

DM

**A Influência do *Mindfulness*
na Criatividade e no Bem-estar
no Ensino Superior**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mónica Filipa Fernandes da Silva

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

janeiro | 2023

**A Influência do *Mindfulness*
na Criatividade e no Bem-estar
no Ensino Superior**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mónica Filipa Fernandes da Silva

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Soraia Fernandes Garcês

Agradecimentos

“Cada pessoa é uma ilha em si mesma, em um sentido muito real, e só pode construir pontes em direção a outras ilhas se efetivamente desejar ser ele mesmo e estiver disposto a se permitir.”

Carl Rogers

Finalizo esta importante etapa do meu percurso acadêmico, agradecendo a todas as pessoas que me acompanharam e me motivaram ao longo de todo esta caminhada.

À minha orientadora Professora Doutora Soraia Garcês, por todo o apoio, disponibilidade, compreensão e pelo suporte contínuo ao durante todo o ano.

Aos meus colegas que me acompanharam ao longo de toda a minha licenciatura sempre se disponibilizaram para me ajudar e que agora culminam como eu mais uma etapa importante.

Aos meus amigos e familiares, por estarem sempre presentes nos momentos mais importantes da minha vida, por me incentivarem e proporcionarem-me momentos de lazer para recarregar energias e puder continuar esta jornada. Por apoiarem sempre os meus estudos, acreditarem em mim, nas minhas capacidades e por valorizarem a área da Psicologia pelo qual tenho um grande apreço.

Resumo

Conhecer a prática do *mindfulness* e os seus benefícios é essencial para compreender e promover o bem-estar e a criatividade no sistema educativo. Desta forma, o objetivo principal deste estudo é conhecer e compreender se as práticas de *mindfulness* têm influência na criatividade e no bem-estar da comunidade educativa do ensino superior. A amostra desta investigação é aleatória e constituída por 295 elementos da comunidade educativa do ensino superior, incluindo funcionários, alunos e docentes. Os instrumentos de medida utilizados foram a Escala da Personalidade criativa EPC (versão reduzida da (EPC), aferido para a população portuguesa; a Escala de Bem-estar Experiencial (The Wellbeing Experience Scale – WES); Escala Cognitiva e Afetiva de Mindfulness - Revista (Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised - CAMS-R) e um questionário sociodemográfico. No presente estudo não foram encontradas diferenças de género, sendo que na revisão da literatura não há consenso. Relativamente à idade também não foram encontradas diferenças significativas. Deste modo, os principais resultados apontam que o *mindfulness* influencia positivamente o bem-estar e a criatividade da comunidade do ensino superior.

Palavras-Chave: *Mindfulness*; Criatividade; Bem-estar; Educação; Ensino superior

Abstract

Knowing the practice of mindfulness and its benefits is essential to understand and promote well-being and creativity in the education field.

The main objective of this study is to know and understand whether mindfulness practices influence the creativity and well-being of the higher education educational community. The sample of this investigation is constituted randomly from a sample of 295 elements of the educational community of higher education, including employees, students and professors. The measurement instruments used were the EPC Creative Personality Instrument (reduced version of the EPC, measured for the Portuguese population); Wellbeing Instrument (The Wellbeing Experience Scale – WES); Mindfulness Cognitive and Affective Scale - Revista (Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised - CAMS-R) and a sociodemographic questionnaire. In the present study, they were not gender heterogeneous, and in the literature review there is no consensus. Regarding age, there were also no significant ethnic differences. Thus, the main results indicate that mindfulness positively influences the well-being and creativity of the higher education community.

Keywords: *Mindfulness*; Creativity; Welbeing; Education; University education

Índice

Introdução	1
I - <i>Mindfulness</i>	3
Definição e conceito	3
<i>Mindfulness</i> e as neurociências	5
<i>Mindfulness</i> , bem-estar e educação	7
II - Criatividade.....	12
Definição e conceito	12
Criatividade e educação	17
III – <i>Mindfulness</i> e criatividade na educação.....	19
IV – Estudo Empírico	24
Metodologia.....	24
<i>Design e objetivos</i>	24
Participantes.....	25
Instrumentos	25
V - Resultados.....	30
Estatística Descritiva	31
VI - Discussão e Conclusão	44
Referências Bibliográficas	52
Anexos	60

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estatística Descritiva das variáveis da Investigação	31
Tabela 2 - Análise Descritiva - Escala de Mindfulness	31
Tabela 3 - Análise Descritiva - Escala da Criatividade	32
Tabela 4 - Análise Descritiva - Escala do Bem-Estar	33
Tabela 5 - Teste de Levéne e Teste t- Género	34
Tabela 6 - Estatísticas de grupo - Género.....	35
Tabela 7 - Teste de Levène e Teste t- Idade	36
Tabela 8 - Estatísticas de grupo - Idade.....	36
Tabela 9 - Teste de homogeneidade das variâncias - Categoria profissão	37
Tabela 10 - One way ANOVA - Categoria Profissão	38
Tabela 11 - Estatísticas de grupo - Categoria profissão	39
Tabela 12 - Teste de Levéne e Teste t – Pequeno-almoço	40
Tabela 13 - Estatísticas de grupo – Pequeno-almoço	41
Tabela 14 - Teste de Levène e Teste t - Sono.....	42
Tabela 15 - Estatísticas de grupo - Sono	42
Tabela 16 - Correlações: Mindfulness, o bem-estar e a criatividade.....	43

Introdução

A Psicologia Positiva (PP) é um movimento da Psicologia que busca ampliar o foco das pesquisas e intervenções tradicionais da área, incluindo o estudo de aspectos humanos saudáveis e positivos. Trata-se de uma concepção atual, que teve início por volta do ano 2000, com as contribuições de Seligman. Os aspectos psicológicos frequentemente avaliados nessa perspectiva são tanto traços como estados psicológicos (em variados graus de maleabilidade), entre eles forças e virtudes, otimismo, resiliência, autoeficácia e outros (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Dentre os construtos trabalhados nessa área, o *mindfulness* tem recebido atenção em pesquisas internacionais.

A prática de *mindfulness* tem vindo a ser utilizada como ferramenta terapêutica no âmbito da Psicologia Transpessoal, uma tendência moderna da Psicologia. A Psicologia Transpessoal combina princípios de várias correntes psicológicas com aspectos do budismo tibetano, tendo como objetivo o estudo da consciência (Franco et al., 2016).

Uma definição de *mindfulness*/atenção plena é a atenção direcionada de forma particular, no momento presente, com propósito e não julgando. Além disso, atenção plena implica observar os pensamentos e as reações emocionais que ocorrem em cada momento, distanciando-se deles (descentralização), isto é, não reagindo, quebrando assim o padrão típico de pensamento-sentimento-ação e através da prática contínua, os sujeitos aprendem a se concentrar na tarefa que estão realizando, sem permitir que as suas mentes se desviem ou se distraem o que facilita a reflexão e a aprendizagem (Franco et al., 2016).

Relativamente à criatividade esta é ainda um construto que não foi totalmente desenvolvido no contexto educativo, além disso são várias as definições da mesma. Contudo, alguns estudos realizados com os alunos mostram que este aspecto não tem sido muito percebido por eles, principalmente nas suas atividades académicas. Nos casos dos

professores que lecionam, a criatividade também é significativamente baixa (Kasyfi, 2021).

Atualmente, muitas investigações sugerem a aplicação de técnicas de *mindfulness* no contexto escolar, para promover o relaxamento, melhorar o bem-estar e o desempenho acadêmico. Além disso, as investigações recentes descobriram que a nível de desenvolvimento neurológico os programas de aprendizagem emocional-social implementados nos currículos escolares podem melhorar as funções executivas das crianças, adolescentes e adultos, permitindo que regulem melhor as emoções negativas que interferem no desempenho acadêmico (Franco et al., 2016). A Direção Geral da Educação refere, a nível nacional, a necessidade de realizar atividades que desenvolvam o autoconhecimento na sua dimensão emocional e que promovam a identificação e a expressão de emoções e a literacia das emoções, sendo o *mindfulness* uma via para este fim (Carvalho & Anastácio, 2022).

De forma a compreender a influência do *mindfulness* no bem-estar e na criatividade da comunidade do ensino superior, o presente estudo procurou no capítulo I expor conceptualmente os princípios teóricos ligados ao conceito do *mindfulness*, a sua relação com as neurociências e as descobertas a nível do bem-estar e a educação. No capítulo II, é conceptualizada a criatividade e no capítulo III é abordada a relação entre o *mindfulness* e a criatividade no ramo da educação. No capítulo IV é caracterizado o estudo empírico realizado e no capítulo V concentram-se os principais resultados obtidos na investigação. Por fim, no capítulo VI são discutidos os resultados alcançados com base na literatura encontrada, concluindo depois a investigação realizada.

I - *Mindfulness*

Definição e conceito

O *mindfulness* (atenção plena) tem raízes nas antigas tradições orientais espirituais, particularmente na filosofia budista. A filosofia budista e as suas práticas ensinam técnicas para estar no momento presente e deixar de lado o excesso do ato de "pensar sobre os pensamentos" por uma conexão mais ampla, com um senso de unidade e integração com todos os sentidos (Henriksen et al., 2020).

O autor responsável pelo impulso primordial para a adoção e a dispersão do termo foi o Kabat-Zinn. Na década de setenta, o biólogo Jon Kabat-Zinn desenvolveu um conjunto de técnicas inspiradas em práticas meditativas, *Mindfulness-based stress reduction* (MBSR) ou Programa *Mindfulness* de Redução de Stresse (Kabat-Zinn, 2015). Embora o autor originalmente aplicasse essa prática com o objetivo de reduzir o stresse, à medida que as abordagens de atenção plena se expandiram para outras aplicações, foi a descoberta de que estas práticas podem ter eficácia considerável na população em geral. O termo de atenção plena (*mindfulness*) ainda não tinha sido reconhecido no discurso oficial de psicoterapia até por volta de 1990 (Johnson, 2019).

Diferentes perspectivas têm sido constatadas, podendo-se apontar três correntes principais, as quais serão descritas em sequência. Cronologicamente, a primeira proposta de *mindfulness* é oriunda da filosofia oriental, que indica que a prática meditativa e/ou contemplativa frequente potencializa, dentre diversos outros fatores, a capacidade de estar focado nas experiências do momento presente. Isso envolve o treino de habilidades referentes à consciência, a não reatividade e a concentração, de forma que a atenção plena seria alcançada como resultado dessas práticas frequentes meditativas e/ou contemplativas. A consciência refere-se ao monitoramento das experiências internas

(sensações, pensamentos) e do ambiente, que pode ocorrer na forma de insight (Pires, et al., 2015).

A segunda perspectiva descreve o construto como uma característica inerentemente humana (traço), associada à atenção e à consciência, apresentando variações quanto à intensidade da característica entre os indivíduos. Nessa perspectiva, o traço *mindful* é capaz de promover o bem-estar e a autorregulação, além de poder ser melhorado/intensificado por meio de práticas, que podem incluir a meditação *mindfulness* (Pires et al., 2015).

Neste sentido, a terceira perspectiva refere-se ao fenômeno como um estado intencional e não automático do funcionamento em geral, o que seria diferente de ser guiado por um modo automático do funcionamento, chamado pelo autor de piloto automático, necessitando ser intencionalmente ativado (Pires et al., 2015).

O *mindfulness* tem sido estudado em várias disciplinas, como a psicologia, a fisiologia, a saúde, a neurociência e as artes (Henriksen et al., 2020). *Mindfulness* é definido como um estado de consciência em que o indivíduo está focado no momento presente, aberto à novidade, atento às distinções, sensível ao contexto e ciente de múltiplas perspectivas (Miralles-Armenteros 2021). A maioria das pesquisas de *mindfulness* examinou o seu potencial para regular o stresse, melhorar o funcionamento cognitivo, emocional e interpessoal (Nelson et al., 2021).

O *mindfulness* é uma habilidade que, como qualquer outra, pode ser desenvolvida com a prática. As práticas de *mindfulness* conotam a intenção de cultivar uma atenção consciente do momento presente, aos nossos pensamentos e emoções/sentimentos, sensações do corpo e da respiração (Mendonça et al, 2019; Henriksen, et al., 2020). As práticas têm o envolvimento com o corpo como aspeto central, em um diálogo íntimo sobre como estamos nos sentindo num determinado momento. As práticas objetivam dirigir a atenção ao corpo com a mente focada, experimentando as sensações corporais.

Uma das maneiras mais eficazes de levar a atenção para o corpo é desenvolver a consciência na respiração por esta apresentar uma presença e um ritmo constante no corpo (Miralles-Armenteros, 2021). A atenção plena implica observar os pensamentos e as reações emocionais que ocorrem em cada momento, distanciando-se deles (descentralização), isto é, não reagindo, quebrando assim o típico padrão de pensamento-sentimento-ação e através da prática contínua, os alunos aprendem a se concentrar na tarefa que estão realizando, sem permitir que as suas mentes se desviem ou se distraem, o que facilita a reflexão e a aprendizagem (Franco et al., 2016).

***Mindfulness* e as neurociências**

A neurociência cognitiva tem se dedicado também ao estudo deste construto, possibilitando uma compreensão mais profunda da conexão entre a mente e o cérebro. A investigação aponta que o treino da atenção plena está associado à diminuição da ruminação, um sintoma comum de depressão. O mesmo tem sido também associado ao aumento da atividade cerebral no córtex pré-frontal e no hipocampo, duas regiões associadas à atenção (Maher, 2021).

