



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Atenção Plena: adaptação de um curso breve para
professores de alunos com NEE**

Ana Luísa Silveiro de Oliveira e Sousa

Professora Doutora Adelinda Araújo Candeias

Mestrado em Educação Especial

Dissertação

Évora, 2019



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Atenção Plena: adaptação de um curso breve para professores de alunos com NEE

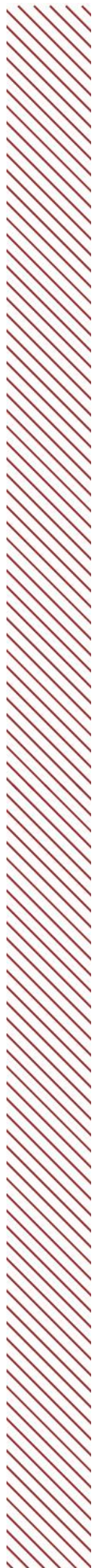
Ana Luísa Silveiro de Oliveira e Sousa

Professora Doutora Adelinda Araújo Candeias

Mestrado em Educação Especial

Dissertação

Évora, 2019



Agradecimentos

Aos docentes que participaram neste estudo e a todos os que divulgaram as duas intervenções realizadas com os respectivos professores.

Ao Duarte, pela disponibilidade e dedicação.

À Professora Adelinda, pela orientação.

Atenção Plena: adaptação de um curso
breve para professores de alunos com NEE

Resumo

O presente estudo visa adaptar e desenvolver uma proposta de um curso breve de atenção plena com professores de alunos com NEE, com base nos programas *Mindfulness Fundamentals* e MBEB de Margaret Cullen, assim como analisar a qualidade do mesmo em função de critérios quantitativos e qualitativos. A adaptação recorreu à consulta de especialistas na área da educação. Foram avaliadas as percepções dos efeitos do curso a nível pessoal e profissional, antes e após a participação no curso/oficina. O grupo de intervenção realizou o curso adaptado e o grupo de controlo realizou uma oficina de relaxamento. Cada grupo teve 3 participantes. Todos os participantes após a conclusão do curso/oficina participaram em 2 estudos de *follow up*. Os resultados sugerem o valor do curso adaptado na percepção de bem-estar pessoal e profissional dos docentes. Revela-se promissor a introdução de conteúdos sobre atenção plena na formação contínua de professores de alunos com NEE.

Palavras-chave: *mindfulness*, atenção plena, formação contínua, professores de alunos com NEE.

Mindfulness: adaptation of a brief course
for teachers of students with SEN

Abstract

The present study aims to adapt and develop a proposal for a short course of attention with teachers of students with SEN, based on the programs Mindfulness Fundamentals and MBEB by Margaret Cullen, as well as to analyze the quality of the same according to quantitative and qualitative criteria. The adaptation resorted to consulting specialists in the arid education. The perceptions of the effects of the course on personal and professional level, before and after participation in the course / workshop, were evaluated. The intervention group performed the adapted course and the control group held a relaxation workshop. Each group had 3 participants. All participants after completing the course / workshop participated in 2 follow up studies. The results suggest the value of the adapted course in the perception of personal and professional well-being of the teachers. It is promising the introduction of contents on mindfulness in the continuous training of teachers of students with SEN.

Keywords: mindfulness; continuous formation; teachers of students with SEN;

Índice

Introdução.....	1
Parte I. Enquadramento Teórico	3
1. Contextualização do mal-estar e bem-estar em professores do ensino regular, de alunos com NEE	3
1.1 Desenvolvimento profissional e formação contínua	5
2. Mindfulness.....	7
2.1. Origem do mindfulness	7
2.1.1. Definição de mindfulness	8
2.2. Evidências empíricas da aplicação do mindfulness.....	11
2.3. Mindfulness para professores	15
2.3.1. Mindfulness na formação dos professores	17
3. Descrição dos programas <i>Mindfulness Fundamentals</i> e MBEB	18
Parte II. Estudo Empírico	25
4. Objectivos.....	25
5. Método	25
5.1. Adaptação de um curso de atenção plena para professores de alunos com NEE com base nos programas dos cursos <i>Mindfulness Fundamentals (Mindful Schools)</i> e MBEB (Cullun & Pons, 2015)	25
5.2. Participantes	31
5.3. Procedimento	32
5.3.1. Recolha de dados	32
5.3.2. Instrumentos	34
6. Análise de resultados	37
6.1. Análise da qualidade do curso breve de atenção plena e da oficina de relaxamento em função de critérios quantitativos	37
6.1.1. Resultados	38
6.2. Análise da qualidade do curso breve de atenção plena e da oficina de relaxamento em função de critérios qualitativos	45
7. Discussão.....	50
Conclusão.....	55
Referências bibliográficas	58
Anexos	67

Índice de Tabelas

Tabela 1. Estudos realizados com base no mindfulness em diversos contextos.....	13
Tabela 2. Programa do curso mindfulness fundamentais	20
Tabela 3. Conteúdo do programa MBEB	23
Tabela 4. Temas do curso breve de atenção plena	26
Tabela 5. Objectivos e questões do questionário de follow up 1.....	36
Tabela 6. Objectivos de questões do questionário de follow up 2	37
Tabela 7. Comparações intergrupo no pré-teste.....	38
Tabela 8. Comparações intergrupo no pós-teste.....	39
Tabela 9. Comparações intragrupo no pré e pós-teste do grupo de intervenção.....	40
Tabela 10. Comparações intragrupo no pré e pós-teste do grupo de controlo.....	43
Tabela 11. Aplicação dos conteúdos do curso breve de atenção plena/oficina de relaxamento na vida pessoal e profissional no grupo de intervenção e controlo	46
Tabela 12. Percepção dos efeitos do curso/oficina de relaxamento em si e nos outros no grupo de intervenção e controlo	46
Tabela 13. Percepção do progresso adquirido com o curso de breve de atenção plena/oficina de relaxamento na relação com os outros	47
Tabela 14. Percepção da eficácia do curso breve de atenção plena/oficina de relaxamento na prática profissional	47
Tabela 15. Percepção do valor recebido com a frequência do curso breve de atenção plena/oficina de relaxamento	48

Índice de Figuras

Figura 1. O papel de mediação do *mindfulness* no processo estímulo-resposta.....18

Índice de Anexos

Anexo 1. Programa do curso de atenção plena.....	68
Anexo 2. Programa da oficina de relaxamento.....	70
Anexo 3. Estatísticas descritivas do grupo de intervenção e controlo no pré- teste.....	72
Anexo 4. Estatísticas descritivas do grupo de intervenção e controlo no pós- teste.....	73
Anexo 5. Questionário <i>MBI</i> – professores.....	74
Anexo 6. Questionário <i>QCFM</i>	76
Anexo 7. Questionário <i>MHC-SF</i>	78
Anexo 8. Questionário <i>QVS</i>	79
Anexo 9. Questionário de <i>follow up</i> 1.....	80
Anexo 10. Questionário de <i>follow up</i> 2.....	80
Anexo 11. Respostas dos participantes ao questionário de <i>follow up</i> 1.....	81
Anexo 12. Respostas dos participantes ao questionário de <i>follow up</i> 2.....	82
Anexo 13 – Pedido de autorização de utilização dos questionários.....	83
Anexo 14 - Pedido de autorização de utilização do programa MBEB de Margaret Cullen..	84

Introdução

A presente dissertação pretende adaptar e desenvolver uma proposta de um curso de atenção plena para professores de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) com base nos programas do curso *Mindfulness Fundamentals*, da organização internacional *Mindful Schools* e no programa MBEB de Cullen e Pons (2015) e analisar a qualidade dessa adaptação em função de critérios quantitativos e qualitativos. As variáveis em estudo são a percepção dos efeitos do curso a nível pessoal e profissional, o *mindfulness*, stresse, *burnout* e o bem-estar. A escolha destas variáveis justifica-se pela correlação das três últimas com o *mindfulness*, na medida em que diversos estudos demonstram que formações baseadas nesta prática de atenção plena revelam a redução do stresse e *burnout*, assim como uma melhor capacidade de autoregulação emocional (Bishop et al., 2004; Jennings & Greenberg, 2009). Acresce a isto, a constatação de elevados níveis de stresse e *burnout* face às inúmeras exigências da profissão, relatados na literatura (Mañas; Justo & Martinez, 2011; Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, 2013).

De acordo com o decreto-lei nº15/2007 os professores e os educadores são os profissionais essenciais da educação escolar. A qualidade do trabalho por estes desempenhado é o principal meio que garante à sociedade o sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, revela-se essencial apostar na formação contínua centrada no aperfeiçoamento das competências (científicas e pedagógicas) já consideradas pelo Ministério da Educação e Ciência (decreto-lei nº22/2014) assim como outras de carácter mais pessoal, que considerem o professor no seu todo.

Com o decreto-lei 3/2008 houve um reforço da noção de educação inclusiva e da responsabilidade de responder às necessidades educativas de todos os alunos. Os docentes passaram a desempenhar o papel de orientadores e facilitadores de aprendizagem, para além de transmissores de conhecimento (Batista, 2013). De acordo com Glat (2007) a tarefa mais exigente dos professores do ensino regular, que têm nas suas turmas alunos com NEE, é a gestão do ambiente da sala de aula. Estes profissionais são determinantes na qualidade do clima da sala de aula, pelo que é essencial desenvolver as suas competências sócio emocionais e o seu bem-estar (Jennings & Greenberg, 2009). É pois necessário apostar na formação contínua com vista a promover “o desenvolvimento profissional dos docentes, na perspectiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares” (decreto-lei nº22/2014, p.1287).

