77	4.26	1.37
Self-efficacy Total	6.66	0.87	6.80	0.83	6.63	0.76	5.60	1.27
Self-Compassion Total	3.16	0.69	3.31	0.65	3.34	0.56	2.79	0.63
Well-Being Total	3.08	0.94	3.79	0.78	3.69	0.82	3.42	0.84
Burnout								
Emotional exhaustion	2.36	1.58	2.17	1.45	2.26	1.28	2.97	1.48
Depersonalization	1.25	1.08	1.09	0.88	2.29	1.57	1.31	1.06

Table S4. Teachers sample (pretest and posttest) — Multivariate analysis of covariance between the experimental group and the control group in all variables controlling for group and age (shown to have a significant effect at baseline on some variables)

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
MANCOVA for non-judgmental, non-reactive, total mindfulness, total well-being and depersonalization with difference scores (T2-T1) as dependent variables and type of group as the independent variable, controlling for T1 scores (shown to have a significant effect at baseline).							
Group	.306	7	190	11.98	.000	.306	1.000
ANCOVA for total self-compassion, with difference scores (T2-T1) as dependent variables and type of group as the independent variable, controlling for age (shown to have a significant effect at baseline).							
Group	.266	5	196	14.19	.000	.266	1.000
MANOVA for remaining variables, with difference scores (T2-T1) as dependent variables and type of group as the independent variable.							
Group	.493	17	187	10.68	.000	.493	1.000

Classroom observation

Table S5. Classroom observation teachers sample — analysis of baseline rank mean differences between the experimental group and the control group in engagement with the students, instructions adaptations and tasks adaptations and clarity of the learning objectives controlling for age, years of teaching, school year and gender.

Variables	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Instructions adaptation ^{2*}	218.5	389.50	218.50	.760
Tasks adaptation ²	210.50	381.50	210.50	.926
Students engagement ³	162.00	333.00	162.00	.233
Clarity on learning objectives ⁴	154.50	325.50	154.50	.165

Students Results

Table S6. Students (pretest and posttest) — multivariate analysis of covariance of baseline differences between the experimental group and the control group for emotional control, positive affect, negative affect, total well-being and involvement controlling for age, school year and gender.

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
Group	.214	6	2328	105.69	.000	.214	1.000
Age	.003	6	2328	.1.351	.231	.003	0.536
School year	.010	6	2328	3.876	.001	.010	0.970
Gender	.086	6	2328	36.553	.000	.086	1.000

Table S7. Students sample (pretest and posttest)—follow-up analysis of variance for emotional control, positive affect, negative affect, total well-being and involvement

Variable	df	Error df	F	p	d	Observed Power
Group						
Emotional control						
Cognitive reappraisal	1	2333	82.02	.000	0.364	1.000
Suppression	1	2333	446.88	.000	0.850	1.000
Positive affect	1	2333	0.003	.957	0.002	0.050
Negative affect	1	2333	139.06	.000	0.474	1.000
Total well-being	1	2333	12.034	.001	0.140	0.934
Involvement	1	2333	43.967	.000	0.267	1.000
Age						
Emotional control						
Cognitive reappraisal	1	2333	0.872	.350	0.038	0.154
Suppression	1	2333	1.874	.171	0.055	0.278
Positive affect	1	2333	0.090	.926	0.012	0.051
Negative affect	1	2333	2.280	.131	0.061	0.326
Total well-being	1	2333	0.207	.649	0.018	0.074
Involvement	1	2333	0.180	.671	0.017	0.071
Gender						
Emotional control						
Cognitive reappraisal	1	2333	1.904	.168	0.055	0.281
Suppression	1	2333	0.094	.760	0.012	0.061
Positive affect	1	2333	182.01	.000	0.543	1.000
Negative affect	1	2333	177.91	.000	0.536	1.000
Total well-being	1	2333	136.11	.000	0.469	1.000
Involvement	1	2333	0.350	.554	0.024	0.091
School year						
Emotional control						
Cognitive reappraisal		2333	1.831	.176	0.054	0.272
Suppression	1	2333	7.871	.005	0.113	0.801
Positive affect	1	2333	8.084	.005	0.114	0.811
Negative affect	1	2333	15.939	.000	0.161	0.979
Total well-being	1	2333	7.011	.008	0.106	0.754
Involvement	1	2333	1.982	.159	0.057	0.291

Table S8. Student Self-Report of emotional control, positive and negative affect, well-being and involvement – Pretest and Posttest