Os quadros teóricos atuais sugerem que o treino do *mindfulness* produz mudanças nas estruturas e funções das regiões do cérebro envolvidas no controlo da atenção, regulação emocional, consciência sensorial e autoconsciência. Isso tem se demonstrado distinguível do treino de relaxamento que atua nos centros de inibição e controlo intencional (Maher, 2021).

De modo a comprovar a sua eficácia, foi realizado um estudo numa amostra de estudantes, sem experiência de prática de *mindfulness*, que completaram 8 semanas de prática diária breve de atenção plena e os resultados sugeriram mudanças significativas induzidas pela atenção plena na regulação emocional e no afeto. Os resultados revelaram

ainda que, uma prática de *mindfulness* diária relativamente curta tem benefícios cognitivos semelhantes a uma prática de *mindfulness* de maior duração e maior intensidade, mesmo em participantes não experientes. Essas descobertas são particularmente relevantes, pois o estudo procurou investigar se o *mindfulness* é uma intervenção eficiente e eficaz para os estudantes (Basso et al., 2019).

As diferentes orientações teóricas são refletidas em como cada técnica de meditação *mindfulness* é praticada. A diferença é mais aparente na prática de meditação *body scan*, durante a qual a atenção é movida sequencialmente pelo corpo. As instruções gerais em ambos os programas são iguais, mas o programa RR (“Relaxation Response”) instrui explicitamente os participantes para reduzir intencionalmente a excitação e a tensão muscular em cada área do corpo com o objetivo de diminuir a ativação. Por outro lado, o programa MBSR (“Mindfulness-Based Stress Reduction Program”) enfatiza o foco da atenção à experiência sensorial do momento presente em cada área do corpo, sem tentar mudar nada e ensina explicitamente os participantes que o relaxamento físico não é um objetivo da meditação prática. Esta ênfase diferencial no relaxamento versus atenção plena se aplica a todas as técnicas ensinadas em ambos os programas (Fox et al., 2016; Sevinc, et al., 2018).

Uma das principais regiões do cérebro associadas a essa meditação de atenção concentrada e a uma consciência centrada no presente de si mesmo é o córtex pré-frontal medial ventral (vMPFC). Os investigadores demonstraram que o treino de relaxamento produziu ativação diferencial na lateral do córtex pré-frontal, uma região implicada no controle cognitivo, inibição e seleção de informações. Eles concluíram que esta região pode estar envolvida no controlo de esforço, o que é fundamental para criar e manter um estado relaxado. Não houve estudos sobre o *body scan* consciente; no entanto, dois estudos têm identificado a ínsula como uma região primária ativada pela prática do

MBSR, sendo esta área repetidamente associada à meditação da atenção plena (Sevinc et al., 2018).

Wheeler et al. (2017) relataram que diferenças comportamentais na atenção e bem-estar psicológico foram positivamente correlacionadas com diferenças estruturais na rede de regulação emocional do cérebro para praticantes de *mindfulness*. Sugere-se que o maior volume da amígdala esteja associado a um maior controle cognitivo das respostas emocionais. Uma meta-análise suplementar, excluindo estudos que investigaram apenas os praticantes com treino de curto prazo, evidenciou resultados quase idênticos (Fox et al., 2016). Os efeitos neuropsicológicos do treino de *mindfulness* têm sido associados comportamentalmente com o desempenho de tarefas cognitivas aprimoradas e a redução autorrelatada na sintomatologia de depressão, ansiedade e psicopatologia (Basso et al., 2019; Galante et al., 2018).

Neste contexto, o conceito de *mindfulness* e a sua prática estão interligadas, considerando-se esta última como o aprender a prestar atenção ao que está acontecendo no momento presente na mente, no corpo e no ambiente externo com uma atitude de curiosidade e bondade. Os estudos demonstram assim evidências da sua eficácia na prevenção do sofrimento psicológico e na melhoria dos sintomas de psicopatologias comuns. Investigar os fundamentos neurais da atenção plena ajuda os pesquisadores a entender as suas associações com o comportamento, a emoção e a cognição. Isso permite que a atenção plena seja integrada nas técnicas terapêuticas direcionadas e às estratégias de educação (Galante et al. 2021).

***Mindfulness*, bem-estar e educação**

O *mindfulness* tornou-se numa prática cultural dominante nas últimas décadas. A sua recontextualização secular apoiou o surgimento do conceito para a sua aplicação em contextos sociais mais amplos ou organizações, como as escolas, onde podem ser

aplicadas para promover o bem-estar e beneficiar a aprendizagem. O programa *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) (desenvolvido na Universidade de Massachusetts, Faculdade de Medicina) foi parcialmente responsável por expandir o conhecimento da atenção plena e levá-la a públicos mais amplos. Desde então, muitos programas e estudos documentaram os benefícios físicos e mentais do *mindfulness*, inspirando a realização de adaptações em escolas, prisões, hospitais e clínicas (Henriksen et al., 2020).

Numerosas revisões e meta-análises identificaram os benefícios do *mindfulness* nos aspectos de saúde física (por exemplo, regulação da dor; melhoria do sistema imunológico) e saúde mental (por exemplo, redução do stresse, baixa probabilidade de recaída da depressão, redução da ansiedade, melhoria nas perturbações obsessivo-compulsivos, perturbações alimentares, uso de substâncias, e no bem-estar geral) (Shankland et al., 2021).

Vários mecanismos de mediação foram demonstrados para explicar esses efeitos benéficos, entre os quais estão os níveis reduzidos de divagação da mente e ruminação, pois a atenção está mais focada na experiência do momento presente, maior flexibilidade cognitiva, criatividade, aceitação e redução do evitamento experiencial, o que leva a níveis mais elevados de flexibilidade (definida como a capacidade de persistir ou mudar o comportamento). Esses mecanismos também foram associados à redução da psicopatologia e ao aumento do bem-estar (Lebuda, 2016; Shapiro et al., 1998; Shankland et al., 2021).

Num mundo saturado de distrações e stresse - o que afeta o bem-estar - o *mindfulness* (atenção plena) é uma técnica considerada valiosa para apoiar os alunos na prática educacional. Particularmente à luz da recente pandemia de COVID-19, muitos professores e alunos experienciaram uma sensação de incerteza. Embora não seja

sugerido que o *mindfulness* é uma "solução" para todos os tipos de desigualdades sistêmicas ou dificuldades que muitos estão enfrentando, é de ressaltar o valor em prestar atenção a questões relacionadas ao senso de bem-estar (Henriksen et al., 2020).

Existem preocupações crescentes com a saúde mental e o bem-estar dos alunos universitários, pois são considerados uma população de alto risco para o desenvolvimento de problemas de saúde mental, devido aos stressores transitórios que acompanham a adaptação ao ensino superior, como exigências acadêmicas mais elevadas, ambientes desconhecidos e novas pressões sociais. Um em cada três estudantes universitários relatam sintomas depressivos com implicações comportamentais desadaptativas que impedem o seu funcionamento normativo diário. Desses alunos, 4% relatam ter considerado seriamente o suicídio. Entre as pessoas de 18 a 24 anos, metade de todos os problemas de saúde estão relacionados a perturbações de saúde mental. Além disso, 75% das perturbações mentais manifestam-se antes dos 24 anos (Regehr et al., 2013).

Há um aumento na incidência de alunos universitários solicitando apoio psicológico a cada ano letivo. Um número crescente de universidades está tentando fornecer alternativas oferecendo intervenções baseadas em *Mindfulness* (*Mindfulness Based Interventions* - MBIs) (Regehr et al., 2013). O *mindfulness* tem atraído a atenção significativa na literatura em psicologia e na prática clínica. O treino de *mindfulness* é uma intervenção transdiagnóstica, provocando efeitos positivos numa variedade de aspetos da saúde mental e física em populações clínicas e não clínicas. As evidências que apoiam o uso de MBIs para melhorar a saúde entre os estudantes universitários, ainda estão se revelando. Além disso, uma variedade de MBIs, modos e durações foram implementados, geralmente sob a suposição do efeito da resposta de um determinado tempo de intervenção. As intervenções mais longas ensinadas pessoalmente são mais

eficazes do que MBIs mais curtas ou de autoajuda, embora as evidências não sejam claras (Dawson et al., 2020).

Atualmente, muitas investigações sugerem a aplicação de técnicas de *mindfulness* no contexto escolar, para promover o relaxamento, melhorar o bem-estar e o desempenho acadêmico. Além disso, as investigações recentes descobriram que a nível de desenvolvimento neurológico os programas de aprendizagem emocional-social implementados nos currículos escolares podem melhorar as funções executivas das crianças e adolescentes, permitindo que regulem melhor as emoções negativas que interferem no desempenho acadêmico (Franco et al., 2016). O sofrimento psicológico foi identificado na literatura como um ponto fulcral de discussões sobre a saúde mental dos estudantes universitários. Os resultados de uma revisão da literatura corroboram a eficácia de MBIs na redução do sofrimento, pelo menos a curto prazo. Em relação à depressão, os resultados do estudo são consistentes com a base de evidências, demonstrando os efeitos benéficos dos MBIs. Além disso, ao comparar a eficácia de MBIs e outros cursos com outros tipos de intervenções, não foram encontradas reduções significativas nos sintomas depressivos. As intervenções aplicadas eram principalmente baseadas no relaxamento, o que pode ser tão útil quanto a atenção plena para melhorar esses resultados (Dawson et al., 2020).

A literatura refere que os alunos matriculados nos cursos de saúde evidenciam altos níveis de stresse. Num estudo realizado com os mesmos, não foram encontradas diferenças significativas entre esta população beneficiar de MBIs e os alunos em geral, nas amostras. Da mesma forma, não foram encontradas evidências sobre uma maior eficácia nos grupos que são orientados por instrutores de MBIs do que MBIs de autoajuda. Isso está de acordo com uma recente revisão sistemática da literatura que afirma o *mindfulness* de autoajuda (autoaplicada) como sendo promissora (Dawson et al., 2020).

Os resultados de uma meta-regressão concluíram que a duração da intervenção não foi um fator significativo na previsão dos efeitos sobre o sofrimento e a atenção plena. Este facto é apoiado por um estudo quase experimental em que não foram encontradas quase nenhuma diferença significativa entre quatro e oito sessões de MBI para os alunos (Dawson et al., 2020).

Sendo assim, no geral, a revisão da literatura possibilitou encontrar algumas evidências de que MBIs são eficazes para a promoção da saúde mental nos alunos. Portanto, as instituições que desejam implementar MBIs (de forma preventiva) devem pesquisar essa implementação avaliando os benefícios e a variabilidade de efeitos (Dawson et al., 2020).

Os resultados também sugerem que pode não haver diferenças significativas entre a autoajuda e MBIs ministrados por um instrutor. Como a implementação de MBI de autoajuda seria mais económica e mais fácil de divulgar dentro de uma população universitária estudantil, esses tipos de MBIs podem ser uma opção promissora para as universidades (Dawson et al., 2020).

Os programas de *mindfulness* têm também demonstrado efeitos comprováveis para a saúde dos jovens e bem-estar numa ampla gama de faixas etárias, para além dos estudantes do ensino superior. Os exemplos incluem o *Attention Academy Programme* para crianças de 5 a 8 anos, o programa *Inner Kids* para crianças de 7 a 9 anos. O Programa *MindUP* para as crianças de 9 a 13 anos e currículo *Learning to BREATHE* para os jovens de 17 a 19 anos. A fim de atender às necessidades de cada idade, tais intervenções variam em termos de complexidade, estrutura e duração. Também existem protocolos de *mindfulness* que podem ser ajustados dependendo da faixa etária e as necessidades de um determinado grupo de jovens (Nelson et al., 2021). Vários estudos também evidenciam que os professores podem estar envolvidos na eficácia de MBIs para

crianças em idade escolar. Também foi afirmado que os pais e os professores podem desempenhar um papel importante na promoção da prática regular do *mindfulness* (Nelson et al., 2021).

Pesquisas anteriores sugeriram uma correlação significativa entre a atenção plena e a regulação emocional. A regulação emocional desadaptada tem sido associada a mais de 50% das perturbações do Eixo I e 100% das perturbações do Eixo II descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Wheeler et al., 2017). Estudantes universitários que completaram um curso de *mindfulness* de 8 semanas e demonstraram maior resiliência ao stresse durante o período de exames, de acordo com as pontuações dos resultados clínicos nas medidas de resultados de avaliação de rotina (Galante et al., 2018).

Nos últimos anos, os investigadores sugeriram que o *mindfulness* pode ter um papel importante no desempenho académico e introduziu-o no meio académico. Muitos estudos demonstraram a relação positiva entre o *mindfulness* e o desempenho académico. Ao explicar essa relação, é argumentado que a atenção plena reduz o stresse e a ansiedade, aumenta o foco e a memória, o que origina o aumento no desempenho académico (Miralles-Armenteros, 2021). Daí a importância de fomentar a aplicação de estratégias *mindfulness* no contexto escolar tanto para estudantes como para os profissionais.