Para que os docentes consigam desenvolver uma acção pedagógica capaz de responder à diversidade dos alunos; cultivem um clima positivo na sala de aula; sejam um modelo na regulação emocional; melhorem os resultados escolares dos alunos e cumpram as exigências burocráticas é preciso estarem atentos às especificidades educativas e necessidades individuais dos alunos, assim como dotados de competências interpessoais para lidar com as exigências do dia-a-dia, as quais muitas vezes despoletam níveis elevados de stresse e *burnout* (Mañas; Justo & Martinez, 2011). Flook e colaboradores (2013) referem que estes fenómenos nos professores revelam-se um desafio na educação, pelo que dar-lhes ferramentas para aumentarem a sua auto-eficácia e capacidade para gerir o stresse pode diminuir o esgotamento dos professores e contribuir para um ambiente de sala de aula mais agradável para professores e alunos. Uma abordagem para a redução do stresse que vem ganhando crescente reconhecimento é o treino de *mindfulness* para direccionar a atenção e processar emoções (Bishop et al., 2004)

Cláudio Naranjo (2008) sublinha que a mudança na educação só acontecerá, efectivamente, com a transformação dos professores. Nesta sequência, o *mindfulness* é uma via cada vez mais percorrida por muitos de renovação pessoal e adaptado em alguns programas de intervenção sócio-emocional, em contextos educativos (Jennings, Snowberg, Coccia & Greenberg, 2013). As intervenções baseadas no *mindfulness* promovem o bem-estar social e emocional contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de regulação emocional (Metz, et al., 2013). A literatura empírica realça amplamente a eficácia do *mindfulness*, em diversos contextos, e são crescentes os estudos que comprovam os seus efeitos. Acresce-se o facto do bem-estar dos professores ser um tema de estudo relativamente recente (Zacharias et al., 2011), no entanto sem a devida atenção por parte das políticas educativas. Neste sentido, este trabalho pretende dar um contributo no bem-estar dos docentes titulares de turma, com alunos com NEE, por intermédio da aplicação de um curso breve de atenção plena.

Face ao exposto, o enquadramento teórico foca o mal-estar e bem-estar dos docentes alvo do presente estudo, o que é o *mindfulness*, evidências científicas e sua aplicação na formação de professores. Finaliza-se esta parte com uma descrição dos programas *Mindfulness Fundamentals* e MBEB (Cullen & Pons, 2015). A parte empírica inicia-se com os objectivos e o método. Neste começamos por descrever as etapas percorridas até à adaptação do curso de atenção plena com base nos dois programas mencionados, apresentando-se em detalhe o seu conteúdo.

Seguidamente, descrevemos a aplicação do estudo exploratório com vista ao estudo da versão por nós adaptada do programa. Apresentamos os participantes, o procedimento e os instrumentos de recolha de dados, assim como a análise da qualidade do curso breve de atenção plena e da oficina de relaxamento, do ponto de vista quantitativo e qualitativo. Segue-se a discussão e a conclusão, na qual indicamos as limitações deste estudo, implicações práticas para os professores e pistas para futuras investigações com base no tema proposto.

Parte I - Enquadramento Teórico

1. Contextualização do mal-estar e bem-estar em professores do ensino regular, de alunos com NEE

Ao nível da sala de aula, a educação inclusiva deve dar às crianças com NEE o apoio que precisam para aprenderem individual e colectivamente com os colegas, considerando sempre a individualidade de cada criança, com e sem NEE. Importa que cada aluno se sinta um participante activo na comunidade educativa da qual faz parte (Ruela, 2001). Alguns estudos nesta área (Correia, 2008; Salend, 1998;) revelam que as exigências educativas, dificuldades económicas, pedagógicas, institucionais, relacionais e sociais em lidar com as inúmeras necessidades dos alunos com NEE, geram nos professores ansiedade, angústia e frustração, o que condiciona a sua entrega às mudanças necessárias na escola e na sala de aula. De acordo com Cortesão (2000) gerir a diversidade dos alunos implica, por parte do professor, conhecê-los bem. Segundo Silva (2009) isto requer renovadas atitudes e práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, por parte dos professores. Assim, compete “ao professor do ensino regular, enquanto agente ativo e elo de ligação entre os vários elementos da comunidade educativa, a tarefa de gerir a diversidade de todos e a individualidade de cada um, aplicar as práticas e intermediar o relacionamento escola – família, ensino regular e educação especial” (Moura, 2014, p.18). Na base destas mudanças estão as representações sociais, as atitudes e práticas dos professores as quais “são, geralmente, consideradas decisivas para o sucesso da educação inclusiva e dependem, entre outros fatores, da sua formação” (Moura, 2014, p. 21).

A maioria dos professores que trabalham nas escolas públicas não se sente preparada para trabalhar com alunos com NEE dada a insuficiente formação para trabalhar com essas crianças (Morais, 2011; Moura, 2014) o que compromete o seu sucesso escolar e despoleta nos professores “um sentimento de impotência (...) que

se poderá traduzir num stress ocupacional crónico diante da demanda da inclusão” (Morais, 2011, p. 18). O esgotamento docente e a acumulação de exigências pode levar a uma exaustão física e psicológica, denominada em inglês por *burnout* (Zacharias et al., 2011). Este fenómeno afeta muitos professores na actual escola pública (Carlotto, 2002).

De acordo com o parecer nº 9 do Conselho Nacional de Educação (2004), a maioria dos professores do ensino regular não teve uma formação inicial e contínua para referenciar e agir adequadamente com alunos com NEE. Correia (1999) defende a inclusão de um ramo em educação especial na formação inicial dos professores, de modo a terem uma noção geral das problemáticas desses alunos e as melhores estratégias a serem aplicadas com os mesmos (Correia, 2008). De acordo com Glat (2007) a tarefa mais exigente dos professores do ensino regular, que têm nas suas turmas alunos com NEE, é a gestão do ambiente da sala de aula, sobretudo quando não se recebe a formação necessária para realizar as devidas adaptações curriculares para proporcionar um ensino de qualidade a todos os alunos. Assim, a falta de capacitação profissional para cumprir com esta missão, despoleta um sentimento de impotência nos docentes, com consequências no desempenho escolar dos alunos, particularmente com NEE (Morais, 2011).

O estado anímico dos docentes influencia os alunos e, conseqüentemente, as suas aprendizagens e, portanto, entende-se que o sucesso escolar dos alunos está directamente relacionado com o bem-estar dos professores (Zacharias et al., 2011). O tema da saúde docente tem sido estudado com maior ênfase nos últimos quinze anos, verificando-se que a maioria dos estudos nesta temática são relacionados aos alunos, dificultando a caracterização, compreensão e promoção de acções concretas centradas no bem-estar dos professores (Zacharias et al., 2011). Recentemente se começa a reconhecer que “o funcionamento do sistema educativo, a qualidade do ensino e a própria motivação dos alunos passa pela motivação e realização profissional do professor” (Jesus, 2000, p.11). Dos estudos e publicações disponíveis da Direcção-Geral da Educação e da Secretaria Geral da Educação não consta nenhum sobre o bem-estar docente. A literatura existente foca-se muito na avaliação do impacto de políticas educativas como por exemplo o decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, a qual é totalmente centrada na inclusão dos alunos com NEE e nos apoios especializados a prestar nos diferentes níveis de ensino dos sectores público, particular e cooperativo.

Isto revela que a saúde dos professores, mais especificamente o seu bem-estar, não tem sido considerado aquando da elaboração e aplicação das políticas educativas públicas (Zacharias et al., 2011). Os estudos sobre essa temática apenas constam em dissertações de mestrado e algumas obras específicas de onde se destacam alguns autores como Galvão (2003) que fala da importância das emoções e do ambiente criado pelo professor na sala de aula como factores decisivos no êxito do mesmo; Maturana (1998) enfatiza as boas relações entre professores e alunos no incremento do bem-estar docente e respectivas consequências no processo de aprendizagem dos alunos; Zacharias et al., (2011, p.24) falam da importância dos docentes aprenderem “ a trabalhar com as suas próprias emoções e as emoções dos seus educandos e colegas” para que melhor compreendam o seu estado emocional. Para Mosquera (1978) os professores devem investir no seu bem-estar o que passa pelo desenvolvimento do auto conhecimento e de novas possibilidades de ensino e formação contínua (cit. Zacharias et al., 2011).

1.1 Desenvolvimento profissional e formação contínua

Um sistema de ensino que quer garantir o acesso de todos à educação precisa de reconsiderar a formação inicial e contínua dos docentes e fomentar o desenvolvimento profissional, incorporando essa intenção nas políticas governamentais (Zacharias et al., 2011). Ponte (1996) clarifica as diferenças entre os dois processos: a formação consiste na frequência de acções de formação de diferente natureza, com o objectivo de adquirir conhecimento que dê resposta às necessidades dos professores e das escolas; o desenvolvimento profissional dá-se mediante diversas formas que abarca actividades como cursos, projectos, leituras, encontros regulares, sendo um “movimento que se realiza de dentro para fora, na medida em que o professor é responsável pela tomada de decisões” (Ponte, 1996, p.2). A formação foca-se no que falta aos professores e é fragmentada, enquanto que o desenvolvimento profissional favorece as competências dos professores e considera a pessoa que o professor é no seu todo. Para Formosinho (2009) ambos os processos incidem sobre a educação permanente dos docentes, considerando a formação contínua uma via de ensino e o desenvolvimento profissional um caminho de aprendizagem/crescimento. Ambos confluem para uma mesma realidade, mas com práticas distintas.

A formação inicial é o ponto de partida da carreira profissional dos professores, a qual se organiza pelos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

De acordo com o n.º 1 do artigo 30.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro a formação inicial deve conter uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à docência e uma componente de prática pedagógica. No decreto-lei nº22/2014 lê-se no capítulo I, artigo 3 os princípios da formação contínua dos docentes, os quais têm na sua base a concretização do primeiro princípio: “promoção da melhoria da qualidade do ensino e os resultados do sistema educativo” (p.1287). No artigo 4, temos os objectivos da formação contínua os quais se resumem ao desenvolvimento das competências profissionais dos docentes, com vista à “melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos” (p.1287). No preâmbulo do decreto –lei 15/2007 de 19 de Janeiro, pode ler-se a intenção de uma mudança na formação contínua de professores. De acordo com Gama (2013, p.16) percebe-se, ao longo da legislação, uma “notável retórica legislativa” pois por um lado é dada relevância ao facto de centrar a formação contínua na escola, com o foco nas reais necessidades dos docentes e da escola, por outro lado, parece-nos que a maior preocupação da formação contínua está na avaliação de desempenho docente e progressão na carreira, tal como pudemos verificar no mais recente Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Docentes do Ensino Básico e Secundário (decreto – lei 41/2012 de 21 de Fevereiro).