Variable	Experimental (n=1381)				Control (n=1121)			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Emotion Control								
Cognitive reappraisal	4.04	0.758	4.13	0.735	3.78	0.570	2.64	1.394
Suppression	3.11	1.001	2.99	1.059	2.21	1.035	3.25	0.814
Positive affect	3.61	1.351	4.16	0.701	3.71	0.839	2.72	1.423
Negative affect	2.41	1.383	1.59	0.728	1.76	0.874	2.66	1.055
Total well-being	3.36	1.204	4.02	0.801	3.57	0.717	2.40	1.475
Involvement	3.50	0.429	3.57	0.397	3.41	0.364	2.56	0.942

Table S9. Students sample (pretest and posttest) — Multivariate analysis of covariance between the experimental group and the control group in all variables controlling for group, gender, and school year age (shown to have a significant effect at baseline on some variables)

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
MANCOVA for involvement and cognitive reappraisal with difference scores (T2-T1) as dependent variables and type of group as the independent variable, controlling for baseline scoring							
Group	.355	2	2497	687.91	.000	.355	1.000
MANCOVA for negative and positive affect, suppression and total well-being with difference scores (T2-T1) as dependent variables and type of group as the independent variable, controlling for gender, school year and baseline scoring (shown to have a significant effect at baseline).							
Group	.288	2	2399	484.60	.000	.288	1.000

Table S10. Student Hetero-Report (pretest and posttest) — multivariate analysis of covariance of baseline differences between the experimental group and the control group for relationship with peers and self-regulation/compliance controlling for baseline scoring

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
Group	.337	2	2198	559.40	.000	.337	1.000

Table S11. Student Hetero-Report of Relationship with peers and self-regulation/compliance – Pretest and Posttest

Variable	Experimental (n=1271)				Control (n=914)			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Relationship with peers	2.47	1.143	3.67	0.519	3.78	0.518	3.03	1.242
Self-regulation/compliance	2.42	1.058	3.57	0.732	3.66	0.496	2.90	1.16

Table S12. Student Hetero-Report (pretest and posttest)— Multivariate analysis of covariance between the experimental group and the control group in all variables controlling for baseline scoring (shown to have a significant effect at baseline)

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
MANCOVA for relationship with peers and self-management/compliance with difference scores (T2-T1) as dependent variables and type of group as the independent variable, controlling for baseline scoring							
Group	.038	2	2180	42.49	.000	.038	1.000

Results – Pretest, posttest and follow-up analysis

Teachers

Table S13. Teachers sample (pretest, posttest and follow-up) — multivariate analysis of covariance of baseline differences between the experimental group and the control group in mindfulness, emotion control, self-efficacy, self-compassion, well-being and burnout controlling for age, years of teaching, school year and gender.

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
Group	0.111	12	113	1.179	.307	.111	0.642
Age	0.131	12	113	1.423	.166	.131	0.745
Years of teaching	0.100	12	113	1.046	.413	.100	0.577
School year	0.064	12	113	0.642	.802	.064	0.351
Gender	0.100	12	113	0.857	.407	.100	0.580

Table S14. Teachers sample (pretest, posttest and follow-up)—follow-up analysis of variance for emotional control, mindfulness, self-compassion, well-being and burnout

Variable	df	Error df	F	p	d	Observed Power
Group						
Mindfulness						
Observing	1	124	0.094	.759	0.054	0.061
Describing	1	124	1.448	.231	0.212	0.223
Acting with awareness	1	124	0.326	.569	0.101	0.087
Non-judgmental	1	124	5.973	.016	0.430	0.679
Non-reactive	1	124	0.642	.424	0.141	0.125
Total Mindfulness	1	124	2.238	.137	0.263	0.317
Emotion Control						
Cognitive Reappraisal	1	124	1.173	.281	0.191	0.189
Suppression	1	124	0.807	.371	0.158	0.145
Self-efficacy Total	1	124	1.174	.281	0.191	0.189
Self-compassion Total	1	124	0.918	.340	0.169	0.158
Well-Being Total	1	124	2.794	.097	0.294	0.382
Burnout						
Emotional exhaustion	1	124	0.070	.792	0.047	0.058
Depersonalization	1	124	0.013	.910	0.020	0.051
Age						
Mindfulness						
Observing	1	124	0.016	.899	0.022	0.052
Describing	1	124	0.067	.797	0.046	0.058
Acting with awareness	1	124	0.100	.752	0.056	0.061
Non-judgmental	1	124	3.583	.061	0.333	0.467
Non-reactive	1	124	1.146	.286	0.188	0.186
Total Mindfulness	1	124	0.641	.425	1.141	0.125
Emotion Control						
Cognitive Reappraisal	1	124	1.136	.288	0.188	0.185
Suppression	1	124	0.002	.966	0.008	0.050
Self-efficacy Total	1	124	0.142	.707	0.066	0.066
Self-compassion Total	1	124	4.817	.030	0.386	0.586
Well-Being Total	1	124	0.248	.619	0.088	0.078
Burnout						
Emotional exhaustion	1	124	1.527	.219	0.218	0.232
Depersonalization	1	124	0.063	.803	0.044	0.057
Years of teaching						