II - Criatividade

Definição e conceito

O estudo da criatividade tem como objetivo compreender quais as condições e os fatores que promovem a sua expressão, de forma a potencializar as capacidades dos indivíduos. Neste seguimento, o interesse da psicologia pela exploração deste conceito remota à década de 1950, quando Guilford, presidente da American Psychological

Association, afirmou existir poucos estudos relativos a este tema. Assim, segundo alguns autores, a criatividade é um fator cognitivo que permite satisfazer as necessidades de uma sociedade competitiva e tecnológica (Pocinho & Garcês, 2018).

A criatividade foi originalmente definida como inteligência inata que então evoluiu para o resultado de uma combinação das habilidades inatas de uma pessoa e o processo de adaptação ao ambiente. A noção de criatividade então se expande, em que a criatividade é vista como o nível mais alto de expressar uma nova ideia e a capacidade de realizar combinações de tópicos de maneiras diferentes de modo a evitar padrões comuns. Isso significa que a criatividade está associada ao processo de explorar possibilidades que podem estar em desacordo com os meios convencionais, disposição para aceitar algo novo, disposição para aceitar o risco e não ter medo dos desafios (Pocinho & Garcês, 2018).

Mais detalhadamente, Lucas (2016) agrupou cinco modelos de criatividade, isto é, imaginativo (brincar com possibilidades, fazer conexões, usar a intuição), inquisitivo (dar e fazer perguntas, explorar e investigar, desafios), persistente (único, persistindo na dificuldade e tolerância), colaborativa (dar e receber contribuições, cooperação adequada, compartilhar resultados) e disciplina (reflexão sobre a crítica, desenvolvimento de técnicas, autodesenvolvimento). Enquanto noutros agrupamentos, a criatividade é dividida em três perspectivas: originalidade (fazer as coisas de uma forma que nunca foi feita antes), novidade (criar algo novo) e diferença ou ver algo de um ponto de vista diferente (Pocinho & Garcês, 2018). A criatividade tem três fases principais: preparação, o desenvolvimento (natureza e criação) de conhecimentos e habilidades críticas; inovação, o desenvolvimento de uma solução criativa; e produção criativa (Heilman, 2016).

Vários outros aspetos também são adicionados à criatividade, como o surgimento de ideias, a flexibilidade (diversidade de ideias), a nova autenticidade e a utilidade de uma ideia, motivação positiva e independência, também é adicionada a motivação intrínseca aos alunos e influências ambientais (dentro e fora da escola) que podem prever o desempenho / realização de alunos criativos (Kasyfi, 2021). Mais filosoficamente, Collard e Looney (2014) sugerem que a criatividade é um desenvolvimento fundamental nos indivíduos que influenciará a sua felicidade. Está envolvida com a habilidade de usar o interesse, a imaginação, o pensamento e o raciocínio, bem como tentar fazer o que está dentro das suas capacidades.

Criatividade pode também ser encarada como a nova descoberta, compreensão, desenvolvimento e expressão de relações ordenadas e significativas. Pode ainda ser definida como a capacidade de produzir ideias que são novas e apropriadas (Kasyfi, 2021).

Nas últimas décadas, a definição de criatividade mudou. A criatividade, que foi definida como um processo individual, tem sido abordado de forma diferente do que antes, afetado pelo construtivismo social do autor Vygotsky. Consequentemente, uma nova linha de teoria surgiu chamada a “criatividade colaborativa”, que enfatiza a colaboração e o diálogo no processo de criação de um produto que se manifesta novidade e com valor social (Gündoğdu & Ali, 2022).

Em termos cognitivos, a criatividade requer um nível básico de inteligência geral e conhecimento específico do domínio e habilidades e pessoas altamente criativas podem ter alterações anatómicas de regiões neocorticais específicas. A inovação requer o desligamento e a divergência do pensamento mediado principalmente pelas redes cerebrais frontais. Pessoas criativas costumam assumir riscos e buscar novidades,

comportamentos que ativam o seu sistema de recompensa que corresponde ao estriado ventral (Heilman, 2016).

A inovação também requer pensamento associativo e convergente, atividades que dependem da integração de redes neuronais altamente distribuídas por todo o cérebro. As pessoas costumam ser mais criativas quando estão em estados mentais associados a níveis reduzidos de norepinefrina (noradrenalina) cerebral, que pode melhorar a comunicação entre as redes neuronais. A razão pela qual o relaxamento e a depressão frequentemente parecem originar inovação criativa não é totalmente conhecida. Contudo, altos níveis de excitação cortical induzida pelo stress podem, de alguma forma, inibir ou suprimir o surgimento de associações. Em contraste, os graus mais baixos de excitação cortical podem permitir que associações incomuns se manifestem. A ativação de associações remotas é um aspeto muito importante da inovação (Heilman, 2016).

Contudo, a complexidade da definição do conceito de criatividade, levou também à existência de numerosas formas de avaliação. Encontramos os testes de pensamento divergente, durante os quais os participantes são convidados a nomear muitas utilizações para um objeto comum (por exemplo, tijolo) o quanto mais possível, dentro de um período de tempo limitado. As respostas são pontuadas em termos de fluência (número de ideias), flexibilidade (número de categorias), originalidade (novidade estatística de respostas) e elaboração (nível de detalhes). Outras medidas de criatividade incluem, escalas de autorrelato sobre o comportamento criativo, a personalidade e as atividades ou a realização criativa. Menos comumente, alguns investigadores que estudam a criatividade utilizam tarefas com uma resposta correta apenas, tal como os problemas de insight - por exemplo, o *Remote Association Test* (RAT) (Henriksen et al., 2020; Lebeda et al., 2016).

Criatividade e bem-estar

A criatividade é uma habilidade humana que pode ser uma ferramenta poderosa para promover o bem-estar. Embora não tenha sido muito estudado no ensino superior, é possível ver o aumentar do número de estudos e alguns destacam a conexão entre criatividade e bem-estar ou saúde mental. Num estudo desenvolvido por Oliveira, et al., (2016), numa análise aprofundada das publicações entre 2004 e 2014 sobre a criatividade e a saúde mental, os autores encontraram um enfoque nesta relação em campos como a Psicologia e a Medicina, mas com ênfase na psicopatologia, sugerindo o desenvolvimento de novas pesquisas voltadas para uma perspectiva mais saudável, seguindo os princípios da Psicologia Positiva. Noutro estudo desenvolvido por Saramago (2012) sobre a relação entre criatividade e bem-estar em presidiários, foi encontrada uma ligação positiva entre a personalidade criativa, o otimismo e a resiliência. Conclui-se assim que a criatividade pode desenvolver essas duas variáveis e, portanto, contribuir para o bem-estar dos indivíduos. Noutra pesquisa, Garcês, Pocinho e Jesus (2013) encontraram quatro modelos preditivos significativos de comportamentos criativos concluindo que a criatividade pode ser crucial para o desenvolvimento de uma boa saúde mental.

Segundo Krentzman (2013), a criatividade pode promover o bem-estar profissional, social e individual. Alguns autores afirmam que todos os indivíduos têm imaginação, e a criatividade pode ser um porto seguro para situações stressantes. A criatividade pode ser encontrada em todas as partes de nossas vidas, sendo um recurso importante para ajudar os indivíduos a superar as dificuldades e as exigências do quotidiano na sociedade. Portanto, pode contribuir para promover a resiliência e o bem-estar geral (Garcês et al., 2022; Pocinho & Garcês, 2019).

Ao admitir a importância da criatividade no dia-a-dia do ser humano, alguns autores salientaram a importância de estimulá-la no contexto educacional. Com isto, a

estimulação é essencial, pois promove o bem-estar emocional e fornece auxílio na formação profissional, uma vez que a criatividade se apresenta como uma ferramenta fundamental que ajuda o indivíduo a lidar com as adversidades e desafios impostos pelo meio (Pocinho & Garcês, 2018).

Alguns autores afirmam que parece haver uma relação entre a criatividade e a saúde, tendo em conta que o ato de criar é visto como sendo saudável, por gerar sentimentos de bem-estar e satisfação no indivíduo que cria. Esta é uma nova noção de criatividade como elemento fundamental em circunstâncias diferentes do dia-a-dia da pessoa, que pode ser potenciadora de condições de saúde favoráveis ao indivíduo em diferentes fases da sua vida (Pocinho & Garcês, 2018).

Criatividade e educação

Os aspetos da criatividade são amplamente discutidos em vários contextos, especialmente na disciplina de Psicologia Positiva. No contexto da própria educação, o pensamento criativo pertence ao nível superior das funções executivas humanas, onde este aspeto desempenha um papel crucial na resolução de problemas complexos e úteis face a situações difíceis e stressantes. Além disso, o ensino criativo irá encorajar os alunos a pensar criativamente, o que então torna-se um indicador que o indivíduo no seu todo, não é só capaz apenas de resolver problemas completamente, como também é um sinal de que a personalidade, o conhecimento e a motivação afetam o seu ambiente (Kasyfi, 2021).

A criatividade é ainda um construto que não foi totalmente desenvolvido no contexto educativo. Contudo, alguns estudos realizados com os alunos mostram que este aspeto não tem sido muito percebido por eles, principalmente nas suas atividades académicas. Nos casos dos professores que lecionam, a criatividade também é significativamente baixa (Kasyfi, 2021).

A aprendizagem criativa é definida como uma troca de conhecimento única, planeada e significativa entre todos os elementos da educação de um indivíduo. Algumas estratégias podem ser aplicadas para promover um ensino criativo tais como: envolver mais os alunos (conectando o material ensinado com a vida real); precisão na utilização do conceito de criatividade em sala de aula (distinguindo diferentes tipos de criatividade); dar aos alunos instruções claras para que possam explicar as especificidades de uma atividade de forma criativa); e tirar proveito de oportunidades criativas autênticas, como avaliar a extensão da criatividade dos alunos, observando a correlação com os resultados de aprendizagem (Kasyfi, 2021).

Algumas pesquisas também colocam a competência do professor como um dos fatores importantes para desenvolver a aprendizagem criativa. Chan e Yuen (2014) sugerem que os professores que geralmente ensinam nas salas de aula com alunos sobredotados têm pontuações de criatividade mais altas. Isso ocorre porque esses professores confiam na sua boa capacidade criativa, personalidade criativa e, em última análise, influenciam o seu comportamento criativo.

Os professores criativos irão produzir uma atmosfera de aprendizagem eficaz e intelectual, que aumente a independência, a confiança e o crescimento pessoal dos alunos. As características dos professores criativos são vistas sob vários aspectos: primeiro, aspectos da aprendizagem (apresentações interessantes, a importância da aprendizagem, aplicações científicas com as atividades diárias e o uso de histórias como aprendizagem); segundo: gestão da turma (redimensionamento da turma e realização de sessões externas); terceiro; tarefas (tarefas criativas e tarefas de grupos criativas); quarto: interação com os alunos (encorajando os alunos a ousarem fazer perguntas, usando os fundamentos dos alunos habilidades e fornecer feedback positivo); quinto: o caráter de um professor ativo e entusiasmado, interessado e atento, pensando e escutando ampla e ativamente. Isso

ocorre porque a criatividade das crianças, na presença dos seus professores é vista a partir da aprendizagem auto-reflexiva, independente dos processos de ensino, demonstrando grande motivação e curiosidade, criando ou produzindo coisas, mostrando muitas ou mais perspectivas, alcançando a originalidade de novas ideias, e fazendo o máximo (Kasyfi, 2021).

Sendo assim é crucial compreender a educação como um processo formativo humano gira em torno da criação e da criatividade, pois aprender é a criação de um sistema de significados que permite interpretar e direcionar a ação humana (Meneses et al., 2022).

III – *Mindfulness* e criatividade na educação

Uma área relativamente recente e crescente da literatura envolve a relação entre o *mindfulness* e a criatividade. Estas duas áreas têm sido cada vez mais discutidas na educação embora haja pouca orientação baseada em pesquisas para ajudar a considerar sua inter-relação para o ensino e para a aprendizagem. O *mindfulness* e a criatividade estão na vanguarda do interesse educacional - mas é necessária uma melhor compreensão da sua relação e as suas implicações para a educação. Há evidências sólidas que demonstram a relação benéfica entre praticar o *mindfulness* e o aumento da criatividade, mas são muitos fatores que podem influenciar e são várias as considerações para a prática (Henriksen et al., 2020).

Muita literatura sugere que a natureza da relação entre *mindfulness* e criatividade é positiva e promissora – sugerindo que o *mindfulness* pode aumentar a criatividade. A pesquisa demonstra que a atenção plena melhora a capacidade de concentração de uma pessoa, diminui o medo de ser julgado e aumenta o pensamento de mente aberta, ao mesmo tempo que reduz o pensamento autoconsciente aversivo. Esses pontos mapeiam diretamente as principais características dos hábitos criativos ao trabalhar e pensar,

incluindo: estados de relaxamento ou fluxo (concentração aprimorada), tomada de risco (exigindo uma falta de medo de julgamento) e curiosidade ou mente aberta / abertura para a experiência (reduzindo a experiência autoconsciente). Logicamente, esses efeitos sugerem que a atenção plena apoia as habilidades associadas à criatividade, e os resultados da pesquisa sugerem que níveis de autorrelato de atenção plena se correlacionam com práticas criativas (Henriksen et al., 2020).