A formação de professores – inicial e contínua – tem por base um conjunto de pressupostos e de objectivos o que implica modelos teóricos que lhe confira coerência e sentido (Jesus, 2000). No processo de formação educacional, distingue-se a perspectiva comportamentalista e humanista, as quais se complementam, respectivamente, com o modelo normativo e o modelo relacional. O primeiro, defende um modelo ideal de professor independentemente das qualidades pessoais dos formandos e da realidade do ensino. Pressupõe que a eficácia do ensino resulta de certos traços de personalidade, comportamentos específicos do professor ou de certos métodos pedagógico-didáticos por este utilizados. Este modelo coloca no professor toda a responsabilidade pela sua eficácia profissional, prevalecendo na formação de professores (Jesus, 2000; Esteve, 1992). O modelo relacional considera que a formação deve ajudar os formandos a identificar e descrever o seu comportamento tendo em conta a especificidade da situação (Jesus, 2000). Promove o auto conhecimento e as competências pessoais dos formandos.

Campos (1993) considera que a eficácia da formação contínua não deve limitar-se à melhoria das competências dos professores, enquanto indivíduos isolados para a melhoria do sistema de ensino, tal como consta na actual legislação. O autor

reforça uma metodologia de formação contínua co-construída pelos professores devidamente adequada aos desafios dos seus contextos profissionais.

Jesus (2000) enfatiza que o principal objectivo da formação contínua deve ser a cooperação entre os professores, revelando-se essencial para o desenvolvimento e realização profissional do professor a perspectiva relacional. Pacheco e Flores (1999) reforçam uma “cultura de colaboração”, enfatizando a necessidade do envolvimento dos professores na criação de soluções eficazes para todos. Para Formosinho (2009) as tendências actuais da formação contínua focam-se na escola e nos professores, em estreita articulação com o quotidiano profissional, organizacional e comunitário das escolas onde trabalham. Desta forma, passamos para uma visão do professor como sujeito activo no seu próprio processo de formação.

2. Mindfulness

2.1. Origem do mindfulness

O mindfulness tem origem nas práticas meditativas budistas, tendo como cerne o interesse de Buda – palavra cujo significado é “aquele que despertou” – em conhecer o funcionamento da mente e a forma como esta aliviava ou fomentava o sofrimento (Doria, 2012). O caminho de libertação do Budismo revelou-se com a prática de *sati* - vocábulo em língua Pali, que apresenta os ensinamentos de Siddharta Gautama - que significa lembrar de prestar atenção com consciência. Na tradição budista o *sati* cultiva-se como uma ferramenta para observar a mente e cuja prática desenvolve sabedoria cessadora do sofrimento (Manãs, Justo, Montoya, & Montoya, 2014). O Budismo salienta que para a prática de *sati* (*mindfulness*) ser correcta, tem de estar ligada à compreensão da interligação de todos os seres e coisas.

Mindfulness, “atenção consciente” em inglês, foi a tradução mais próxima que os estudiosos do Pali encontraram para a palavra *sati*. A palavra *mindfulness* pode ser traduzida para português como “atenção plena”, no entanto a utilização da palavra em inglês tem vindo a ganhar terreno pela sua difusão internacional constando, inclusivé, em muitos documentos em português. Por essa a razão optamos por usar o termo, maioritariamente, em inglês ao longo do presente trabalho.

O *mindfulness* tem, hoje, uma base muito sólida de resultados cientificamente comprovados e baseia-se em práticas de meditação seculares, enraizadas no budismo e em exercícios de respiração, no entanto sem qualquer índole religioso, (Cullen, 2001). Nos últimos 30 anos, o *mindfulness* captou a atenção de inúmeros médicos e psicólogos (Glomb, Duffy, Bono, & Yang, 2011; Bishop et al., 2004) fruto

dos seus benefícios terapêuticos no alívio dos sintomas de perturbações físicas e psicológicas em populações clínicas (Glomb et al., 2011; Kabat-Zinn, Massion, Hebert, & Rosenbaum, 1998) e na redução do stresse em populações não-clínicas (Franco, Amutio, Oriol, & Martínez-Taboada, 2016; Franco, Mañas, Cangas, Moreno, & Gallego, 2010; Gold et al., 2010; Manãs et al., 2014; Poulin, MacKenzie, Soloway, & Karayolas, 2008). Desde a sua aplicação inicial na medicina passando, posteriormente pela psicologia, neurociência, educação, mundo empresarial e militar, há toda uma extensa literatura empírica revista por pares investigando a aplicação e eficácia das práticas baseadas no *mindfulness* (Meiklejohn et al., 2012).

O interesse da aplicação do *mindfulness* em contextos clínicos teve origem no programa *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)* de Jon-Kabat-Zinn (1982) um programa desenvolvido com o objectivo de tratar a dor crónica e reduzir o stresse (Kabat-Zinn, 1982; Kabat-Zinn, Lipworth, Burney, & Sellers, 1987). Enquanto estudante de zen, vipassana e yoga, Kabat-Zinn utilizou práticas formais e informais de *mindfulness* no programa por ele criado (Cullen, 2011). O *MBSR* é usado, amplamente, para tratar distúrbios emocionais e comportamentais (Kabat-Zinn, 1998). Crescentes avaliações clínicas têm verificado os benefícios na saúde mental do *MBSR* em populações clínicas e não clínicas (Baer, 2003; Bishop, 2002). “*Mindfulness* também emergiu como uma prática terapêutica na psicologia” (Glomb et al., 2011, p.118), sendo exemplo disso o programa *Mindfulness-Based Cognitive Therapy*, (*MBCT*, Segal, Williams, & Teasdale, 2002) para a depressão, e *Mindfulness-Based Eating Awareness Training* para distúrbios alimentares (Kristeller & Wolever, 2011). Os efeitos são tão claros que o *mindfulness* está a ser integrado nos programas de terapia cognitivo-comportamental conduzidos na Universidade de Seattle onde Marsha Linehan (1993) criou a Terapia Comportamental Dialética (*Dialectical Behavior Therapy, DBT*) reduzindo o comportamento suicida associado com a personalidade borderline (Bishop et al., 2004). Ao tornarem-se mais conscientes dos pensamentos e sentimentos e mediante uma atitude de maior abertura aos mesmos, os indivíduos abandonam comportamentos disfuncionais, desenvolvendo estratégias mais adaptativas.

2.1.1. Definição de mindfulness

O conceito é simples mas a sua caracterização não é consensual entre os investigadores (Bishop et al., 2004), sobretudo por se tratar de um constructo multifacetado. A definição do *mindfulness* varia em função do contexto e da

perspectiva de quem o investiga (Singh et al., 2008). Assim, o *mindfulness* é tratado como uma técnica, um método, um processo psicológico ou como o resultado desse (Hayes & Wilson, 2003).

Segundo Kabat-Zinn (2005) *mindfulness* é “a consciência que surge ao prestar atenção, de uma maneira particular, intencionalmente, à experiência no momento presente e de forma não julgadora” (p.108). Ao referir-se ao termo “não julgamento” o autor aponta para a forma como nos relacionamos com a nossa experiência, no momento presente, sem nos enredarmos ou identificarmos com a experiência. Também passa a mensagem de que devemos abstermos de avaliar sensações, pensamentos ou emoções como bons ou ruins. Em vez disso, sugere que notemos a sua presença sem, no entanto, renunciar à capacidade de discernir (Cullen & Pons, 2015). Outras definições acrescentaram aceitação (Kabat-Zinn, 2005; Mañas, et al., 2014), compaixão (Hanh, 2010), abertura e curiosidade (Roeser et al., 2013) paciência, confiança, serenidade e sabedoria (Kabat-Zinn, 1998; Shapiro & Schwartz, 1999) como componentes nucleares do *mindfulness*. Importa clarificar que o *mindfulness* surge de uma opção, consciente, do indivíduo em estar plenamente atento em tudo o que faz (Nyanaponika, 1973).

Não obstante o facto de que adquirir esta consciência *mindfulness* pressupõe um esforço atencional deliberado, começamos por observar a experiência no momento presente, aceitando-a sem, contudo, nos apegarmos a ela. Essa experiência, desprovida de apego, refere-se aos eventos externos e internos da consciência (Brown, Ryan, & Creswell, 2007). Dessa observação na tarefa, no momento presente, o indivíduo deixa de agir em modo de piloto automático, diminuindo, progressivamente, pensamentos repetitivos e negativos presos entre o passado e o futuro (Trapnell & Campbell, 1999). Segundo Bluth e Blanton (2014) a prática regular de *mindfulness* diminui a reactividade a certas emoções, já que elas são percebidas como eventos da mente. A autocrítica diminui, pois o indivíduo passa a observar a experiência emocional, sem se envolver com ela (Vallejo, 2008). Por outras palavras, quando o indivíduo se permite sentir as emoções despoletadas pelos pensamentos, sem as tentar mudar tal como elas se apresentam, começa a auto-regular-se emocionalmente melhor (Teasdale, Segal, & Williams, 1995). Dessa auto-regulação, surge uma maior compreensão dos acontecimentos externos e internos, responsabilidade pelo próprio comportamento e um maior cuidado através da compaixão por nós mesmos e pelos outros (Bluth & Blanton, 2014). É da junção destes três factores internos, resultantes da prática de *mindfulness* – capacidade para

gerir as emoções, capacidade para agir, com escolha, ao invés de uma forma automática, e um maior desapego da experiência interna, que se explica a contribuição do *mindfulness* na saúde mental (Viana & Sousa, 2011). *Mindfulness* implica, pois, a auto-regulação da atenção e o cultivo de uma consciência não-elaborativa, ao momento presente, com curiosidade, abertura e aceitação (Bishop et al., 2004).