Mindfulness						
Observing	1	124	0.007	.932	0.015	0.051
Describing	1	124	1.622	.205	0.224	0.244
Acting with awareness	1	124	0.050	.823	0.039	0.056
Non-judgmental	1	124	0.769	.382	0.154	0.140
Non-reactive	1	124	0.404	.526	0.112	0.097
Total Mindfulness	1	124	0.057	.811	0.042	0.056
Emotion Control						
Cognitive Reappraisal	1	124	0.023	.881	0.027	0.053
Suppression	1	124	0.180	.672	0.075	0.071
Self-efficacy Total	1	124	0.030	.862	0.030	0.053
Self-compassion Total	1	124	1.755	.188	0.233	0.260
Well-Being Total	1	124	0.001	.992	0.006	0.050
Burnout						
Emotional exhaustion	1	124	0.180	.672	0.075	0.071
Depersonalization	1	124	0.391	.533	0.110	0.095
School year						
Mindfulness	1	124	0.107	.745	0.058	0.062
Observing	1	124	1.622	.205	0.224	0.244
Describing	1	124	0.786	.377	0.156	0.142
Acting with awareness	1	124	0.113	.738	0.059	0.063
Non-judgmental	1	124	0.020	.888	0.025	0.052
Non-reactive	1	124	0.107	.745	0.058	0.062
Total Mindfulness		124	0.600	.440	0.136	0.120
Emotion Control						
Cognitive Reappraisal	1	124	0.075	.784	0.048	0.059
Suppression	1	124	0.274	.602	0.092	0.081
Self-efficacy Total	1	124	0.096	.757	0.055	0.061
Self-compassion Total	1	124	0.001	.973	0.006	0.050
Well-Being Total	1	124	1.361	.246	0.205	0.212
Burnout						
Emotional exhaustion	1	124	0.421	.517	0.114	0.099
Depersonalization	1	124	0.230	.632	0.084	0.076
Gender						
Mindfulness	1	124	0.165	.685	0.071	0.069
Observing	1	124	0.014	.906	0.021	0.052
Describing	1	124	1.506	.222	0.216	0.230
Acting with awareness	1	124	0.009	.926	0.017	0.051
Non-judgmental	1	124	2.090	.151	0.254	0.300
Non-reactive	1	124	0.165	.685	0.071	0.069

Cultivar mindfulness em contexto educacional

Total Mindfulness	1	124	0.570	.452	0.133	0.116
Emotion Control						
Reappraisal	1	124	1.871	.174	0.241	0.274
Suppression	1	124	0.023	.879	0.027	0.053
Self-efficacy Total	1	124	0.163	.687	0.071	0.069
Self-compassion Total	1	124	0.667	.416	0.144	0.128
Well-Being Total	1	124	0.026	.872	0.028	0.053
Burnout						
Emotional exhaustion	1	124	3.214	.075	0.316	0.428
Depersonalization	1	124	0.924	.338	0.169	0.159

Teachers

Table S15. Teacher Self-Report of mindfulness, emotional control, self-efficacy, self-compassion, well-being and burnout – Pretest, Posttest and follow-up