Muitas habilidades que são facilitadas pelo treino da atenção plena aumentam a criatividade. Por exemplo, atenção plena está associada à capacidade de mudar perspectivas, expandindo a empatia e a mente aberta. Também aumenta a capacidade de uma pessoa responder a situações de uma forma não habitual - que está no centro da criatividade. A capacidade do treino de *mindfulness* melhora a memória de trabalho. Especificamente, pessoas que já são experientes no treino do *mindfulness* são melhores a solucionar problemas e têm melhor criatividade verbal. Foi descoberto que até mesmo pausas curtas para meditação *mindfulness* fortalece a criatividade. Estas evidências são promissoras para os ambientes educacionais onde o desenvolvimento da criatividade é um desafio. Ansiedade, medo do risco ou fracasso e autoconsciência sobre o próprio pensamento muitas vezes prejudicam a criatividade da sala de aula - o que abre a possibilidade de que a atenção plena pode oferecer práticas que atenuam as barreiras à criatividade do aluno (Henriksen, 2020; Lebuda et al., 2016).

No entanto, embora as descobertas de vários estudos apoiem a relação positiva entre o *mindfulness* e a criatividade, algumas inconsistências parecem existir. Por exemplo, enquanto o *mindfulness* demonstrou claramente que melhora a fluência verbal, a flexibilidade e a originalidade, os estudos longitudinais com grupos que praticaram a meditação transcendental durante cinco meses não evidenciou nenhum progresso significativo na criatividade verbal, mas revelou uma melhoria significativa na

flexibilidade cognitiva e originalidade. Essas inconsistências podem ser atribuídas a uma série de moderadores, entre eles o tipo de meditação e o caráter multidimensional da meditação. *Mindfulness* é um fenômeno complexo composto por um conjunto de habilidades diferentes: a capacidade de prestar atenção a vários estímulos (observação), a capacidade de se concentrar com plena consciência (agir com consciência), a capacidade de dar uma descrição verbal não avaliativa aos fenômenos observados (descrição), e a capacidade de evitar a avaliação imediata. Essas habilidades podem ser diferenciadas de acordo com o tipo de meditação - por exemplo, durante a meditação de observação pode haver uma tendência a aumentar a criatividade de pensamento, enquanto a meditação de atenção focada (visando agir com consciência) pode não estar relacionado à criatividade, ou pode até mesmo impedir o desempenho em tarefas de criatividade (Lebuda et al., 2016).

A escassez de estudos publicados torna impossível investigar todos os moderadores teoricamente relevantes. No entanto, é possível examinar o papel do *design* do estudo (estudos correlacionais versus experimentais que mostram a influência da meditação na criatividade), os aspectos de criatividade medidos (visão de solução de problemas versus divergência de pensamento), bem como os aspectos da atenção plena medidos. Teorias existentes e pesquisas anteriores levam à expectativa que o aspecto da atenção plena - medido, por exemplo, pela Escala de Conscientização de Atenção Consciente (MAAS) será significativamente menos forte (ou mesmo negativamente) relacionado à criatividade do que outros aspectos da atenção plena. (Lebuda et al., 2016).

Embora criadores famosos às vezes tenham maiores dificuldades de concentração, a criatividade parece exigir atenção plena. Na verdade, o estudo da meta-análise mostrou que a criatividade e a atenção estão significativamente relacionadas. Embora este efeito não tenha sido moderado pela concepção dos estudos, tendeu a ser mais forte quando a

medição da criatividade teve a forma de tarefas de insight, em vez de tarefas de pensamento divergentes (Lebuda et al., 2016).

Durante a realização da meta-análise não foi possível encontrar quaisquer diferenças entre estudos correlacionais e experimentais - em ambos os tipos de estudos, o tamanho do efeito da associação foi o mesmo. Foi descoberto não só que a criatividade e a atenção plena se correlacionam, mas também, mais importante, que o desenvolvimento da atenção plena durante a meditação aumenta também a criatividade. Portanto, existem boas razões para acreditar que não há apenas correlação, mas também uma relação de causalidade entre a atenção plena e a criatividade. Juntando essas evidências - ou seja, mostrando uma correlação bem como a causalidade entre atenção plena e a criatividade entendida como potencial (compreendendo aspectos cognitivos e de autoconceito) - pode ter consequências importantes para a psicologia educacional da criatividade e para a prática da educação criativa. É muito provável que tais intervenções baseadas em atenção plena, possam ser benéficas para promover as habilidades criativas também quanto ao autoconceito criativo (Lebuda et al., 2016).

Num estudo realizado em jovens e adultos estudantes universitários, entre 18 e 42 anos de idade, foi aplicado um programa de *mindfulness* e criatividade, denominado de *ArtSci* com encontros teóricos e práticos sobre essas temáticas. Foram então analisadas as percepções de estudantes universitários acerca do processo criativo após serem submetidos ao *Mindfulness*, seguido pelo método *ArtSci*, ao longo do semestre. Após a exposição das práticas, os estudantes universitários perceberam um aumento nas suas capacidades relacionadas aos seus processos criativos, como: melhora da autoestima, autorreflexão, autoconhecimento e conscientização de qual momento ou ambiente proporcionou melhor bem-estar e, conseqüentemente, melhor desempenho criativo. Melhorias da conscientização do momento presente já foram encontrados na literatura da

pesquisa em *Mindfulness* e autorreflexão é uma característica do método *ArtSci* (Meneses et al., 2022). Sendo assim, estes programas demonstram ser benéficos tanto para os alunos como para os próprios professores, uma vez que envolvem todos.

IV – Estudo Empírico

No presente capítulo será abordada toda a metodologia do presente estudo, nomeadamente os objetivos previamente estabelecidos, a caracterização dos participantes, os instrumentos aplicados e os seus procedimentos.

Metodologia

Design e objetivos

O presente estudo teve como principal objetivo conhecer e compreender se as práticas de *mindfulness* têm influência na criatividade e no bem-estar da comunidade educativa do ensino superior, nomeadamente nos alunos, docentes e funcionários do ensino superior. Partindo de uma abordagem quantitativa, este estudo aborda um plano de investigação não experimental que se caracteriza pela não manipulação das variáveis, o não controlo das variáveis externas ou parasitas e ausência da escolha aleatória dos grupos (alunos, docentes e funcionários). Esse tipo de pesquisa compreende que a realidade não se modifica por causa das observações e medições realizadas pelo investigador, devendo a sua posição ser neutra. Salienta-se que não há interação física nem psicológica entre o pesquisador e o fenómeno, mantendo o distanciamento, uma separação deliberada, ou seja, sem envolvimento (Nascimento & Cavalcante, 2018). Neste sentido, este estudo é de carácter quantitativo e transversal. Estudos transversais ou de corte transversal são estudos que investigam a situação de uma população em um determinado momento, como instantâneos da realidade (Aragão, 2011). Sendo assim, são recolhidos dados de uma população amostral ou em um subconjunto predefinido que possuem características comuns, exceto na variável que está sendo estudada.

Participantes

O presente estudo é constituído por uma amostra de 295 indivíduos ($N = 295$), dos quais 244 são do sexo feminino (82.7 %) e 51 do sexo masculino (17.3 %), com uma mortalidade experimental de dois indivíduos, por não cumprirem os requisitos de inclusão no estudo. Quanto à localização geográfica, este estudo foi realizado numa perspetiva nacional, assim, os resultados dizem respeito a Portugal Continental e Ilhas.

Relativamente às idades, verifica-se que a idade mínima da amostra se situa nos 18 anos e a idade máxima nos 66 anos, sendo a idade média global da amostra de aproximadamente 27 anos ($M = 27.05$; $DP = 11.20$).

No que concerne às habilitações literárias, constata-se que 32.2% ($n = 95$) indivíduos têm o 12º ano de escolaridade, 45.5% ($n = 133$) possuem a Licenciatura, 15.3% ($n = 45$) tem o Mestrado e 7.5% ($n = 22$) dos inquiridos tem o grau de doutoramento.

No que diz respeito à categoria profissional (profissão) constata-se que 72,9% ($n = 215$) são estudantes, 6,8% são docentes ($n = 20$), 4% são investigadores (14), 42 têm o estatuto de trabalhador/ estudante (14,2%), e 4,7% são funcionários do ensino superior (14).

Instrumentos

No processo de recolha de dados, de forma a avaliar as diferentes variáveis foram aplicados os seguintes instrumentos de medida: a Escala da Personalidade Criativa EPC (versão reduzida da EPC, aferido para a população portuguesa); Escala de Bem-estar experiencial (*The Wellbeing Experience Scale – WES*); o *Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised* (CAMS-R) e um questionário sociodemográfico.

No questionário sociodemográfico pretendeu-se saber a idade, o género, as habilitações literárias, ainda foram incluídas algumas questões sobre a alimentação e o sono dos participantes que diz respeito ao bem-estar dos mesmos.

Escala da Personalidade Criativa

O Instrumento da Personalidade criativa EPC (versão reduzida da EPC), é uma escala que está aferida para a população portuguesa. A escala tem uma estrutura unidimensional composta por 9 itens. Foi obtida uma consistência interna (alfa de cronbach) de .86 e correlações positivas e significativas entre todos os itens. A Escala de Personalidade Criativa visa avaliar características criativas da personalidade (Jesus et al., 2011). É aplicada a partir dos 18 anos. Uma pontuação mais alta indica características de personalidade mais criativas. Esta versão da Escala de Personalidade Criativa possui uma vantagem em relação à forma longa, o tempo de resposta é menor o que facilita a sua aplicação em domínios organizacionais, dando uma perspetiva geral das características criativas. Também pode ser um importante instrumento de orientação profissional e de carreira, permitindo a identificação das necessidades pessoais e profissionais para o aprimoramento das habilidades criativas. A forma abreviada da Escala de Personalidade Criativa fornece um instrumento eficiente para os portugueses. Os sujeitos devem indicar o grau de concordância com cada item, numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos (de 1=Discordo totalmente a 5=Concordo totalmente). A cotação é realizada pelo somatório dos itens (Pocinho et al, 2020). Na presente investigação o alfa de Cronbach foi de 0.86.

Escala do Bem-estar (The Wellbeing Experience Scale – WES)

A escala do Bem-estar (*The Wellbeing Experience Scale – WES*) é aplicada a partir de 18 anos de idade. As três variáveis escolhidas - criatividade, otimismo e

espiritualidade - e o bem-estar são os construtos base do modelo teórico HOPE (*Human Optimal Psychological Experience*), em que se baseia a escala de experiência do bem-estar (wellbeing experience scale). É composta por 10 itens e contém fatores teóricos tais como: a) emoções positivas; b) envolvimento; c) relacionamentos; d) propósito; e) realização; f) criatividade; g) espiritualidade e; h) otimismo/resiliência. As respostas seguem uma escala de *Likert* do 1- “Discordo totalmente”, para o 7 – “Concordo totalmente”. As pontuações totais são obtidas pela soma de todos os itens variando de mínimo de 10 a um máximo de 70 pontos, no formulário de 10 itens. Esta escala encontra-se em processo de validação para a população portuguesa. A cotação exige alguns itens invertidos nomeadamente os itens 1, 3, 6, 7 e 10. A consistência interna é .759 (Pocinho e Garcês, 2019). No presente estudo a consistência interna foi de .723.

Escala Cognitiva e Afetiva de Mindfulness – Revista (adaptação portuguesa)

Foi utilizada a Escala Cognitiva e Afetiva de Mindfulness - Revista (*Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised - CAMS-R*), do autor Fieldman e colaboradores, publicada no ano 2007. O objetivo da escala é medir o *mindfulness* recorrendo a poucos itens e a uma linguagem não especializada, de modo que possa ser aplicada em diferentes situações e a variadas populações (Feldman et al., 2007).

A CAMS-R é composta por 12 itens, distribuídos em número igual pelas 4 dimensões (3 itens cada), da seguinte forma: atenção, itens 1, 6 e 12 (e.g.: 1. *É fácil para mim concentrar-me no que estou a fazer*); foco no presente, itens 2, 7, 11 (e.g.: 2. *Estou preocupado com o futuro*); consciência, itens 5, 8 e 9 (e.g.: 8. *É fácil para mim estar consciente dos meus pensamentos e sentimentos*); aceitação, itens 3, 4 e 10 (e.g.: 4. *Consigo aceitar o que não consigo mudar*). Cada item consiste numa afirmação, e o indivíduo deve responder em que medida a afirmação se aplica a si. Para cada afirmação

existem 4 possibilidades de resposta, apresentadas numa escala tipo *Likert*, pelo que cada pessoa avalia a extensão em que cada item se aplica a si, numa escala de 4 pontos de gravidade ou frequência: 1 - “Raramente/Nunca”, 2 - “Às vezes”, 3 - “Frequentemente”, 4 - “Quase sempre”. O instrumento avalia a atenção plena diária, adquirida por meio de experiências de vida, práticas religiosas e terapias que não ensinam diretamente habilidades de atenção plena. As pontuações mais altas indicam maior qualidade de atenção plena ou seja, menos evitamento experiencial, menos supressão de pensamentos, menos ruminação, preocupação e generalização excessiva (Feldman et al., 2007).

A CAMS-R é apresentada na tradução da sua versão original (12 itens), em que os autores sugerem a separação em 4 dimensões: atenção, foco no presente, consciência e aceitação. Os próprios autores não conseguem valores de consistência interna razoáveis para cada uma das dimensões (o que é de esperar, dado que cada dimensão é composta apenas por 3 itens). Isto indica que a CAMS-R funciona razoavelmente bem enquanto escala global mas parece apresentar algumas dificuldades se a quisermos fracionar nas dimensões sugeridas pelos autores. Por esta razão, seguindo a sugestão desta escala foi usada como forma de medir o *mindfulness* de forma global (Leonor, 2017).