O *mindfulness* é uma capacidade mental que pode ser treinada mediante a prática formal da meditação (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 2005; Meiklejohn, et al., 2012). A prática do *mindfulness* implica, inicialmente, focar a atenção num objecto específico, como a respiração. Sempre que a mente se desviar do objecto da atenção, e o individuo se der conta dessa dispersão, trás a mente, de volta, ao ponto de focagem inicial. Com o *mindfulness* treinamos a tomada de consciência do instante em que nos distraímos e melhoramos a capacidade de observação e discernimento da experiência (Meiklejohn, et al., 2012; Cullen, 2011), diminuindo a reactividade.

Importa clarificar as três formas como, comumente, é aplicado o construto *mindfulness*, o qual pode ser descrito como um resultado, um processo e uma intervenção. Diversos estudos referem-se ao *mindfulness* como um resultado definindo-o como “a consciência que surge através da participação intencional num caminho aberto, acolhedor e de discernimento de tudo o que surge no momento presente” (Shapiro, 2009, p. 556). *Mindfulness* também é visto como um processo, mediante uma prática meditativa formal e informal (Kabat-Zinn, 2005). A prática formal de *mindfulness* pode ser treinada através de práticas meditativas, como descrito acima, e movimentos físicos como yoga e tai chi. Estas técnicas facilitam a serenidade da mente e a sua capacidade atencional. O praticante procura observar a sua experiência, sem a modificar ou criticar (Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014). Acrescenta-se ainda à prática formal a atenção à respiração, a consciência do corpo através do famoso exercício *the body scan* (scanner corporal) realizado no programa *MBSR* assim como toda a prática meditativa formal que oscila entre a concentração num ponto e uma ampla percepção de todos os conteúdos da consciência que vão surgindo e mudando. Todas as actividades quotidianas servem como base para a prática informal de *mindfulness* (Cullen, 2011). Por fim, *mindfulness* como uma intervenção é algo cada vez mais falado em diversos estudos científicos, os quais usam programas com uma série de aulas onde se ensina práticas formais de *mindfulness* e se incentiva ao cultivo diário da sua prática. A principal inspiração e

fonte original de todas as intervenções científicas baseadas em *mindfulness* é o *MBSR* (Cullen, 2011).

2.2. Evidências empíricas da aplicação do *mindfulness*

Segundo Felver e Jennings (2016) *mindfulness* tornou-se um tópico popular na investigação científica nos últimos 30 anos. Em novembro de 2015 foram publicados mais de três mil artigos científicos (n=3350) “com cerca de um terço desses artigos publicados apenas nos dois últimos anos” (Felver & Jennings 2016, p.1). A dedicação ao estudo do *mindfulness* tem sido tal que os investigadores propuseram novas disciplinas dedicadas ao tema, surgindo termos como “ciência contemplativa” (Wallace, 2006) e uma revista dedicada ao *mindfulness*, precisamente com esse nome.

A aplicação do programa *MBSR* tem mostrado resultados benéficos para os estudantes de medicina (Shapiro, Schwartz, & Bonner, 1998) directores, profissionais de saúde, professores entre outros (Poulin, Mackenzie, Soloway, & Karayolas, 2008). Diversos estudos de intervenções com *mindfulness* em diferentes populações revelam de forma credível impactos replicáveis na saúde física e mental, comportamento, desempenho e bem-estar (Baer, 2003; Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, 2013). A maioria dos estudos sobre os impactos do *mindfulness* assenta nos testemunhos dos participantes nos estudos, “porém um número crescente usa indicadores mais "objetivos", incluindo o desempenho de tarefas quotidianas e a medição de mudanças fisiológicas no cérebro e no corpo” (Weare, 2014, p.6)

Têm surgido resultados promissores a partir de pesquisas iniciais com crianças e jovens em contextos de saúde e educacionais: contam-se cerca de 50 estudos em revistas com revisão por pares e 8 avaliações e o número aumenta, exponencialmente (Weare, 2014). A autora foca dois estudos nos quais se aplicou o *mindfulness*: um nas escolas (Zenner et al., 2014) e outro com crianças e jovens (Zoogman, Simon, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2014). Nos dois estudos verificou-se efeitos positivos no âmbito dos problemas de saúde mental (Zoogman et al, 2014), nas aprendizagens académicas, no relacionamento social, competências emocionais, saúde física e no bem-estar geral (Zenner et. al, 2014). Há também um crescente corpo de conhecimento sobre a aplicação do *mindfulness* no local de trabalho com efeitos positivos na saúde e bem-estar do pessoal, na redução do stresse relacionado ao absentismo e aumento da capacidade de liderança, (Glomb et al., 2011).

Cullen (2011) enfatiza o crescimento de intervenções baseadas em *mindfulness* – *IBMs* – *mindfulness-based interventions (MBIs)* que surgiram a partir do programa *MBSR*, fazendo referência ao Centro de *Mindfulness*, nos EUA (*Center for Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society*). Este centro investiga os mecanismos neurobiológicos do *mindfulness* através do estudo da actividade cerebral. No site do Centro de *Mindfulness* é possível aceder a uma série de estudos realizados em contexto clínico, mais especificamente, no tratamento de pacientes fumadores (Brewer & Pbert, 2015; Garrison, et al., 2015) com obesidade e doença cardiovascular (Fulwiler, Brewer, Sinnott, & Loucks, 2015; Loucks et al., 2015a), stresse e distúrbio por uso de substâncias (Brewer, Bowen, Smith, Marlatt, & Potenza, 2010) e em pacientes dependentes de cocaína (Brewer, Grant, & Potenza, 2008), entre outros.

Desde as primeiras intervenções do programa *MBSR*, em populações clínicas, que começaram a surgir diversas investigações dos efeitos de *IBMs* nas condições físicas e mentais, tais como a depressão (Jain et al., 2007; Teasdale et al., 2000), ansiedade (Baer, 2003; Greeson & Brantley, 2009; Tang et al., 2007), abuso de substâncias (Bowen et al, 2006; Brewer, et al., 2008), dor crónica (Morone, Greco, & Weiner, 2008), psoríase (Kabat-Zinn, Massion, Hebert, & Rosenbaum, 1998); HIV (Creswell, Myers, Cole, & Irwin, 2009), défice de atenção (Singh et al., 2010; Van der Oord, Bögels, & Peijnenburg, 2012) e perturbação do espectro do autismo em crianças (Singh et al., 2006). O crescimento de *IBMs* justifica-se com base nos resultados de diversos estudos e no facto de ser considerado “o antídoto para as doenças do século XXI” (Cullen, 2011, p. 189) como a depressão, a ansiedade e toda uma série de consequências do stresse na saúde física e mental (Cullen, 2011). A aplicação do *mindfulness* é abrangente, chegando a ser utilizada em militares. Jha e Stanley (2010) estudaram a utilidade da prática de *mindfulness* na prevenção da memória de trabalho e problemas emocionais em membros do serviço militar. Verificou-se que os participantes que mais praticavam *mindfulness* melhoraram a memória de trabalho e revelaram altos níveis de afecto positivo.

Há quinze anos atrás a palavra *mindfulness* era quase desconhecida no contexto da educação (Berkowicz & Myers, 2015). Na última década assistiu-se a um crescente interesse científico na pesquisa dos efeitos do *mindfulness* em várias áreas e, particularmente, na educação, apoiada por diversas organizações. Intervenções baseadas em *mindfulness* têm quase 35 anos de pesquisa e com especial ênfase na saúde, saúde mental e educação. Na tabela 1 apresentamos alguns estudos já feitos nessas áreas, com base no *mindfulness*.

Tabela 1. *Estudos Realizados com Base no Mindfulness em Diversos Contextos*

Ano	Título original	Autores	Grupo de estudo	Descrição de resultados
2007	Short-term meditation training improves attention and self-regulation	Tang et al.	80 estudantes chineses: 40 no grupo de intervenção e 40 estudantes no grupo de controlo.	Menor ansiedade, depressão, raiva e fadiga e maior vigor na escala de Perfil de Estado do Humor, diminuição significativa do cortisol relacionado com o stress, e um melhoramento na imunorreactividade.
2008	Mindfulness training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals	Poulin et al.	40 Enfermeiros (distribuídos por 3 grupos, 16 deles fizeram o programa MBSR, 10 um programa de relaxamento e 14 integraram o grupo de controlo) e professores estagiários (28 no grupo de intervenção e 16 no grupo de controlo)	Estudo com enfermeiros: Os resultados mostraram que ambas as intervenções (grupo experimental e de controlo) melhoraram a satisfação com a vida, com uma melhoria mais acentuada na exaustão emocional nos participantes que experimentaram mindfulness. Estudo com professores: os professores estagiários que participaram no programa MBWE – <i>Mindfulness-Based Wellness Education</i> – apresentaram melhores resultados do que os do grupo de controlo relativamente à sua atitude mindful (mais atenta) satisfação com a vida e auto-eficácia no ensino.
2010	The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: a meta analytic review	Hofmann et al.	De um total de 39 estudos revistos, 1140 indivíduos doentes.	Os resultados sugerem que a terapia baseada em mindfulness é uma intervenção a ter em conta para o tratamento da ansiedade e de humor em populações clínicas.
2010	Mindfulness based stress reduction (MBSR) for primary school teachers	Gold et al.	10 professores do ensino básico no grupo de intervenção. Ausência de grupo de controlo.	Os resultados mostraram melhorias na maioria dos participantes na depressão e stress e maior auto aceitação.
2010	Reducing Teachers' Psychological Distress through a Mindfulness Training Program	Franco et al.	68 professores do ensino secundário. 34 professores no grupo experimental e 34 no grupo de controlo.	Verificou-se uma redução significativa das três medidas gerais de mal estar psicológico (índice de severidade global, índice de stress e índice global de socorro positivo) no grupo experimental em comparação com o grupo de controlo.
2011	Reducing levels of teacher stress and the	Manas, Justo & Martínez	31 professores do ensino secundário: 16 grupo experimental;	Redução significativa dos níveis de stresse e dos dias de baixa por doença.

	days of sick leave in secondary school teachers through a mindfulness training programme		15 grupo de controlo.	Redução em três das seis dimensões que avalia a Escala ED-6 (pressão, desmotivação e afrontamento) no grupo experimental em comparação com o grupo ao controle.
2013	Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy	Flook et al.	18 professores de escolas públicas: 10 professores no grupo de intervenção e 8 no grupo de controlo.	Os resultados mostraram que o programa pode ter uma intervenção promissora, com os participantes mostrando reduções significativas nos sintomas psicológicos e no burnout e melhorias na organização da sala de aula, no desempenho numa tarefa informática e melhora na auto-compassão.
2014	Mindfulness and self-compassion: exploring pathways to adolescent emotional well-being	Bluth & Blanton	67 adolescentes de uma escola secundária. Não há referência a grupo de controlo.	Os resultados demonstraram que mindfulness e a auto-compassão funcionam como mediadores para o bem-estar emocional.