Variable	Experimental (n=81)						Control (n=55)					
	Pretest		Posttest		Follow-up		Pretest		Posttest		Follow-up	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Mindfulness												
Observing	27.16	5.61	28.05	4.63	25.57	4.89	26.71	5.58	23.91	6.60	23.75	4.68
Describing	26.86	5.40	27.31	5.03	28.88	3.85	28.47	6.19	26.33	5.62	26.53	3.38
Acting with awareness	25.90	5.40	27.20	4.74	23.60	4.72	26.65	5.91	25.44	7.24	24.62	3.95
Non-judgmental	22.03	5.42	26.43	5.06	25.75	4.00	25.19	6.44	25.36	6.75	24.89	3.50
Non-reactive	15.53	8.18	21.84	4.04	20.69	3.06	17.75	6.99	18.73	4.66	20.38	3.29
Total	23.49	3.79	26.16	3.30	24.89	2.72	24.96	3.92	23.95	4.70	24.03	2.37
Emotional Regulation												
Cognitive Reappraisal	4.56	1.37	5.16	1.11	4.37	1.09	4.52	1.48	4.66	1.18	3.89	0.77
Suppression	4.45	1.85	3.22	1.32	3.43	1.02	3.85	1.99	3.78	1.38	3.86	1.02
Self-efficacy Total	6.60	0.93	6.70	0.84	7.22	0.64	6.80	0.89	6.10	1.31	5.58	1.07
Self-compassion Total	3.17	0.74	3.26	0.68	3.18	0.58	3.35	0.61	3.04	0.61	3.09	0.38
Well-Being Total	3.14	0.98	3.87	0.79	3.90	0.65	3.49	0.84	3.63	0.92	3.38	0.88
Burnout												
Emotional exhaustion	2.23	1.54	2.03	1.48	2.34	1.07	2.24	1.44	2.56	1.50	3.49	1.20
Depersonalization	1.39	1.05	1.17	0.86	0.75	0.71	1.44	1.35	0.88	0.89	2.35	1.46

Table S16. Teachers sample (pretest, posttest and follow-up)— Multivariate analysis of covariance between the experimental group and the control group in all variables controlling for age and baseline scoring (shown to have a significant effect at baseline on some variables)

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
MANCOVA for self-compassion, with difference scores (T2-T1 and T3-T2) as dependent variables and type of group as the independent variable, controlling for age (shown to have a significant effect at baseline).							
Group	.067	2	131	4.89	.009	.070	0.797
MANCOVA for non-judgmental with difference scores (T2-T1 and T3-T2) as dependent variables and type of group as the independent variable, controlling baseline scoring (shown to have a significant effect at baseline).							
Group	.060	2	132	4.18	.017	.060	0.727
MANOVA for remaining variables, with difference scores (T2-T1 and T3-T2) as dependent variables and type of group as the independent variable							
Group	.338	2	113	10.06	.000	.662	1.000

Students

Table S17. Students sample (pretest, posttest and follow-up) — multivariate analysis of covariance of baseline differences between the experimental group and the control group for emotional control, positive affect, negative affect, total well-being and involvement controlling for age school year, baseline scoring and gender

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
Group	.202	6	1472	62.106	.000	.202	1.000
Age	.005	6	1472	1.214	.296	.005	0.484
School year	.006	6	1472	1.545	.160	.006	0.603
Gender	.006	6	2328	36.553	.000	.095	1.000

Table S18. Students sample (pretest, posttest and follow-up) analysis of variance for emotional control, positive affect, negative affect, total well-being and involvement

Variable	df	Error df	F	p	d	Observed Power
Group						
Emotional control						
Cognitive reappraisal	1	1477	8.054	.005	0.143	0.810
Suppression	1	1477	89.93	.000	0.479	1.000
Positive affect	1	1477	50.89	.000	0.360	1.000
Negative affect	1	1477	147.80	.000	0.614	1.000
Total well-being	1	1477	60.40	.000	0.392	1.000
Involvement	1	1477	0.653	.419	0.040	0.127
Age						
Emotional control						
Cognitive reappraisal	1	1477	0.106	.745	0.016	0.062
Suppression	1	1477	0.284	.594	0.027	0.083
Positive affect	1	1477	1.172	.279	0.055	0.191
Negative affect	1	1477	1.557	.212	0.063	0.239
Total well-being	1	1477	2.217	.137	0.075	0.319
Involvement	1	1477	1.114	.291	0.053	0.184
Gender						
Emotional control						
Cognitive reappraisal	1	1477	3.209	.073	0.090	0.433
Suppression	1	1477	0.060	.807	0.012	0.057
Positive affect	1	1477	30.61	.000	0.279	1.000
Negative affect	1	1477	13.44	.000	0.185	0.956
Total well-being	1	1477	134.85	.000	0.586	1.000
Involvement	1	1477	0.144	.704	0.019	0.067
School year						
Emotional control						
Positive reappraisal	1	1477	2.435	.119	0.079	0.345
Suppression	1	1477	4.240	.040	0.104	0.539
Positive affect	1	1477	0.297	.586	0.028	0.085
Negative affect	1	1477	0.004	.949	0.003	0.050
Total well-being	1	1477	2.823	.093	0.085	0.390
Involvement	1	1477	0.120	.729	0.017	0.064