Noutros estudos, CAMS-R mostrou níveis aceitáveis de consistência interna (.76) (Leonor, 2017). Para a validação para a população portuguesa, a análise fatorial exploratória realizada no instrumento, não produziu os resultados esperados, e três itens foram excluídos. A consistência interna da escala CAMS-R (12 itens) apresenta um alfa de .65. Se se removerem esses 3 itens o valor de alfa sobe para .77. Procedeu-se assim, em todo o presente estudo, de forma semelhante a Teixeira, Ferreira e Pereira (2017), eliminando estes três itens para analisar a variável *mindfulness* com a CAMS-R, numa versão de 9 itens. Para a utilização deste instrumento foram pedidas as autorizações aos autores de modo a utilizar o instrumento no presente estudo (Anexo 1). No presente

estudo, tal como referido, optou-se por analisar a versão com 9 itens, tendo sido retirados os itens 2, 6 e 7, tendo a escala apresentado um alfa de .814.

Procedimentos

Num primeiro momento foi realizado o projeto de investigação na Unidade Curricular de Seminário de Projeto de Dissertação. Posteriormente, procedeu-se aos pedidos de autorização do Encarregado de Dados e da Comissão de Ética (Anexo 2 e 3). Após a autorização dos mesmos foi disponibilizado o formulário com os instrumentos para os participantes responderem.

De modo a recolher os dados para a presente investigação, foi realizado o pedido para a autorização da utilização do instrumento CAMS-R ao autor, via *e-mail (Outlook)* (Anexo 1), seguindo-se a realização do questionário sociodemográfico para efeitos da investigação. Os participantes responderam ao questionário através de um formulário online, realizado na plataforma *online, Google Forms*. O estudo foi divulgado através de uma pesquisa dos estabelecimentos de ensino superior existentes em Portugal Continental e ilhas e, enviado a partir das plataformas eletrónicas existentes, nomeadamente o e-mail e promovido a partir das redes sociais. Este período de recolha de dados concretizou-se entre fevereiro e abril de 2022.

Finalizada esta fase de recolha de dados, os mesmos foram importados para o *software* estatístico SPSS e foi realizada a análise estatística (análise descritiva, correlacional e inferencial) dos dados quantitativos com recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences 24 (SPSS)*.

Partindo de uma abordagem quantitativa, este estudo aborda um plano de investigação não experimental, como já referido anteriormente. Inerente ao plano não experimental, existem os planos correlacionais que se aplicam à natureza do nosso estudo,

uma vez que visam o estudo dos padrões de relação entre as variáveis (Johnson & Christensen, 2017).

Para o cálculo das médias e desvio-padrão dos dados sociodemográficos da amostra, foi utilizada a Estatística Descritiva. Para o tratamento dos dados recorreu-se à Estatística Paramétrica. Em relação à amostra em estudo, foi possível assumir a normalidade, uma vez que, segundo Almeida (2019), o teorema do limite central diz-nos que as médias de amostras grandes, isto é, com $n > 30$, apresentam uma distribuição tendencialmente normal em torno da média da população.

Para uma análise mais global da nossa amostra optou-se por constituir na variável profissão 3 categorias, a 1º corresponde aos estudantes, a 2ª aos trabalhadores- estudantes e 3º aos trabalhadores do ensino superior, que inclui docentes, investigadores e funcionários do mesmo.

A homogeneidade da amostra foi observada através do teste de Levène e sempre que o mesmo apresentou resultados não significativos a homogeneidade das variâncias foi assumida (Gastwirth et al., 2009). Neste sentido, foi realizada estatística descritiva com média e desvio-padrão, foi também realizada análise correlacional por meio da correlação de Pearson e estatística inferencial do teste t-student e da One-Way ANOVA.

V - Resultados

Ao longo deste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos quanto à análise estatística realizada com a amostra no seu todo. Primeiramente, serão expostos os dados obtidos através das estatísticas descritivas, seguindo-se, depois com os resultados alcançados pela Estatística Correlacional e Inferencial.

Estatística Descritiva

Numa fase inicial, foi realizada uma análise descritiva, com o propósito de caracterizar a amostra do estudo, relativamente às variáveis da presente investigação.

De acordo com a Tabela 1, constata-se que a amostra expressou níveis de *mindfulness* entre 9.00 e 36.00, com uma média de 23.96 e um desvio padrão de 4.82 ($M = 23.96$; $DP = 4.82$). No que concerne aos resultados obtidos da criatividade, os valores dos indivíduos variam entre 11.00 e 45.00, com uma média de 36.83 e um desvio padrão de 5.29 ($M = 36.83$; $DP = 5.29$). Relativamente ao bem-estar, os resultados variam entre 14.00 e 66.00, com uma média de 43.32 e um desvio padrão de 9.26 ($M = 43.32$; $DP = 9.26$).

Tabela 1

Estatística Descritiva das variáveis da Investigação

	<i>Mindfulness</i>	Criatividade	Bem-Estar
Mínimo	9.00	11.00	14.00
Máximo	36.00	45.00	66.00
Média	23.96	36.83	43.32
Desvio Padrão	4.81	5.28	9.26

Tabela 2

Análise Descritiva - Escala de Mindfulness

	N	Média	Desvio Padrão
1. É fácil para mim concentrar-me no que estou a fazer.	295	2.64	.829
2. Estou preocupado com o futuro.	295	2.93	.900
3. Consigo tolerar a dor emocional.	295	2.59	.820
4. Consigo aceitar o que não consigo mudar.	295	2.38	.892

5. Consigo descrever pormenorizadamente como me sinto no momento.	295	2.64	.948
6. Distraio-me facilmente.	295	2.37	.867
7. Estou preocupado com o passado.	295	1.78	.845
8. É fácil para mim estar consciente dos meus pensamentos e sentimentos.	295	2.88	.811
9. Tento aperceber-me dos meus pensamentos sem os julgar.	295	2.69	.875
10. Consigo aceitar os pensamentos e sentimento que tenho.	295	2.81	.822
11. Consigo focar-me no momento presente.	295	2.76	.742
12. Consigo prestar atenção a uma coisa durante um longo período de tempo.	295	2.58	.841
Valid N (listwise)	295		

Na escala do *Mindfulness* o item que pontuou mais alto foi o “Estou preocupado com o futuro” e o item que foi pontuado mais baixo foi o “Estou preocupado com o passado”.

Tabela 3

Análise Descritiva - Escala da Criatividade

	N	Média	Desvio Padrão
1. Aprecio novas ideias.	295	4,50	.644
2. Gosto de questionar e dar sugestões.	295	4.28	.860
3. Tenho abertura para receber novas ideias.	295	4.42	.694
4. Descubro problemas no meio envolvente e ocorrem-me ideias para a sua resolução.	295	3.93	.884
5. Quando falho, não desisto e continuo a tentar novas soluções.	295	3.94	.926

6. Agrada-me resolver problemas de forma não habitual.	295	3.75	1.002
7. Aprecio atividades que possibilitam ter muitas ideias.	295	4.14	.819
8. Adoro aperfeiçoar as minhas ideias até que fiquem bem definidas.	295	4.24	.865
9. Consigo encontrar várias soluções para o mesmo problema.	295	3.64	.952
Valid N (listwise)	295		

Relativamente à Escala da Criatividade, o item com pontuação mais alta foi o “Aprecio novas ideias” e o item menos pontuado foi o “Consigo encontrar várias soluções para o mesmo problema”.

Tabela 4

Análise Descritiva - Escala do Bem-Estar

	N	Média	Desvio Padrão
1. Não consegui lidar com a pressão e as exigências das situações.	295	3.58	1.840
2. Descubri novas formas de ser e estar que dão significado a aspetos da minha vida.	295	4.59	1.833
3. Experienciei emoções negativas.	295	5.08	1.863
4. Consegui ver o lado positivo das situações menos agradáveis que ocorrem.	295	4.85	1.598
5. Fui capaz de resolver problemas de forma criativa.	295	4.59	1.516
6. Não me senti bem na relação/interação com outras pessoas.	295	3.82	1.897
7. Envolvi-me pouco nas tarefas.	295	3.36	1.813
8. Consegui fazer o que queria e senti-me bem com isso.	295	4.78	1.612
9. Experienciei uma ligação/relação com algo superior a mim próprio/a.	295	3.49	2.078

10. Enfrentei de forma negativa as adversidades que me surgiram.	295	3.14	1.797
Valid N (listwise)	295		

Relativamente à Escala do Bem-Estar, o item com pontuação mais alta foi o “Experienciei emoções negativas” e o item menos pontuado foi o “Enfrentei de forma negativa as adversidades que me surgiram”.

Diferenças intergrupais

Género

De seguida, na Tabela 5, apresentam-se os resultados relativamente às diferenças intergrupais para a variável género.

Tabela 5

Teste de Levéne e Teste t- Género

		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
Criatividade	Variâncias iguais assumidas	0.330	.566	-0.333	.739
	Variâncias iguais não assumidas			-0.354	.724
<i>Mindfulness</i>	Variâncias iguais assumidas	3.787	.053	-1.535	.126
	Variâncias iguais não assumidas			-1.780	.079
Bem-Estar	Variâncias iguais assumidas	1.229	.269	-1.241	.216
	Variâncias iguais não assumidas			-1.200	.234

De acordo com a Tabela 5, constata-se que a partir do Teste de Levéne, podemos assumir a homogeneidade da amostra. Contudo, os resultados do teste *t* não são

significativos, com $p = .739$ ($p > 001$) para a variável Criatividade, $p = .126$ ($p > 001$) para a variável *Mindfulness* e $p = .216$ para a variável Bem-Estar ($p > 001$). Logo, não foram encontradas diferenças significativas para o género.

Tabela 6

Estatísticas de grupo - Género

	Género	N	Média	Desvio Padrão
<i>Mindfulness</i>	Feminino	244	23.7664	4.96311
	Masculino	51	24.9020	3.95097
Criatividade	Feminino	244	36.7869	5.37596
	Masculino	51	37.0588	4.90066
Bem-Estar	Feminino	244	43.0164	9.17052
	Masculino	51	44.7843	9.64637

A partir da análise da Tabela 6, pode-se observar que para a variável do *Mindfulness* o género feminino apresenta uma média de 23.77 ($DP = 4.96$) e o género masculino tem uma média de 24.91 ($DP = 3.951$), revelando estes últimos valores ligeiramente superiores em relação ao género feminino. Relativamente à Criatividade, o género feminino ($M = 36.79$; $DP = 5.38$) volta a apresentar valores de média inferiores ao género masculino ($M = 37.06$; $DP = 4.90$). Quanto ao Bem-Estar, o género feminino obteve uma média de 43.07 ($DP = 9.17$) e verifica-se assim uma média inferior à do género masculino ($M = 44.71$; $DP = 9.65$).

Idade

Segue-se na Tabela 7, os resultados relativamente à homogeneidade da amostra e ao teste t para a variável idade.

Tabela 7*Teste de Levène e Teste t- Idade*

		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
Criatividade	Variâncias iguais assumidas	1.008	.316	-3.110	.002
	Variâncias iguais não assumidas			-2.850	.005
Mindfulness	Variâncias iguais assumidas	0.549	.459	-5.196	.000
	Variâncias iguais não assumidas			-4.936	.000
Bem_estar	Variâncias iguais assumidas	0.053	.819	-3.915	.000
	Variâncias iguais não assumidas			-3.889	.000

De acordo com a Tabela 7, constata-se que a partir do Teste de Levène, podemos assumir a homogeneidade da amostra ($p < .05$). Os resultados do teste t são significativos, com $p = .002$ ($p < .05$) para a variável Criatividade, $p = .000$ ($p < .05$) para a variável *Mindfulness* e $p = .000$ para a variável Bem-Estar ($p < .05$).

Tabela 8*Estatísticas de grupo - Idade*

	Idade	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
<i>Mindfulness</i>	≤ 27	227	23.1982	4.5062	.299
	≥ 28	68	26.5147	4.96102	.602
Criatividade	≤ 27	227	36.3172	4.99874	.332
	≥ 28	68	38.5588	5.88036	.713
Bem-Estar	≤ 27	227	42.1938	9.01902	.599
	≥ 28	68	47.0882	9.12882	1.107

Pela Tabela 8, podemos aferir que relativamente à variável do *Mindfulness*, os sujeitos com idade menor ou igual a 27 anos de idade têm uma média de 23.20 ($DP = 4.51$), e os com idade igual ou superior a 28 anos têm uma média de 26.51 ($DP = 4,96$). No que diz respeito à Criatividade, os indivíduos com idade igual ou menor a 27 anos de

idade revelam uma média de 36.32 ($DP = 4.91$), e os que têm idade igual ou superior a 28 anos têm uma média de 38.55 ($DP = 5.88$). Para a variável do Bem-Estar, as pessoas com idade igual ou menor a 27 anos de idade revelam uma média de 42.19 ($DP = 9.02$), e os que têm idade igual ou superior a 28 anos têm uma média de 47.09 ($DP = 9.13$). Desta forma, podemos referir que os indivíduos com idades mais altas apresentam maiores níveis de *Mindfulness*, Criatividade e Bem-Estar.