2.3. Mindfulness para professores

Quanto aos professores, as escolas não conseguem dar respostas eficazes para o stresse e *burnout* (Carlotto, 2002). Tendo em conta as consequências destes problemas na saúde e carreira dos docentes (Gold et al., 2010) – e consequentemente, nos alunos e no ambiente da sala de aula – e os resultados positivos de intervenções baseadas em *mindfulness* na saúde física e mental em populações clínicas (Baer, 2003; Jain et al., 2007; Kabat-Zinn et al., 1998) realizaram-se vários estudos que procuraram encontrar uma relação entre a prática de *mindfulness* e os seus efeitos no stresse e *burnout* nos professores (Flook et al., 2013; Franco et al., 2010; Jennings, 2010; Jennings et al., 2013; Mañas et al., 2011; Napoli, 2004). Os professores que seguem programas baseados em *mindfulness* experimentam melhorias na saúde física e mental, sobretudo ao nível do stresse e *burnout* (Jennings, 2010; Weare, 2014). Reconhecendo isso, são cada vez mais os programas de treino em *mindfulness*, especificamente para ambientes educativos, dos quais se destacam: *Mindfulness-Based Wellness Education* (MBWE); cultivando a consciência e a resiliência na educação (CARE); gestão de stresse e técnicas de relaxamento em educação (SMART) (Meiklejohn et al., 2012).

Um componente essencial desses programas é o ensino de habilidades de *mindfulness* no quotidiano dos professores ao invés de o limitar como mais um recurso a ser ensinado aos alunos, com vista a melhorar o seu comportamento (Meiklejohn et al., 2012). Há uma necessidade crescente de formas inovadoras e rentáveis para as escolas formarem e apoiarem melhor a resiliência dos seus professores (Meiklejohn, et al., 2012). Os professores precisam de métodos para manter uma boa função executiva no contexto do elevado stresse relacionado com o trabalho. Estudos entre 2005 e 2009 mostram correlações entre o treino de *mindfulness* e o aumento da espessura das estruturas corticais associadas à atenção, memória de trabalho, processamento da entrada sensorial, função executiva, auto-reflexão, empatia e regulação afetiva (Hölzel et al. 2008, Lazar et al., 2005).

Segundo Berkowicz e Myers (2015) o que também explica este rápido interesse em integrar o *mindfulness* na educação é o seu contributo no bem-estar emocional dos professores. A prática de *mindfulness* pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, na redução do stresse e satisfação no trabalho (Berkowicz & Myers, 2015). Há poucos estudos de *mindfulness* com professores e o seu impacto no desempenho profissional destes, no entanto, tem-se

verificado um aumento desses mesmos estudos (Flook et al., 2013; Weare, 2014), os quais demonstram resultados positivos entre o *mindfulness* e o seu bem-estar (Mañas et al., 2014; Meiklejohn et al., 2012). Como exemplo, apresentamos alguns estudos realizados com professores em programas de treino de *mindfulness* e os seus efeitos:

- Gold e colaboradores (2010) *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers* (MBSR para professores primários). Foi implementado um programa de 8 semanas baseado no programa MBSR numa amostra de 10 professores do 1º ciclo com o objectivo de reduzir o stress, ansiedade e depressão nos professores. Os resultados mostraram a melhoria da maioria dos participantes na ansiedade, depressão e stress. Observaram-se efeitos positivos do treino em duas das quatro categorias do inventário de *mindfulness*: *The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills*: “observar” e “aceitar sem julgamento”. Os resultados sugerem que esta abordagem pode ser um meio eficaz no combate ao stress e burnout nos professores (Gold et al., 2010).

- Estudo realizado por Franco e colaboradores (2010) *Reducing Teachers' Psychological Distress through a Mindfulness Training Program* (Redução do stress psicológico nos professores através de um programa de treino de *mindfulness*). Neste estudo pretendeu-se analisar a eficácia de um programa de treino de *mindfulness* para reduzir o mal-estar psicológico num grupo de docentes. Uma amostra de 68 professores do ensino secundário, metade formaram o grupo experimental e outra metade o grupo de controlo. Verificou-se uma redução significativa das três medidas gerais de mal-estar psicológico (índice de severidade global, índice de stress e índice global de socorro positivo) no grupo experimental em comparação com o grupo de controlo. Estes resultados mantiveram-se após quatro meses a conclusão da intervenção.

- Flook e colaboradores (2013) *Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy* (*Mindfulness* para professores: um estudo piloto para aceder aos efeitos do stress, burnout e eficiência no ensino). O estudo teve dois objectivos: adaptar o programa MBSR para os professores; realizar uma avaliação de medidas objectivas que pudessem ser afectadas pelo treino de *mindfulness*, como observação das práticas de ensino em sala de aula, trabalhos de informática relacionados com atenção e regulação da emoção e recolha de saliva para analisar o cortisol como um índice de stress fisiológico. O currículo do programa MBSR foi adaptado aos professores para se concentrarem na integração de habilidades em sala de aula. Participaram 18 professores de escolas públicas, 10 no

grupo de intervenção e 8 no grupo de controlo. A amostra era predominantemente feminina (n=16). Os resultados mostraram reduções significativas nos sintomas psicológicos e no *burnout* e melhorias na organização da sala de aula, no desempenho numa tarefa informática e na auto-compaixão. Em contraste, os participantes do grupo de controlo mostraram declínios no funcionamento do cortisol ao longo do tempo e aumento do *burnout*.

2.3.1 Mindfulness na formação dos professores

O que o *mindfulness* traz de inovador para a formação de professores é a possibilidade de promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional, de uma forma mais consciente, dotando-os de competências socio-emocionais. Isso consegue-se mediante o desenvolvimento da atenção, num espaço de silêncio e interiorização, das outras dimensões do ser – corpo, mente, coração – bem como uma consciência social e global, com base na compreensão da interligação com o mundo social mais próximo e com o globo (Rechtschaffen, 2014).

O *mindfulness* trabalha, também, precisamente aquilo que faz parte do trabalho dos professores: as relações com os outros. Estas relações que conferem significado ao seu trabalho educativo tem como base a atenção consciente. Voltamos, assim, ao cerne daquilo que o *mindfulness* é: “prestar atenção, de uma maneira particular, intencionalmente, no momento presente e de forma não julgadora” (Kabat-Zinn, 2005, p.180).

Os professores ao enveredarem por uma formação em *mindfulness* unem-se a uma “revolução silenciosa” que não só afecta os alunos, e a comunidade escolar, como também o mundo do qual fazem parte na medida em que levam a atenção consciente e o compromisso compassivo onde quer que estejam (Ryan, 2013). Mais uma vez enfatizamos a ideia da interligação que subjaz ao *mindfulness*, pois trata-se de uma “revolução” que acarreta mudanças positivas para os próprios professores e para os que os rodeiam.

A formação em *mindfulness* favorece a clareza mental nos professores mediante o desenvolvimento da compreensão que os leva a verem as relações de interligação entre o que observam e o que fazem com os alunos e eles mesmos. A atitude fundamental de não julgar (Kabat-Zinn, 2005) possibilita aos professores ampliar a consciência e, portanto, uma maior capacidade de compreenderem a realidade de uma forma mais objectiva. Uma vez conseguida uma capacidade de auto-regulação mais afinada, os professores conseguirão acalmar-se para observar

melhor o seu mundo interno, em situações stressantes. À medida que os professores começam a fortalecer a sua atenção e a aplicá-la às situações mais desafiantes com os alunos, criam espaço entre a emoção e a reacção, dando respostas mais conscientes e com significado para ambos. Na Figura 1 pode observar-se o que acontece com e sem a prática de *mindfulness*.

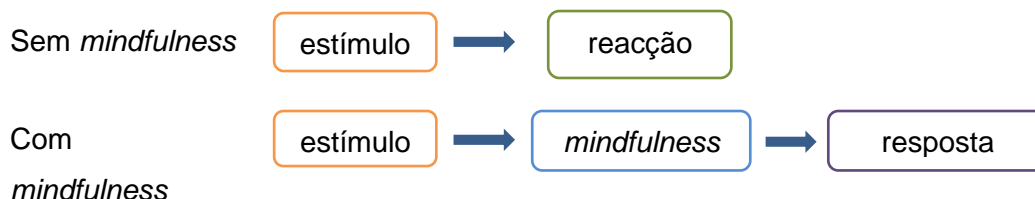


Figura 1. O papel de mediação do *mindfulness* no processo estímulo-resposta

Notar a respiração e o que está a acontecer no corpo e na mente, actuando como testemunha da experiência pessoal, é essencial na prática de *mindfulness*. Quando os professores aprendem a estar "presentes", aumentam a habilidade para prestarem atenção e conseqüentemente a qualidade do seu desempenho no ensino e na gestão do stress (Napoli, 2004).

3. Descrição dos programas *Mindfulness Fundamentals* e MBEB (Cullen & Pons, 2015)

Programa do curso *Mindfulness Fundamentals* do *Mindful Schools*

Mindful Schools (MS) é uma organização sem fins lucrativos focada na formação de profissionais da educação, crianças e jovens em contexto escolar para apoiar a integração do *mindfulness* na educação. Como consta no site oficial (<https://www.mindfulschools.org>) o programa da instituição já chegou a mais de 150 mil crianças e adolescentes e a sua formação profissional chegou a milhares de educadores, trabalhadores sociais, psicólogos, e pais, entre outros, a nível internacional. Algumas das práticas fundamentais de *mindfulness* que constam no curso breve de atenção plena realizado no âmbito deste estudo, foram reunidas e

adaptadas deste programa bem-sucedido e líder na implantação de *mindfulness* nas escolas norte-americanas e em muitos outros países.