Table S19. Students Self-Report of emotional control, positive and negative affect, well-being and involvement – Pretest, Posttest and follow-up

Variable	Experimental (n=867)						Control (n=718)					
	Pretest		Posttest		Follow-up		Pretest		Posttest		Follow-up	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Emotional control												
Cognitive reappraisal	4.04	0.726	4.13	0.716	2.985	0.910	3.92	0.652	3.29	1.348	2.705	0.744
Suppression	3.12	0.993	2.94	1.075	2.099	0.569	2.62	1.088	3.12	0.969	2.509	0.752
Positive affect	4.29	0.690	4.07	0.681	3.037	0.968	4.08	0.693	3.393	1.350	2.75	0.812
Negative affect	1.77	0.803	1.60	0.730	1.906	0.886	1.64	0.630	2.178	1.035	2.364	0.634
Total well-being	3.06	1.259	4.03	0.781	2.889	0.911	3.58	0.910	3.11	1.418	2.41	0.847
Involvement	3.46	0.418	3.53	0.397	2.849	0.638	3.49	.384	3.01	.895	2.63	0.541

Table S20. Students sample (pretest, posttest and follow-up)— Multivariate analysis of covariance between the experimental group and the control group in all variables controlling for age, gender, school year and baseline scoring (shown to have a significant effect at baseline on some variables)

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
MANCOVA for positive and negative affect and well-being, with difference scores (T2-T1 and T3-T2) as dependent variables and type of group as the independent variable, controlling for gender and baseline scoring (shown to have a significant effect at baseline).							
Group	.298	8	1511	49.54	.000	.298	1.000
MANCOVA for suppression with difference scores (T2-T1 and T3-T2) as dependent variables and type of group as the independent variable, controlling for school year and baseline scoring (shown to have a significant effect at baseline).							
Group	.100	2	1580	87.52	.000	.149	1.000
MANCOVA for positive reappraisal, with difference scores (T2-T1 and T3-T2) as dependent variables and type of group as the independent variable, controlling for baseline scoring (shown to have a significant effect at baseline).							
Group	.149	2	1581	128.29	.000	.149	1.000
MANOVA for involvement with difference scores (T2-T1 and T3-T2) as dependent variables and type of group as the independent variable.							
Group	.155	2	1582	145.06	.000	.155	1.000

Table S21. Students sample – Hetero self-report (pretest, posttest and follow-up) — multivariate analysis of covariance of baseline differences between the experimental group and the control group for relationship with peers and self-management/compliance controlling baseline scoring

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
Group	.083	2	1429	65.08	.000	.083	1.000

Table S22. Students sample - Hetero self-report (pretest, posttest and follow-up) analysis of variance group for relationship with peers and self-management/compliance controlling baseline scoring

Variable	df	Error df	F	p	d	Observed Power
Group						
Relationship with peers	1	1430	95.69	.000	0.494	1.000
Self-management	1	1430	130.25	.000	0.576	1.000

Table S23. Students Hetero-Report for relationship with peers and self-management/compliance – Pretest, Posttest and follow-up

Variable	Experimental (n=792)						Control (n=640)					
	Pretest		Posttest		Follow-up		Pretest		Posttest		Follow-up	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Relationship with peers	3.61	0.259	3.902	0.576	3.644	0.2432	3.32	0.775	3.220	1.234	3.32	0.231
Self-management/compliance	3.63	0.236	3.74	0.551	3.608	0.2529	3.30	0.782	3.085	1.148	3.25	0.225

Table S24. Students sample – Hetero report (pretest, posttest and follow-up)— Multivariate analysis of covariance between the experimental group and the control group in all variables controlling for baseline scoring (shown to have a significant effect at baseline on some variables)

Variable	Pillai's trace	df	Error df	F	p	η_p^2	Observed Power
MANCOVA for relationship with peers, with difference scores (T2-T1 and T3-T2) as dependent variables and type of group as the independent variable, controlling for gender (shown to have a significant effect at baseline).							
Group	.484	3	1426	445.73	.000	.484	1.000
MANCOVA for self-management/compliance (T2-T1 and T3-T2) as dependent variables and type of group as the independent variable, controlling for baseline scoring (shown to have a significant effect at baseline).							
Group	.515	23	1411	499.52	.000	.515	1.000

Now...is Time to Rest...

*Rest is the conversation between what we
love to do and how we love to be.*

David Whyte