Categoria profissão

Na análise desta variável utilizou-se o teste One-Way ANOVA. Na tabela 9 indicam-se os resultados relativamente à homogeneidade da amostra.

Tabela 9

Teste de homogeneidade das variâncias - Categoria profissão

		F	df1	df2	Sig.	
<i>Mindfulness</i>	Baseado na Média	.113	2	292	.893	
	Baseado na Mediana	.100	2	292	.905	
	Baseado no ajuste da Mediana e o Desvio Padrão	.100	2	286.274	.905	
	Baseado na Média Aparada	.109	2	292	.897	
	Criatividade	Baseado na Média	.125	2	292	.882
		Basado na Mediana	.095	2	292	.909
Baseado no ajuste da Mediana e o Desvio Padrão		.095	2	260.758	.909	
Baseado na Média Aparada		.094	2	292	.910	
Bem-Estar		Baseado na Média	.242	2	292	.785
		Baseado na Mediana	.207	2	292	.813

Baseado no ajuste da Mediana e o Desvio Padrão	.207	2	288.777	.813
Baseado na Média Aparada	.256	2	292	.774

Deste modo, no que concerne à variável profissão, observa-se que não existem diferenças significativas no Teste de Levéne, pelo que poderá assumir-se a homogeneidade da amostra.

Na tabela 10 apresentam-se os resultados relativamente à categoria profissional e as variáveis de estudo, através da utilização do teste *One Way ANOVA*.

Tabela 10

One way ANOVA - Categoria Profissão

		Soma dos quadrados	df	Média ao quadrado	F	Sig.
<i>Mindfulness</i>	Entre os grupos	243.254	2	121.627	5.400	.005
	Com os grupos	6577.336	292	22.525		
	Total	6820.590	294			
Criatividade	Entre os grupos	95.996	2	47.998	1.724	.180
	Com os grupos	8130.865	292	27.845		
	Total	8226.861	294			
Bem-Estar	Entre os grupos	670.360	2	335.180	3.987	.020
	Com os grupos	24550.047	292	84.076		
	Total	25220.407	294			

Como se pode constatar, existem diferenças significativas entre a Profissão e o *Mindfulness*, com $p = .005$ ($p < .05$), assim como para o bem-estar, existem diferenças significativas com $p = .020$ ($p < .05$). Porém, não existem diferenças significativas entre a Profissão e a Criatividade com $p = .180$ ($p > .05$). Na tabela 10 apresentam-se as estatísticas de grupo.

Tabela 11*Estatísticas de grupo - Categoria profissão*

		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
<i>Mindfulness</i>	Estudantes	23.48	4.71	.32
	Trabalhadores- estudantes	24.38	4.48	.69
	Docentes/funcion ários	26.18	5.19	.84
	Total	23.96	4.81	.28
Criatividade	Estudantes	36.51	5.15	.35
	Trabalhadores- estudantes	37.26	4.87	.75
	Docentes/funcion ários	38.15	6.30	1.02
	Total	36.83	5.28	.30
Bem_estar	Estudantes	42,44	9.37	.63
	Trabalhadores- estudantes	44.83	8.55	1.31
	Docentes/funcion ários	46.60	8.63	1.40
	Total	43.32	9.26	.53

Na Tabela 11 podemos aferir que relativamente ao *Mindfulness*, o grupo estudantes revela uma média de 23.49 ($DP = 4.71$), o grupo trabalhadores-estudantes apresenta uma média de 24.38 ($DP = 4.48$) e o grupo docentes/funcionários tem uma média de 26.18 ($DP = 5.11$). Desta forma, podemos observar que o grupo de docentes/funcionários apresenta valores significativos e superiores na variável *mindfulness*, comparativamente aos estudantes e trabalhadores-estudantes. Relativamente à variável da Criatividade, o grupo de estudantes revela uma média de 36.52 ($DP = 5.15$), o grupo de trabalhadores-estudantes apresenta uma média de 37.26 ($DP = 4.88$) e o grupo docente/funcionários tem uma média de 38.16 ($DP = 6.31$). No que diz respeito à variável

do Bem-estar, grupo de estudantes revela uma média de 42.45 ($DP = 9.37$), o grupo trabalhadores-estudantes apresenta uma média de 44.83 ($DP = 8.55$) e o grupo de docentes/funcionários tem uma média de 46.60 ($DP = 8.63$). Sendo assim, podemos afirmar que o grupo de docentes/funcionários apresenta valores significativos e superiores na variável bem-estar, comparativamente aos estudantes e trabalhadores-estudantes.

Pequeno almoço

Na análise desta variável utilizou-se o teste t sendo que na Tabela 12 apresentam-se os resultados no que concerne ao teste t e à homogeneidade da amostra.

Tabela 12

Teste de Levéne e Teste t – Pequeno-almoço

		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
Bem-Estar	Variâncias iguais assumidas	0.111	0.739	1.367	.173
	Variâncias iguais não assumidas			1.421	.159
<i>Mindfulness</i>	Variâncias iguais assumidas	3.186	0.075	2.662	.008
	Variâncias iguais não assumidas			3.010	.003
Criatividade	Variâncias iguais assumidas	1.512	0.220	3.544	.000
	Variâncias iguais não assumidas			3.958	.000

De acordo com a Tabela 12, constata-se que a partir do Teste de Levéne, podemos assumir a homogeneidade da amostra. Os resultados do teste t não são significativos apenas para a variável Bem-estar ($p = .173$). Desta forma, existem diferenças

significativas para a variável *Mindfulness* ($p = .008$) e para a variável Criatividade $p = .000$ ($p < .001$).

Tabela 13

Estatísticas de grupo – Pequeno almoço

	7. Toma o pequeno-almoço diariamente?	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Bem-Estar	Sim	43.6626	9.34073	0.59921
	Não	41.7308	8.79642	1.21984
<i>Mindfulness</i>	Sim	24.3045	4.90465	0.31463
	Não	22.3654	4.05370	0.56215
Criatividade	Sim	37.3292	5.32485	0.34159
	Não	34.5192	4.48741	0.62229

Nesta ótica e de acordo com a Tabela 13, podemos aferir que relativamente à variável do bem-estar, os sujeitos que responderam que tomam o pequeno-almoço diariamente têm uma média de 43.66 ($DP = 9.34$), e os que não tomam o pequeno-almoço têm uma média de 41.73 ($DP = 8.71$). No que diz respeito ao *Mindfulness*, os indivíduos que responderam “sim”, apresentam uma média de 24.30 ($DP = 4.90$), e os que responderam “não” apresentam uma média de 22.37 ($DP = 4.05$). Para a variável da Criatividade, quem toma o pequeno-almoço tem uma média de 37.33 ($DP = 5.32$), e os que não tomam o pequeno-almoço têm uma média de 34.53 ($DP = 4.49$). Deste modo, os sujeitos que referiram tomar pequeno almoço também apresentam resultados mais elevados e significativos nas variáveis *Minfulness* e Criatividade.

Sono

Na análise desta variável utilizou-se o teste *t*. Na tabela 14 indicam-se os resultados relativamente à homogeneidade da amostra e ao teste *t*.

Tabela 14*Teste de Levène e Teste t - Sono*

		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
Bem-Estar	Variâncias iguais assumidas	0.985	0.322	3.349	.001
	Variâncias iguais não assumidas			3.406	.001
<i>Mindfulness</i>	Variâncias iguais assumidas	0.353	0.553	3.347	.001
	Variâncias iguais não assumidas			3.375	.001
Criatividade	Variâncias iguais assumidas	0.047	0.829	2.139	.033
	Variâncias iguais não assumidas			2.099	.037

De acordo com a Tabela 14, constata-se que a partir do Teste de Levène, podemos assumir a homogeneidade da amostra. Os resultados do teste *t* são significativos, com $p = .001$ para a variável Bem-Estar ($p < .001$), $p = .001$ ($p < .001$) para a variável *Mindfulness* e $p = .033$ ($p < .001$) para a variável Criatividade. Logo, foram encontradas diferenças significativas entre quem dorme 7 a 8 horas a cada 24 horas e quem não dorme.

Tabela 15*Estatísticas de grupo - Sono*

8. Dorme 7 a 8 horas por cada 24 horas?		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Bem-Estar	Sim	184	44.7011	9.32901	0.68774
	Não	111	41.0360	8.71981	0.82765
<i>Mindfulness</i>	Sim	184	24.6793	4.79417	0.35343
	Não	111	22.7748	4.63521	0.43995
Criatividade	Sim	184	37.3424	5.10407	0.37628
	Não	111	35.9910	5.50454	0.52247

Nesta linha de raciocínio, através da Tabela 15, podemos aferir que relativamente à variável do Bem-Estar, os sujeitos que responderam que dormem 7 a 8 horas por cada 24 horas têm uma média de 44.70 ($DP = 9.33$), e os que não dormem têm uma média de 41.04 ($DP = 8.72$). No que diz respeito ao *Mindfulness*, os indivíduos que dormem as horas recomendadas, apresentam uma média de 24.68 ($DP = 4.79$), e os que não dormem apresentam uma média de 22.77 ($DP = 4.63$). Para a variável da Criatividade, quem respondeu “sim” tem uma média de 37.34 ($DP = 5.10$), e os que responderam “não” obtiveram uma média de 35.99 ($DP = 5.50$). Desta forma, podemos observar que quem referiu dormir 7 a 8 horas por cada 24 horas apresenta resultados superiores nas três variáveis em estudo, nomeadamente, no Bem-Estar, no *Mindfulness* e na Criatividade.

Estatística Correlacional e Inferencial

Correlações

Um dos principais objetivos desta investigação consiste em analisar a relação entre o *Mindfulness*, o Bem-Estar e a Criatividade. Deste modo, optou-se por utilizar a correlação de Pearson, expressa na Tabela 16.

Tabela 16

Correlações: Mindfulness, o bem-estar e a criatividade

		<i>Mindfulness</i>	Criatividade	Bem-estar
<i>Mindfulness</i>	Pearson Correlation	1	.393**	.495**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
Criatividade	Pearson Correlation		1	.378**
	Sig. (2-tailed)			.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

De acordo com a Tabela 16, observa-se que para as variáveis *Mindfulness* e Bem-Estar, o coeficiente de correlação de Pearson expressa o valor de .495 e o nível de

significância é .000 ($p < .001$). Com isto verifica-se que existe uma correlação positiva e significativa entre as variáveis, sendo que podemos afirmar que quanto maiores forem os níveis de *Mindfulness*, maiores serão os níveis de bem-estar e vice-versa.

Para as variáveis *Mindfulness* e Criatividade, o coeficiente de correlação de Pearson expressa o valor de .393 e o nível de significância é .000 ($p < .001$). Sendo assim, podemos afirmar que existe uma correlação positiva e significativa entre as variáveis, sendo possível afirmar que quanto maiores forem os níveis de *Mindfulness*, maiores serão os níveis de criatividade e vice-versa.

VI - Discussão e Conclusão

Após a apresentação dos resultados obtidos, torna-se fundamental compreendê-los e analisá-los, de acordo com a literatura existente. Recapitula-se o principal objetivo desta investigação que consistiu em conhecer e compreender se o *mindfulness* tem influência na criatividade e no bem-estar da comunidade educativa do ensino superior. Ou seja, o objetivo primordial deste estudo é conhecer o efeito das práticas de *mindfulness* na criatividade e no bem-estar dos alunos, docentes e funcionários do ensino superior em Portugal Continental e nas Ilhas, no geral.

Numa primeira análise descritiva, pretendeu-se verificar quais os itens que apresentam valores mais elevados em cada escala/variável. No *mindfulness*, o item com maior pontuação foi a “preocupação com o futuro”. É comum a assunção de que o futuro para os estudantes é preocupante dada a sua incerteza (Regehr et al., 2013). Existem estudos que mencionam que a etiologia de muitas perturbações de saúde mental entre os estudantes universitários pode ser atribuída ao primeiro ano, pois é um período de maior transição, mudança e ajuste (Regehr et al., 2013), pelo que poderá ser uma das razões pelas quais os alunos referiram sentir maior preocupação com o futuro. E o item menos pontuado foi a “preocupação com o passado”. Uma vez que maior parte dos participantes

do presente estudo foram estudantes, tal como a literatura evidencia, os universitários relatam grande preocupação com o futuro, devido às incertezas na sua escolha de curso e do mercado de trabalho. Na escala da Criatividade os participantes apresentaram maior pontuação no item que corresponde à “apreciação por novas ideias” e uma menor pontuação para a “capacidade de encontrar soluções para o mesmo problema”. Sendo assim os participantes demonstraram menor flexibilidade cognitiva que está relacionada com a criatividade sendo este aspeto crucial para uma melhor saúde mental. A flexibilidade cognitiva é entendida como uma função mental que permite mudar estratégias, alterar cenários mentais, especialmente os envolvidos na solução de problemas (Guerra, 2012). No que diz respeito à escala do bem-estar os participantes demonstraram maior pontuação na experiência de emoções negativas, mas por outro lado, com menor pontuação, enfrentaram de forma negativa as adversidades que surgiram. Sendo assim, apesar de experienciarem emoções negativas os participantes conseguiram enfrentar as adversidades que surgiram. Este tem haver com o conceito de resiliência que contribui para o bem-estar e refere-se à adaptação positiva no contexto de risco ou adversidade. É um termo bastante amplo que inclui a capacidade de fazer bem mesmo com adversidades e os processos de lidar com os desafios (Masten, 2015).