Esta organização tem 2 cursos base: *mindfulness fundamentals* e *mindful educator essentials*. Escolhemos integrar e adaptar alguns conteúdos e práticas do curso *mindfulness fundamentals* pelos estudos científicos e testemunhos bastante positivos de professores e alunos que frequentaram os cursos do MS, para além do facto do conteúdo do curso *mindfulness fundamentals* estar alinhado com o que se pretende cultivar com o curso breve de atenção plena: desenvolver uma prática pessoal de *mindfulness* para aprofundar a auto consciência, reduzir o stresse e *burnout* e aumentar o bem-estar.

O objectivo central do curso *mindfulness fundamentals* é apresentar a meditação consciente e ajudar a cultivar uma prática pessoal de atenção plena. O curso é disponibilizado on-line, sendo que cada aluno faz a sua própria gestão do tempo, durante 6 semanas, através de uma série de vídeos, leituras, reflexões e práticas de atenção guiada, conjuntamente com pesquisa científica atual sobre atenção plena, o cérebro, regulação emocional e compaixão. Antes deste estudo, realizei o curso *mindfulness fundamentals*, tendo estudado e experienciado as diversas práticas e leituras. Fiquei com uma base teórica e prática sólida que me permitiu compreender e viver o *mindfulness*, no dia-a-dia.

Por fim, importa acrescentar que todos os anos, o MS realiza inquéritos aos seus alunos para saber mais sobre o impacto dos seus cursos e como podem melhorá-los. De acordo com a informação recolhida no site oficial do MS obtemos a seguinte informação:

Resultados do curso *mindfulness fundamentals*:

- 90% dos índices do curso revelam menor stresse, tendo sido observado uma melhoria nas variáveis do *mindfulness*, stresse e auto compaixão no pós teste;
- 70% dos alunos sentem-se mais satisfeitos com os seus empregos. Alguns relatos de professores que fizeram o curso dizem ter melhorado as suas competências de compaixão e entendimento na sala de aula, ajudando-os a renovar a sua visão quanto à profissão;
- 98% recomendam o curso;

***Mindfulness Fundamentals* – Programa do curso**

Semana I. <i>Mindfulness</i> da respiração	A. Explorar a motivação para a prática de <i>mindfulness</i> B. Introdução ao <i>Mindfulness</i> : definições C. Prática: <i>Mindfulness</i> da respiração D. <i>Mindfulness</i> , auto-regulação e Pre- Cortex frontal
Semana II. <i>Mindfulness</i> do corpo	A. A importância de sentir o corpo (O sistema nervoso) B. Práticas: Body Scan; caminhar <i>mindful</i> C. <i>Mindfulness</i> diário do corpo D. <i>Mindfulness</i> enquanto uma exploração de Ser Humano
Semana III. <i>Mindfulness</i> das emoções	A. Emoções, neurobiologia e pensamentos B. Prática: sentir emoções no corpo C. Trabalhar com emoções intensas D. <i>Mindfulness</i> e auto regulação
Semana IV. Desenvolver o coração	A. Cultivar gratidão e bondade B. Prática: Heartfulness/ <i>mindfulness</i> do coração C. Auto compaixão e auto crítica D. Perdão
Semana V. <i>Mindfulness</i> interpessoal	A. <i>Mindfulness</i> nas interações B. <i>Mindfulness</i> e a comunicação C. Hábitos de separação D. Empatia e o cérebro E. Compaixão
Semana VI. <i>Mindfulness</i> no dia dia	A. Treinar a mente para ser-se mais <i>mindful</i> B. Trazer o <i>mindfulness</i> para a vida C. Comer <i>mindful</i> D. Manter uma prática diária E. Os benefícios da prática diária de <i>mindfulness</i>

Tabela 2. Programa do curso *mindfulness fundamentals*

Programa MBEB - Mindfulness-Based Emotional Balance

Este programa foi criado por Margaret Cullen, pioneira durante 20 anos em programas de atenção plena na saúde, educação, negócios e meio acadêmico. Trabalhou no desenvolvimento e no ensino de "Cultivating Emotional Balance", ensino de habilidades emocionais e meditação para educadores em colaboração com Paul Ekman e Alan Wallace. Colaborou com Elissa Eppel no "CALLM", um estudo de pesquisa que combina meditação com educação nutricional para mulheres com excesso de peso. Em 2007, criou um programa para educadores chamado "Redução do stresse e treino do relaxamento" (SMART) adaptado para contextos escolares, também conhecido por "Equilíbrio Emocional Baseado na Atenção" (MBEB).

Este programa (MBEB) desenvolvido por Margaret Cullen, incorpora habilidades de regulação emocional e práticas de "coração" (como perdão, compaixão e bondade) do currículo MBSR e foi adaptado especificamente para educadores. O MBEB pode ser facilmente adaptado a grupos profissionais específicos. Um dos principais objectivos com o curso breve de atenção plena está em sintonia com o foco principal deste programa: o estabelecimento de novos padrões emocionais que promovam o bem-estar pessoal e relacional, tendo sido também este um dos motivos pelos quais escolhemos adaptar, parte deste programa, ao curso aqui posto em prática com os professores.

Um estudo controlado do programa MBEB para pais e professores de crianças com necessidades especiais verificou que os participantes que frequentaram o MBEB apresentaram reduções significativas no stresse, depressão e ansiedade e aumento da atenção plena, auto compaixão e crescimento pessoal no final do programa e o mesmo se constatou dois meses depois em follow-up, em contraste com os grupos de controle. Os participantes também mostraram mudanças positivas significativas na competência relacional, empátia e perdão. Além disso, o MBEB influenciou significativamente a competência profissional nos professores (Benn, Akiva, Arel e Roeser, 2012). Outros dois ensaios controlados do MBEB examinaram os efeitos do programa sobre a atenção plena dos professores das escolas públicas canadenses e americanas, auto-compaixão, stresse e *burnout*. “Os professores escolhidos para o programa MBEB mostraram maiores aumentos na atenção consciente auto-relatada e auto-compaixão, melhorias numa tarefa comportamental e memória funcional, maiores reduções de stresse e *burnout* no pós-programa e no acompanhamento de quatro meses em comparação com os grupos de controlo em lista de espera” (Roeser et al. 2013). A acessibilidade do conteúdo deste programa, mediante o livro prático – *The Mindfulness-Based Emotional Balance Workbook* (Cullen & Pons, 2015) – e as suas práticas, conjuntamente com os resultados científicos do mesmo em professores, justifica a escolha do MBEB na incorporação do curso breve de atenção plena.

Programa do curso

O programa está organizado em 8 semanas – 8 temas. Cada exercício é desenhado para apoiar e aprofundar a incorporação do *mindfulness* na vida dos participantes.

Visão geral do programa

- 1- Aprender a como prestar atenção
- 2- Sentimentos; agradáveis, desagradáveis e neutros
- 3- Mindfulness dos pensamentos
- 4- Explorando o perdão
- 5- Trabalhando com a raiva
- 6- Cultivando bondade
- 7- Trabalhando com o medo
- 8- Despertar a compaixão

Conteúdo detalhado

Tema 1 – Aprender a como prestar atenção	Como a atenção pode ser treinada usando a respiração e o corpo Exercícios: notar a respiração tal como ela é; Mindfulness da respiração; Body Scan Sugere-se a prática do body scan regularmente, com o respectivo registo diário do que cada participante vai notando. O mesmo com a respiração, tomando as devidas anotações.
Tema 2 – Sentimentos agradáveis, desagradáveis e neutros	Observar os sentimentos agradáveis, desagradáveis e neutros; cultivar uma atitude mindful que permita abraçar a experiência presente. Exercício: O poder dos tons da sensação Experiências agradáveis e desagradáveis – trazer a consciência às experiências agradáveis e desagradáveis com compaixão e curiosidade Experiências neutras – Notar, com atenção plena, as experiências neutras como andar, respirar, observar uma paisagem.... E observar o que surge de novo. Prática: Respirar conscientemente e mindfulness dos sentimentos
Tema 3 – Mindfulness dos pensamentos	- Notar que não somos os nossos pensamentos - Desenvolver a capacidade de reconhecer os pensamentos como eles realmente são: distinção entre a mente pensante, os pensamentos e a consciência de testemunha - A relação entre os pensamentos e o

	<p>equilíbrio emocional</p> <p>Exercício: Como reagirias?</p> <p>Exercício: reconhecer os pensamentos como pensamentos</p> <p>- Mindfulness, meditação e pensamentos: os pensamentos como aliados na meditação e no mindfulness.</p> <p>- Prática meditativa: Respirar conscientemente e consciência dos pensamentos;</p> <p>- Recomendação aos participantes para praticarem consciência dos pensamentos e fazer o respectivo registo escrito como base nas perguntas:</p> <p>- Isto é mesmo real?; tenho a certeza disto?; há outras formas de interpretar isto?</p>
Tema 4 – Explorando o perdão	<p>O que é o perdão?</p> <p>Exercício sobre as nossas crenças quanto ao perdão; 4 passos para o perdão;</p> <p>Prática meditativa do perdão;</p>
Tema 5 – Trabalhando com a raiva	<p>O que é raiva?</p> <p>Exercício: explorar gatilhos da raiva e reacções</p> <p>Mindfulness da raiva</p> <p>Perfis da raiva: Início, intensidade, perda de energia</p> <p>Prática meditativa: Mindfulness da respiração, pensamentos e estados mentais</p> <p>Meditação em movimento: andar com a raiva</p> <p>Observar os gatilhos que despoletam a raiva durante a próxima semana e registos escritos;</p>
Tema 6 – Cultivar bondade	<p>O que é a bondade?; despertar a bondade;</p> <p>exercício reconhecer a bondade natural;</p> <p>inimigos próximos e afastados da bondade;</p> <p>exercício: diário da gratidão; mudar o mind-set: da escassez para a abundância; prática meditativa: bondade;</p>
Tema 7 – Trabalhar com o medo	<p>O que é o medo? Porque o experienciamos?</p> <p>Exercício: respirar e observar o medo; o medo e o corpo; exercício: aliviar o medo; segurar os medos com a consciência da atenção plena; incorporar mindfulness no ciclo reactivo do medo; prática meditativa: mindfulness da respiração; pensamentos e estados mentais;</p>
Tema 8 – Despertar a compaixão	<p>O presente da vulnerabilidade; exercício: auto-compaixão; auto compaixão e compaixão pelos outros; Humanidade comum e perfeição da compaixão; exercício: notar necessidades por trás de acções; prática meditativa: compaixão;</p>

Tabela 3. Conteúdo do programa MBEB

Os programas são importantes para uma prática introdutória do *mindfulness* pois ambos partem da importância que é trabalhar a atenção com base no corpo e na

respiração, colocando a ênfase na capacidade de, uma vez notada a distração, regressar, com gentileza, a atenção de volta ao corpo ou à respiração, as vezes necessárias. Este é o ponto essencial a ser compreendido pelos participantes que estarão, à partida, a tomar conhecimento pela primeira vez de uma prática contemplativa cujo foco é a atenção na experiência do momento presente. O tópico do *mindfulness do corpo* é essencial porque se os participantes aprenderem a estarem presentes ao seu corpo, estarão muito mais aptos para viverem esta prática de uma forma mais fluída e consistente noutras situações e dimensões do ser (emoções, pensamentos e interações com os outros).

O tópico das emoções é contemplado nos dois programas. Aos professores com alunos com NEE é atribuída uma diversidade de tarefas e de desafios burocráticos e relacionais para os quais ainda se deparam com a falta de formação adequada. Ambos os programas enfatizam a importância de identificar e investigar as emoções no corpo, pondo de lado eventuais análises intelectuais das mesmas. Estes processos atencionais internos são essenciais para o auto conhecimento e um crescente ganho de consciência dos padrões habituais de pensamento que, por norma, levam os professores a reagirem ao invés de agirem a partir de uma atitude mais ponderada e empática para consigo mesmos e com os outros, particularmente os seus alunos.

A compaixão é outro ponto que consideramos importante contemplar no curso breve, tendo como referência os dois programas acima descritos, pois a forte implicação pessoal dos professores no processo educativo torna-os extremamente vulneráveis às transformações estruturais a que são sujeitos, gerando mal-estar que se traduz muitas vezes em stresse e *burnout*. Estes profissionais carecem, pois, de uma abordagem formativa que lhes desperte para o auto cuidado, do qual a compaixão, mais especificamente a auto compaixão, é essencial no processo de apaziguamento com os seus inúmeros dilemas e no reconhecimento da sua própria vulnerabilidade perante uma profissão tão desgastante e exigente. Os professores aprendem a sentir o que estão, efectivamente, a sentir. Por fim, os dois últimos tópicos enfatizados no curso *Mindfulness Fundamentals* são uma pequena introdução mais prática de como aplicar a atenção plena nos relacionamentos interpessoais, algo essencial para uma profissão baseada em relações. Fica claro que é possível estar consciente da nossa experiência interna enquanto estamos a comunicar com alguém e que isso requer muita prática.

Parte II – Estudo Empírico

4. Objectivos

- Adaptar e desenvolver uma proposta de um curso de atenção plena para professores de alunos com NEE com base nos programas do curso *Mindfulness Fundamentals* e no MBEB de Margaret Cullen;
- Analisar a qualidade do curso breve de atenção plena adaptado em função de critérios quantitativos e qualitativos;

5. Método

Apresentamos agora o estudo empírico. Este foi organizado em dois momentos, um primeiro de adaptação e desenvolvimento de um curso de atenção plena para professores de alunos com NEE. Num segundo momento, desenvolvemos um estudo exploratório para averiguar a qualidade do curso desenvolvido, este estudo tem um cariz quantitativo e qualitativo. Para tal organizámos a aplicação do curso a dois grupos – um grupo de intervenção e um grupo de controlo. O grupo de intervenção participou no Curso de Atenção Plena para professores de alunos com NEE, o grupo de controlo participou numa Oficina de Relaxamento. Em ambos os grupos procedeu-se a dois *follow up*: o primeiro para avaliar as implicações pessoais e profissionais do curso e da oficina e o segundo para averiguar a percepção do valor recebido com ambas as formações.

5.1 Adaptação de um curso de atenção plena para professores de alunos com NEE com base nos programas do curso *Mindfulness Fundamentals (Mindful Schools)* e no programa MBEB (Cullun & Pons 2015)

O foco na adaptação e desenvolvimento do curso breve de atenção plena foi a articulação entre conteúdos simples e fáceis de aplicar no dia-a-dia capazes de promover auto regulação e calma enquanto suportes de uma crescente capacidade de prestar atenção ao mundo interno e externo e, simultaneamente, com uma carga horária curta de modo a adaptar-se à disponibilidade dos professores. A questão do tempo disponível para operacionalizar o curso e a necessidade de investigar a relação entre a prática de *mindfulness* e as suas possíveis implicações na vida pessoal e profissional do professor, com especial ênfase nas variáveis: stresse, *burnout* e bem-estar também justifica a escolha de uns conteúdos em detrimento de outros.

Para definir a duração do curso e respectivas sessões foi feita uma consulta pessoal de especialistas na área da educação, nomeadamente 2 professoras do 1º e 2º ciclo do ensino básico, uma coordenadora de um centro de formação de professores e a uma psicóloga. Tendo em conta os períodos de avaliações e as férias escolares, bem como as reuniões e preparações de aulas fora do horário de trabalho dos professores, priorizou-se uma formação de curta duração, tendo-se definido 12h no total distribuídas por 4 sessões de 3h cada, entre as 14h30-17h30, às quartas-feiras por ser o dia da semana que os professores do 2º e 3º ciclo têm a tarde livre. Os temas do curso estão divididos da seguinte forma:

1ª semana	Introdução ao <i>mindfulness</i> ; <i>mindfulness</i> do corpo
2ª semana	<i>Mindfulness</i> do corpo e da respiração; <i>mindfulness</i> das emoções
3ª semana	<i>Mindfulness</i> da raiva; Desenvolver o coração – gratidão bondade e compaixão
4ª semana	<i>Mindfulness</i> nas relações interpessoais; avaliação do curso

Tabela 4. Temas do curso breve de atenção plena

- Conteúdos do curso breve de atenção plena

O curso tem como modelo de referência o programa do curso *Mindfulness Fundamentals*, da organização *Mindful Schools* (<https://www.mindfulschools.org>) e alguns temas do programa *Mindfulness-Based Emotional Balance* (Cullen & Pons, 2015), tais como a raiva e a bondade. Priorizam-se práticas simples e eficazes de *mindfulness* que podem ser aplicadas em sala de aula e em diversos ambientes. Este curso breve aqui em estudo tem mais referências do programa do *mindfulness fundamentals* por se tratar de uma iniciação ao *mindfulness* e ter temas mais de acordo com o que se pretende realizar com os professores, em contexto prático. Em baixo apresenta-se o programa que desenvolvemos através da adaptação dos conteúdos e atividades seleccionadas de cada um dos programas consultados.

Programa detalhado do curso breve de atenção plena

1ª sessão: Introdução ao *mindfulness*; *Mindfulness* do corpo

Conteúdos:

- Breve enquadramento teórico do *mindfulness*;
- O que é o *mindfulness*, de onde veio e como suporta o nosso bem-estar;
- O significado do que é “estar presente a” e o não julgar;
- Resumo do que é e não é o *mindfulness*;
- 3 características do *mindfulness*: intenção; abertura; observação.
- As intenções gerais com a prática de *mindfulness*: bem-estar; aprender a acalmar; aprender a concentrar; aprender a compreender; aprender a responsabilizarmo-nos;
- As duas formas de praticar *mindfulness* (a forma formal e informal);
- Suportes para a meditação: a postura e consciência da postura;
- ***Mindfulness* do corpo**

Ideias-chave: O *mindfulness* é uma prática enraizada no corpo. Ao praticar *mindfulness*, aprendemos a viver no corpo e através do corpo. Aprender a estar atento às experiências físicas é um dos aspectos mais úteis desta prática.

Práticas:

- 1ª prática meditativa (3 minutos): Encontrar a postura certa para cada um e ficar nela 3 minutos, de olhos fechados.

Perguntas: houve desconforto? O que precisa mudar para se sentir confortável?

- 2ª prática meditativa: Mantermo-nos + 3 minutos na postura já com os devidos ajustes. Ficamos com o corpo quieto e com consciência e calma. A respiração é um guia para a nossa mente focar-se no corpo. Simplesmente sentimos no corpo o que acontece. Observamos sem julgar o que quer que surja.

TPC (trabalho para casa): prática meditativa diária de 5 minutos; diário e prática informal, em 2 tarefas do dia-a-dia. Escolher 2 actividades quotidianas e procurar estar totalmente atento a essas tarefas. Sempre que notar que se distraíu, traga a atenção às sensações corporais que acompanham essas actividades.

Adaptações aos programas consultados: Os seguintes conteúdos foram adaptados com base no conteúdo da primeira semana do curso *Mindfulness Fundamentals*:

definição de mindfulness; 3 características do mindfulness: intenção; abertura; observação. - As duas formas de praticar mindfulness (a forma formal e informal); - Suportes para a meditação: a postura e consciência da postura;

2ª sessão: *Mindfulness* do corpo e da respiração; *Mindfulness* das emoções

Dar voz aos participantes para falarem sobre a sua prática meditativa e de atenção plena no dia-a-dia.

Conteúdos:

- O corpo e a respiração: suportes para treinar a atenção. Ideias centrais: Quando estamos conscientes do nosso corpo, estamos mais ligados à nossa experiência real e capaz de cuidar de nós mesmos, tanto física como emocionalmente. Prestar atenção ao corpo é uma oportunidade de abordar os humores e emoções de maneiras mais hábeis. Quanto à respiração: a respiração é complementar da postura, a partir da qual ganhamos estabilidade para estender a atenção a outras esferas da experiência, tais como o corpo/sensações, emoções e pensamentos. A respiração é uma âncora para trazer a atenção de volta para o objecto escolhido, aquando da distração. A sua neutralidade acresce um valor essencial no cultivo do *mindfulness*. Essa neutralidade promove uma mente firme e calma.