Ainda no seguimento desta análise, pretendeu-se explorar as diferenças nas variáveis sociodemográficas, tais como o género, a idade, se pratica ou não *mindfulness*, e a categoria profissional.

Relativamente ao género, não foram encontradas diferenças significativas. A revisão da literatura sugere que os programas de meditação *mindfulness* são efetivos em ambos os géneros, não demonstrando diferenças nos resultados entre homens e mulheres. Outro estudo demonstrou que pode ocorrer diferenças de género, uma vez que as

mulheres são mais suscetíveis a oscilarem mais nos níveis de stress do que os homens (Abraham, 2016; Kimmelmeier & Walton, 2016).

O género é uma variável sociodemográfica que tem recebido muita atenção por parte de muitos investigadores. Existem vários estudos e autores que tentam descobrir se, por exemplo, as mulheres são mais criativas do que os homens ou vice-versa, ou se, na realidade, não existem diferenças (Abraham, 2016). Na verdade, o estudo das diferenças de género é um tema complexo que gera muita controvérsia, pelo que a literatura não permite obter conclusões consistentes (Kimmelmeier & Walton, 2016).

No que concerne à influência da idade, não foram encontradas diferenças significativas nas variáveis em estudo. Relativamente ao bem-estar, este é subjetivo ao longo da vida e é um tema importante por causa das suas implicações resultados de saúde e longevidade. De acordo com as pesquisas anteriores, a idade mais avançada estaria associada a níveis mais elevados dos componentes da atenção plena. Além disso, foi previsto que associações dos componentes de atenção plena com ajuste flexível de metas e o bem-estar emocional seriam mais fortes entre os mais velhos, em relação aos adultos mais jovens (Leeann & Tim, 2020). Ainda neste seguimento, de acordo com a literatura, o pico de criatividade ocorre entre os 25 anos e os 45 anos. Um estudo demonstrou que professoras mulheres de todas as idades tiveram desempenho igual ao dos homens em medidas de originalidade, fluência ideacional, redefinição e preferência para a complexidade. Em contraste com o alto nível de funcionamento intelectual encontrado em idosos com boa qualificação, verificou-se que eles pontuam menos em algumas medidas. A partir dessas informações é possível inferir que algo sobre seu tipo de educação pode não ter contribuído positivamente para o seu pensamento criativo (Leeann & Tim, 2020).

Vários autores sugerem que a educação pode dificultar a criatividade, pois faz com que o indivíduo se comprometa ao método tradicional de abordagem a um problema, intrínseco a uma certa disciplina (Ochse, 1990). Outro estudo evidenciou que, numa amostra com elementos que tinham o ensino secundário e outros com formação superior, não foram encontradas diferenças significativas entre os sujeitos no que diz respeito à criatividade (Almeida et al., 2013).

No que diz respeito à variável da categoria Profissão, foram encontradas diferenças significativas entre os grupos, nas variáveis do bem-estar e no *mindfulness*, sendo que na criatividade não foram encontradas diferenças significativas. De acordo com a revisão de literatura a criatividade é fundamental numa profissão, uma vez que permite ultrapassar novos desafios, promove a inovação, fomenta novas ideias e possibilita a eficácia das empresas (Lemos et al., 2018). Note-se que a criatividade não se manifesta apenas em algumas profissões. Todos os tipos de profissões demandam a criatividade, no entanto o tipo e as características da tarefa ou do problema é que determinam se a atividade é criativa ou não (Zocche et al., 2018).

Numa análise mais global, pretendeu-se explorar se existem diferenças significativas entre quem pratica *mindfulness* e quem não pratica ao nível do bem-estar e da criatividade na comunidade do ensino superior, verificando-se que esta relação é significativa e positiva, indo ao encontro da literatura. Wheeler et al. (2017) relataram que diferenças comportamentais na atenção e bem-estar psicológico foram positivamente correlacionadas com diferenças estruturais na rede de regulação emocional do cérebro para praticantes de *mindfulness*. Sugere-se que o maior volume da amígdala esteja associado a um maior controle cognitivo das respostas emocionais. Os efeitos cerebrais do treino de *mindfulness* têm sido associados comportamentalmente com o desempenho

de tarefas cognitivas aprimoradas e redução autorrelatada na sintomatologia de depressão, ansiedade e psicopatologia (Basso et al., 2018; Farb et al., 2010; Galante et al., 2018).

Sendo assim é possível também confirmar que há uma relação positiva entre a prática de *mindfulness* e o aumento da criatividade, segundo Henriksen (2020). A revisão da literatura demonstra que a atenção plena melhora a capacidade de concentração, diminui o medo de ser julgado e aumenta o pensamento de mente aberta, ao mesmo tempo reduz o pensamento autoconsciente aversivo. Logicamente, esses efeitos sugerem que a atenção plena apoia as habilidades associadas à criatividade, e os resultados da pesquisa sugerem que níveis de autorrelato de atenção plena se correlacionam com práticas criativas (Henriksen et al., 2020).

Como forma de aprofundar a análise dos dados, foi possível ainda averiguar a influência do pequeno-almoço e do sono no bem-estar, no *mindfulness* e na criatividade dos participantes. Relativamente ao pequeno almoço, no presente estudo não foram encontradas diferenças significativas entre quem toma e quem não toma, para a variável do bem-estar, mas foram encontradas diferenças significativas na variável do *mindfulness* e da criatividade, vai um pouco ao encontro da revisão da literatura, segundo uma meta-análise está comprovado que não tomar o pequeno-almoço está positivamente relacionado ao desenvolvimento de depressão, stresse e sofrimento psíquico em todas as faixas etárias e a ansiedade na adolescência (Zahedi et al., 2020).

No que diz respeito ao sono, no presente estudo, foram encontradas diferenças significativas entre quem dorme sete a oito horas por cada vinte e quatro horas e quem não dorme. Os resultados vão ao encontro da literatura que evidencia que quem dorme mais horas de sono por dia têm níveis de saúde mental mais elevados. Vários estudos evidenciam a importância do sono e que dormir sete ou mais horas por dia está associado positivamente à saúde mental (Nogueira & Sequeira, 2017).

Após o confronto entre os resultados e a literatura encontrada, importa referir algumas limitações encontradas nesta investigação. O facto de não se ter conseguido uma amostra mais representativa da comunidade do ensino superior, limitou uma análise mais detalhada sobre esta temática no contexto académico em todo o Portugal. Uma outra limitação foi a mortalidade experimental uma vez que houve participantes que não correspondiam aos requisitos mínimos para participarem no estudo. Também a categorização profissional foi mais desafiante de ser realizada, uma vez que no questionário esta era uma pergunta de questão aberta, sendo que nem todos respondiam se eram estudantes e trabalhadores. Outra questão foi o facto do estudo ser realizado online o que não facilitou muito o acesso aos professores e funcionários limitando a homogeneidade da amostra. Uma outra limitação a referir foi o facto de não se ter obtido resultados significativos na maioria das variáveis sociodemográficas. Contudo, os resultados significativos obtidos levam-nos a considerar a necessidade de potencialmente incluir na educação do ensino superior práticas de *mindfulness*, de forma a promover a criatividade e o bem-estar de toda a comunidade do ensino superior.

Por fim, foi importante realizar este estudo, de forma a consciencializar a comunidade educativa sobre a influência positiva do *mindfulness* e como seria importante incluir e fomentar estas técnicas nos currículos de forma que beneficie toda a comunidade do ensino superior, aumentando os níveis de bem-estar e criatividade. Vários são os benefícios da prática do *mindfulness* relatados na literatura, mas ainda há poucas aplicações práticas no contexto educativo.

Em forma de conclusão deste estudo, podemos refletir que a nível quantitativo existe uma relação significativa entre a prática do *mindfulness*, o bem-estar e a criatividade, sendo que estas variáveis influenciam-se mutuamente. De um modo geral, os estudos encontrados demonstram que a respiração diafragmática, presente na

meditação *mindfulness*, constitui um instrumento na regulação emocional em contexto escolar, como ajuda na aprendizagem e modulação das respostas aos estímulos emocionalmente competentes. Esta prática torna a respiração mais lenta e abdominal, mais consciente, ativando o sistema parassimpático, diminuindo a Frequência Respiratória (FR) e Variabilidade da Frequência Cardíaca (VFC), reduzindo sinais e sintomas de ansiedade, déficit de atenção e promove a sensação de relaxamento. Este contacto deve dar-se o mais precocemente possível, potenciando a neuroplasticidade e as ligações químicas cerebrais. A frequência cardíaca e a respiratória influenciam significativamente a função cerebral, os processos emocionais, e as funções cognitivas como a atenção, percepção, memória e resolução de problemas (Galante et al., 2021).

Atualmente a educação é muito focada em formar indivíduos capazes de corresponder às exigências do mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente, o ensino é centrado na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos. Os sujeitos são formados para o dia de amanhã, para que se tornem adultos dotados de conhecimentos científicos e técnicos, especializados numa determinada área de conhecimento que lhes permite atingir o que se entende como sucesso. Neste percurso exigente e exaustivo deixa-se para um plano secundário ou até inexistente a busca pelo conhecimento de si próprio. A ideia é explorar um pouco e desenvolver uma prática pedagógica com base nos princípios do *mindfulness*.

Poucos estudos avaliaram a frequência e os efeitos de prática informal de *mindfulness*, em parte por causa das dificuldades em medi-lo. Uma análise recente descobriu que a prática informal foi associada a emoções positivas sem associação com emoções negativas (Galante, et al., 2021). Um crescente corpo de evidências demonstra uma correlação significativa entre a prática da atenção plena e uma redução nas funções desadaptativas cognitivas e comportamentais comumente associadas a doenças mentais

(Henriksen et al., 2020). Deve ser assim, uma prioridade das universidades, garantir a acessibilidade, a eficiência e a eficácia dos recursos de saúde mental. Tanto a demanda quanto a complexidade das necessidades de serviços de saúde mental estão excedendo a capacidade de matrícula e a diversidade de estudantes universitários estão aumentando globalmente (Galante et al., 2021).

Posto isto, conclui-se, refletindo sobre as mudanças paradigmáticas da Educação. Este estudo revelou-se crucial para a educação em geral, sendo de salientar que é necessário investir nalgumas alterações e adaptações, de forma a não só potenciar o sucesso de todos os alunos e profissionais da comunidade educativa mas também para contribuir para a sua satisfação profissional, social e pessoal.

Referências Bibliográficas

- Abraham, A. (2016). Gender and creativity: an overview of psychological and neuroscientific literature. *Brain Imaging and Behavior* 10, 609–618. <https://doi.org/10.1007/s11682-015-9410-8>
- Almeida, C. O. (2019). Ensaios: da amostra ao teorema do limite central. Um pouco dos fundamentos e uma aplicação prática. *Embrapa Mandioca e Fruticultura- Documentos (INFOTECA-E)*.
- Almeida, L., Nogueira, S. I., Jesus, A. L., & Mimoso, T. (2013). Valores e criatividade em trabalhadores portugueses. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30, 425-435. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300012>
- Aragão, J. (2011). Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. *Revista praxis*, 3(6). <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/566>
- Basso, J. C., McHale, A., Ende, V., Oberlin, D. J., & Suzuki, W. A. (2019). Brief, daily meditation enhances attention, memory, mood, and emotional regulation in non experienced meditators. *Behavioural Brain Research*, 356, 208–220. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2018.08.023>
- Carvalho, P., & Anastácio, Z. C. (2022). Contributo da respiração diafragmática versus mindfulness no desenvolvimento da regulação emocional das crianças em contexto escolar. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 335-342. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2361>
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Personal and environmental factors affecting teachers' creativity-fostering practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 69–77. doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.003

- Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*, 49(3), 348–364. doi.org/10.1111/ejed.12090
- Dawson, A. F., Brown, W. W., Anderson, J., Datta, B., Donald, J. N., Hong, K., ... & Galante, J. (2020). Mindfulness-based interventions for university students: a systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 12(2), 384-410. <https://doi.org/10.1111/aphw.12188>
- Farb, N. A., Anderson, A. K., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D., & Segal, Z. V. (2010). "Minding one's emotions: Mindfulness training alters the neural expression of sadness": Correction to Farb et al (2010). *Emotion*, 10(2), 215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0019263>
- Fox, K. C., Dixon, M. L., Nijeboer, S., Girn, M., Floman, J. L., Lifshitz, M., & Christoff, K. (2016). Functional neuroanatomy of meditation: A review and meta-analysis of 78 functional neuroimaging investigations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 65, 208-228. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.03.021>
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in psychology*, 7, 1385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01385>
- Galante, J., Stochl, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., & Jones, P. B. (2021). Effectiveness of providing university students with a mindfulness-based intervention to increase resilience to stress: 1-year follow-up of a pragmatic randomised controlled trial. *J Epidemiol Community Health*, 75(2), 151-160. <http://dx.doi.org/10.1136/jech-2020-214390>
- Garcês, S., Pocinho, M., & Agrela, S (2022). Creativity: a predictor of mental wellbeing.

- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. (2013). Predição da Criatividade e Saúde Mental. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14(2), 272-279.
<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1336>
- Gastwirth, J. L., Gel, Y. R., & Miao, W. (2009). The impact of Levene's test of equality of variances on statistical theory and practice. *Statistical Science*, 24(3), 343-360.
DOI: 10.1214/09-STS301
- Guerra, C. G. (2012). Flexibilidade cognitiva e rendimento escolar: estudo com os alunos do Instituto Politécnico de Portalegre.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4154>
- Gündoğdu, B., & Ali, M. E. R. Ç. (2022). A Systematic review of tech-supported collaborative creativity Practices in the field of education. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(1), 76-89.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/joltida/issue/68069/953760>
- Heilman, K. M. (2016). Possible brain mechanisms of creativity. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 31(4), 285-296. <https://doi.org/10.1093/arclin/acw009>
- Henriksen, D., Richardson, C., & Shack, K. (2020). Mindfulness and creativity: Implications for thinking and learning. *Thinking skills and creativity*, 100-689. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100689>
- Jesus, S. N., Morais, F., Pocinho, M., Imaginário, S., Duarte, J., Matos, Sousa, F. (2011). Escala da Personalidade Criativa: Estudo preliminar para a sua construção. In A. S. Ferreira, A. Verhaeghe, D. R. Silva, L. S. Almeida, R. Lima, & S. Fraga (Eds.) *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade de Lisboa.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2017). *Educational Research: Quantitative, Qualitative,*

- and Mixed Approaches (6th ed.). SAGE.
- Johnson, R. L. L. (2019). A brief history of mindfulness in addictions treatment. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 41(2), 284-295. <https://doi.org/10.1007/s10447-019-09372-y>
- Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness*, 6(6), 1481-1483. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-015-0456-x>
- Kasyfi, W. A. A (2021). meta-analysis study on the aspect of creativity in education. *Psikoeduko: Jurnal Psikologi Edukasi dan Konseling*, 1(1), 1-16. <https://ejournal.upi.edu/index.php/Psikoeduko/article/view/32828>
- Kemmelmeier, M., & Walton, A. P. (2016). Creativity in men and women: Threat, other-interest, and self-assessment. *Creativity Research Journal*, 28(1), 78-88. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1125266>
- Krentzman, A. R. (2013). Review of the application of positive psychology to substance use, addiction, and recovery research. *Psychology of Addictive Behaviors*, 27(1), 151–165. <https://doi.org/10.1037/a0029897>
- Lebuda, I., Zabelina, D. L., & Karwowski, M. (2016). Mind full of ideas: A meta-analysis of the mindfulness–creativity link. *Personality and Individual Differences*, 93, 22-26. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.040>
- Leonor, A. L. A. (2017). Mindfulness e personalidade. Contributo para a validação da CAMS-R em língua portuguesa (Dissertação de Doutoramento).
- Lemos, A. C., Gomes, F. M., & Gouveia, L. (2018). Efeitos das variáveis sociodemográficas na criatividade. *Psicologia da criatividade*, 63-87. DigitUMA: Efeitos das variáveis sociodemográficas na criatividade. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2010>
- Lucas, B. (2016). A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools.

- Applied Measurement in Education*, 29(4), 278–290.
doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206
- Leeann M. & Tim D. W. (2020): Older and more mindful? Age differences in mindfulness components and well-being, *Aging & Mental Health*, DOI:10.1080/13607863.2020.1734915
- Maher, C. (2021). The Benefits of Mindfulness for University Students. *Building Healthy Academic Communities Journal*, 5(1), 42-57.
<https://library.osu.edu/ojs/index.php/BHAC/article/view/7735>
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Publications
- Meneses, D. A., Lopez, L. C. S., & Fróes, M. M. (2022). A combinação entre Mindfulness e método ArtSci estimula a criatividade de forma transdisciplinar. *Revista Diálogo Educacional*, 22(72). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.072.DS09>
- Miralles-Armenteros, S., Chiva-Gómez, R., Rodríguez-Sánchez, A., & Barghouti, Z. (2021). Mindfulness and academic performance: The role of compassion and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 3-13.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1676284>
- Nascimento, L. F., & Cavalcante, M. M. D. (2018). Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(25), 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8287842>
- Nelson, L., Roots, K., Dunn, T. J., Rees, A., Hull, D. D., & Van Gordon, W. (2021). Effects of a regional school-based mindfulness programme on students' levels of Wellbeing and resiliency. *International Journal of Spa and Wellness*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/24721735.2021.1909865>
- Nogueira, M. J., & Sequeira, C. (2017). A saúde mental em estudantes do ensino superior: relação com o género, nível socioeconómico e os comportamentos de saúde.

- Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (spe5), 51-56.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/34824>
- Oliveira, K., Nakano, T., & Wechsler, S. (2016). Criatividade e saúde mental: uma revisão da produção científica na última década. *Temas em Psicologia*, 24(4), 1493-1506. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.4-16>
- Ochse, R. (1990). *Before the Gates of Excellence. The Determination of Creative Geniis*, Cambridge University Press, Cambridge, England.
- Pires, J. G., Nunes, M. F. O., Demarzo, M. M. P., & Nunes, C. H. S. S. (2015). Instrumentos para avaliar o construto mindfulness: uma revisão. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 14(3), 329-338. DOI: 10.15689/ap.2015.1403.04
- Pocinho, M., & Garcês, S. (2018). Psicologia da criatividade. *Psicologia da criatividade*. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2006/1/Psicologia%20da%20Criatividade.pdf>
- Pocinho, M. & Garcês, S. (2019). Developing the wellbeing experience scale Construção da Escala de Bem-Estar Experiencial. *Revista de Divulgação Científica AICA*, 1-7 https://www.researchgate.net/profile/Margarida_Pocinho/publication/340023852_Developing_the_wellbeing_experience_scale/links/5e734d6492851c93e0ad695a/Developing-the-wellbeing-experience-scale.pdf
- Pocinho, M., Garcês, S., Jesus, J., Viseu, J., & Tobal, J. (2020). Psychometric study of the short-form of the creative personality scale. *Revista PSICOLOGIA*, 13 (1), 1-9 doi: 10.17575/psicologia.v34i1.1681
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 1–11. doi: 10.1016/j.jad.2012.11.026.

- Saramago, T. (2012). *Criatividade e Bem-Estar na População Reclusa do Algarve* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve). Retrieved from: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7696/1/Criatividade%20e%20Bem%20estar%20na%20Popula%C2%BA%2B%C3%BAo%20Reclusa%20do%20Algarve.pdf>
- Seligman, M. (2010). *Flourish: Positive psychology and positive interventions*. Retrieved from http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/Seligman_10.pdf
- Sevinc, G., Hölzel, B. K., Hashmi, J., Greenberg, J., McCallister, A., Treadway, M., ... & Lazar, S. W. (2018). Common and dissociable neural activity after mindfulness-based stress reduction and relaxation response programs. *Psychosomatic medicine*, 80(5), 439. <https://dx.doi.org/10.1097%2FPSY.0000000000000590>
- Shankland, R., Tessier, D., Strub, L., Gauchet, A., & Baeyens, C. (2021). Improving mental health and well-being through informal mindfulness practices: an intervention study. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 13(1), 63-83. <https://doi.org/10.1111/aphw.12216>
- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of behavioral medicine*, 21(6), 581-599. <https://doi.org/10.1023/A:1018700829825>
- Teixeira, R. J., Ferreira, G., & Pereira, M. G. (2017). Portuguese validation of the cognitive and affective mindfulness scale-revised and the Philadelphia Mindfulness Scale. *Mindfulness & Compassion*, 2(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.mincom.2017.03.001>
- Wheeler, M. S., Arnkoff, D. B., & Glass, C. R. (2017). The neuroscience of mindfulness: How mindfulness alters the brain and facilitates emotion regulation. *Mindfulness*, 8(6), 1471-1487. <https://doi.org/10.1007/s12671017-0742-x>

- Zahedi, H., Djalalinia, S., Sadeghi, O., Zare Garizi, F., Asayesh, H., Payab, M., ... & Qorbani, M. (2020). Breakfast consumption and mental health: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *Nutritional neuroscience*, 1-15. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1028415X.2020.1853411>
- Zocche, L., de Paula, I. C., Kunrath, S. E., Martins, V. L. M., & Lermen, F. H. (2018). Variables that influence creativity in perception of professionals: A case study in innovative Brazilian companies. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 170-184. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.00>

Anexos

Anexo 1 – Autorização da utilização do Instrumento CAMS-R

Re: Pedido de Autorização Instrumento



2 anexos (410 KB) Transferir tudo Guardar tudo no OneDrive

Bom dia, Mónica
Espero que se encontre bem.
Obrigado pelo seu interesse no nosso trabalho.
Claro que sim. Junto envio o *paper* e a CAMS-R.
Quando terminar vemos possibilidades, sim. Se assim o
entender.
Bom trabalho

Mónica Filipa Silva <monica_filipa10@hotmail.com> escreveu no dia quarta, 27/10/2021 à(s) 09:36:

Anexo 2- Parecer do Encarregado de Proteção de Dados



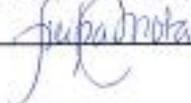
PARECER

Na qualidade de Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira, e após análise pela equipa de proteção de dados desta instituição, do Projeto de Investigação "***A Influência do Mindfulness na Criatividade e no Bem-Estar no Ensino Superior***" é nosso parecer que o mesmo cumpre com o Regulamento Geral da Proteção de Dados.

Funchal, 25 de novembro de 2021

Encarregado de Proteção de Dados

Filipa Isabel Sousa Mota



Anexo 3 – Parecer da Comissão de Ética da UMA



V. S. Alves Furtado

PARECER Nº 16/CEUMA/2021, DE 16 DE DEZEMBRO

Sobre o pedido de apreciação pela Comissão de Ética da UMA do projeto de investigação: "A Influência do *Mindfulness* na Criatividade e no Bem-Estar no Ensino Superior".

A - RELATÓRIO

O pedido de apreciação do documento nº 16 de 2021 respeita ao estudo: "A Influência do *Mindfulness* na Criatividade e no Bem-Estar no Ensino Superior", a ser desenvolvido no contexto da elaboração de uma dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, projeto submetido por **Mónica Filipa Fernandes Da Silva** (aluna da Universidade da Madeira com o número 2056717), Principal Investigadora, tendo como Orientadora a Prof. Doutora **Soraia Fernandes Garcês**, Professora Auxiliar da Faculdade de Artes e Humanidades (Departamento de Psicologia).

O pedido em análise é constituído pelos documentos dirigidos ao Professor Doutor Ivo da Piedade Álvares Furtado, Presidente da CEUMA, enviados por correio eletrónico no dia 6 de dezembro de 2021, que integram o formulário do pedido, a saber: a) Pedido de Parecer à CEUMA; b) Documento de informação ao participante com o consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de investigação; c) Documento intitulado "Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R) Feldman, Hayes, Kumar, & Greeson (2007), Versão de Investigação de Teixeira, R. J. & Pereira, M. G. do Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi) – Universidade do Minho, 2009"; d) Documento com "Formulário" (em que consta o Consentimento informado; Questionário Sociodemográfico; CAMS-R; Escala Personalidade Criativa e Escala de Bem-Estar Experiencial); e) Parecer favorável emitido pela Comissão de Proteção de Dados da Universidade da Madeira e f) Documento com versão digital do artigo "Portuguese validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised and the Philadelphia Mindfulness Scale", da autoria de Ricardo J. Teixeira, Gabriela Ferreira e M. Graça Pereira (publicado em *Mindfulness & Compassion* (2017) 2, 3-8).

No documento a) Pedido de Parecer à CEUMA, consta explicitamente informação relativa a: identificação do projeto ou estudo (título, âmbito, data prevista de fim, local onde decorrerá o estudo e a recolha de informação); a equipa de investigação (Principal Investigador e Orientador), o tipo de estudo, a recolha de dados, a descrição sumária do protocolo (fundamentação teórica e justificação científica da investigação, objetivos e propósitos do estudo, a metodologia e os instrumentos de recolha de dados); os participantes (com explicitação da população alvo, dos critérios de inclusão e de exclusão e o tamanho da amostra); os critérios de recrutamento e de triagem; compensação e custos; retorno aos participantes dos resultados; segurança e destruição de dados; a divulgação e disseminação dos resultados; o consentimento informado e o termo final de responsabilidade.

O presente estudo tem como objetivo principal conhecer e compreender se as práticas de mindfulness têm influência na criatividade e no bem-estar da comunidade educativa do ensino superior. No seu âmbito, partindo de uma abordagem quantitativa, será abordado um plano de investigação não experimental caracterizado pela não manipulação das variáveis, o não controlo das variáveis externas ou parasitas e ausência da escolha aleatória dos grupos. Pretende fazer-se uma seleção aleatória de cerca de 300 elementos da comunidade educativa do ensino superior (funcionários, alunos e docentes). Para a análise estatística será utilizada a análise descritiva, correlacional e inferencial, por via da utilização do programa SPSS para a análise de dados. Aos participantes caberá responder ao questionário através do preenchimento (voluntário e com uma duração de entre 10 a 15 minutos) de um formulário online, realizado na plataforma Google Forms.

B - CONCLUSÃO

A CEUMa deliberou emitir um parecer favorável à realização do estudo, tendo em conta os pressupostos indicados pelo principal investigador.

Aprovado por unanimidade, em reunião de dia 16 de dezembro de 2021

O Presidente da CEUMa



Professor Doutor Ivo da Piedade Álvares Furtado