Práticas:

- **Scanner corporal:** um exercício de atenção plena no qual treinamos a mente a prestar atenção à experiência presente, de uma forma não julgadora. O scanner corporal é simplesmente tornarmo-nos conscientes de como o corpo se sente, no momento, sem mudar nada. Partilha após a prática. Prática adaptada do programa MBEB (Cullen & Pons, 2015)
- **Notar a respiração tal como ela é.** Uma prática na qual respirarmos normalmente, procurando notar a respiração, tal como ela é. Criada pela própria facilitadora. Partilha com o grupo.

Mindfulness das emoções

Emoções: perguntas aos participantes: O que é uma emoção? - Que emoções sentem com mais frequência?

- Como lidam com essas emoções?
- Em algum momento nos detemos para estarmos a sós com as emoções permitindo-nos senti-las e reconhecê-las?.

Pontos a abordar quanto ao *mindfulness* das emoções:

- A capacidade de observar e testemunhar as emoções;
- Observar a natureza das emoções e como as sentimos;
- A importância das pausas;
- Qual o valor do *mindfulness* na regulação emocional?

Práticas: práticas ancoradas no corpo para identificar as emoções e acalmar a sua intensidade, criadas pela facilitadora.

- O teu lugar seguro e tranquilo
- Onde vivem as emoções?

TPC: Dar um maior enfoque às emoções na prática meditativa e no dia-a-dia. Estar atento às emoções que surgem. Senti-las e deixar-se estar com elas. Observar em que lugares do corpo se situam.

Adaptações aos programas consultados: o conteúdo do *mindfulness* do corpo foi baseado no curso *mindfulness* fundamentais. A prática do scanner corporal retirada do programa MBEB (Cullen & Pons, 2015). Os conteúdos alusivos à respiração foram adaptados do programa MBEB (como a atenção pode ser treinada usando a respiração e o corpo). Quanto ao *mindfulness das emoções*, o conteúdo apresentado teve por base os seguintes tópicos: prática: sentir emoções no corpo; trabalhar com emoções intensas e *mindfulness* e autoregulação da semana 3 do *Mindfulness Fundamentals*.

3ª sessão: Mindfulness da raiva; Desenvolver o coração – gratidão bondade e compaixão

Dar voz aos participantes para falarem sobre a sua prática meditativa e de atenção plena no dia-a-dia.

Conteúdos:

O que é raiva?

Onde habitualmente sentem mais a raiva?

- Definição de raiva
- Abordar a raiva de 3 maneiras

Diário: - *O que, habitualmente, despoleta raiva em mim?*

- *Como reajo quando estou com raiva?*

Práticas

- ***mindfulness da raiva.***

- Como agir perante a raiva?

Desenvolver o coração – gratidão, bondade e compaixão

- Acrescentar valor à vida: o valor das habilidades atencionais que se desenvolvem com a prática da atenção plena;
- Gratidão: escrever uma lista de dez coisas pelas quais estamos gratos;
- Cultivar bondade;

Práticas

- reconhecer a bondade natural e partilha com o grupo
- O valor da compaixão;
- Escrever uma lista de 5 coisas boas que desejam para si próprios;

Prática:

- praticar a compaixão própria

TPC: Procuremos estar atentos à forma como agimos connosco e com os outros perante aquilo que consideramos “erros”. Continuamos com a prática meditativa diária de 10 minutos. Caso seja confortável e exequível, acrescenta-se + 5 minutos.

Adaptações aos programas consultados: *Mindfulness* da raiva com base no programa MBEB (Cullen & Pons, 2015). Desenvolver o coração baseado em ambos os programas.

4ª sessão: *Mindfulness* nas relações interpessoais

Dar voz aos participantes para falarem sobre a sua prática meditativa e de atenção plena no dia-a-dia.

Conteúdos

- Dar voz aos participantes para responderem às seguintes perguntas:
 - *o que posso fazer no dia a dia para levar mais consciência ao corpo?*
 - *como me tenho sentido após uma pausa para respirar, conscientemente?*
 - *como está a minha relação com as emoções mais presentes no quotidiano desde o 1º dia de prática de atenção plena?*
 - *à medida que me familiarizo com a prática de mindfulness, o que noto em mim nos momentos em que a raiva (ou outra emoção mais forte) surge?*
 - *testemunhar e descrever situações da vida quotidiana nas quais mostro amabilidade para consigo mesmo e para com as pessoas com quem se relaciona.*
- Atenção plena nas relações com os outros;
- Escuta empática;
- Atenção plena na comunicação;
- Manter a prática de atenção plena;

Práticas:

- A vida quotidiana consciente;

TPC: Manter e desenvolver a prática da meditação, regularmente, e de atenção plena no dia-a-dia.

Adaptações aos programas consultados: Os conteúdos presentes nesta sessão, com excepção das perguntas iniciais, foram baseados na semana 5 e 6 do curso *mindfulness fundamentals*, com especial incidência nos tópicos: *Mindfulness* nas interações; *Mindfulness* e a comunicação; Manter uma prática diária.

5.2 Participantes

A população alvo deste estudo é composta por docentes do ensino básico, maioritariamente, que têm nas suas turmas alguns alunos com NEE, de carácter permanente. A amostra é constituída por 6 professores de 2 agrupamentos escolares do concelho de Évora, 2 docentes leccionam no 3º ciclo, 3 no 1º ciclo e 1 docente lecciona no ensino secundário. Apenas um participante era do sexo masculino, tendo entre os 38 e os 60 anos de idade. Quanto às habilitações literárias, 2 docentes têm

mestrado e os restantes licenciatura sendo que duas docentes possuem uma pós-graduação. Quanto ao tempo de serviço, os sujeitos da amostra têm entre 5 e os 30 anos de serviço. Neste estudo participou um grupo que designámos de intervenção – e que foi submetido ao curso breve de *atenção plena* – e um grupo de controlo que fez uma oficina de relaxamento. Ambos os grupos foram constituídos por 3 participantes.

5.3 Procedimento

5.3.1. Recolha de dados Na fase inicial foi efectuado o pedido de colaboração às direcções dos quatro agrupamentos de escolas, por e-mail. Os agrupamentos que acederam ao pedido divulgaram, por correio interno, pelos respectivos docentes o folheto do curso de atenção plena. Foi também solicitada a intervenção do Sindicato dos Professores da Zona Sul e do Centro de Formação Beatriz Serpa Branco na divulgação, por e-mail, do mesmo folheto. Procedeu-se também à sua divulgação, assim como com o folheto da Oficina de Relaxamento, por contacto directo com alguns professores de diversas escolas dos 4 agrupamentos. Após esta prospecção, apurou-se a colaboração dos agrupamentos 2, 3 e 4 do concelho de Évora. Os professores interessados nas duas formações inscreveram-se por e-mail.

A recolha de dados relativos aos efeitos do curso de atenção plena realizou-se em dois momentos distintos: na primeira sessão, antes do início da formação (pré-teste) e no fim da última sessão (pós teste). Quanto ao grupo de controlo, o pré-teste fez-se na primeira sessão e o pós teste fez-se duas semanas depois da última sessão. Foi feito um *follow-up* a ambos os grupos, constituído por duas perguntas de resposta aberta, passado 2 meses após o fim de ambas as formações e um segundo *follow up* dez meses depois.

Curso breve de atenção plena. Este curso permite obter as bases do *mindfulness* (atenção plena) de forma experiencial e num curto espaço de tempo. O curso tem como modelo de referência o currículo do *Mindful Schools*, mais especificamente, do curso *mindfulness fundamentals*. Priorizam-se práticas simples e eficazes de *mindfulness* que podem ser aplicadas em sala de aula e em diversos ambientes. Também engloba alguns temas do programa *Mindfulness-Based Emotional Balance* de Margateer Cullen (2015), tais como a raiva e a bondade.

Para desenvolvermos estas competências, usámos uma metodologia com dois tipos de abordagens: trabalho grupal com partilha experiencial das vivências de cada

um e trabalho individual com base num olhar dirigido para dentro, mediante uma contínua atitude de investigação. Esse trabalho individual fez-se na sala, durante as sessões, mediante práticas concretas de atenção plena e nas reflexões individuais propostas nos TPC (trabalho para casa) enviadas, por e-mail, aos participantes, após cada sessão. Pretendeu-se proporcionar aos participantes práticas formais de *mindfulness* (por meio da meditação) e encorajar a incorporação de práticas informais de *mindfulness* no seu quotidiano. As práticas de atenção plena, partilhas e leituras apoiam e aprofundaram o entendimento de cada participante sobre os temas e respectiva prática individual de *mindfulness*. Todos os professores receberam um resumo de cada sessão com o respectivo trabalho de casa (TPC) que consistia em meditar por 5 a 10 minutos, diariamente e uma pergunta para reflectir e praticar no dia-a-dia. O curso está estruturado em 4 sessões, uma por semana de 2h30, com os seguintes temas (ver tabela 1 em anexo)

- **Mindfulness do corpo:** enquadramento teórico do *mindfulness*; o tipo de atenção trabalhado; as duas formas de praticar *mindfulness*; suportes para a meditação e respectiva prática; *mindfulness* do corpo enquanto a base da prática e respectiva prática;

- **Mindfulness do corpo e da respiração e mindfulness das emoções:** dar atenção à postura enquanto sentados; scanner corporal (o que é, objectivos e prática); a respiração como suporte da atenção plena; o que são emoções?, compreender as emoções e práticas para acalmar, identificar e regular as emoções;

- **Trabalhar com a raiva e desenvolver o coração – bondade, gratidão e compaixão:** conceito de raiva e a forma como reagimo perante essa emoção; meditação da raiva; o que é a bondade, gratidão e compaixão e respectivas práticas meditativas;

- **Mindfulness nas relações interpessoais e avaliação do curso:** *mindfulness* nas relações com os outros: passar à prática a atenção plena nas interacções com os outros, no dia-a-dia.

Oficina de relaxamento. Esta oficina de relaxamento inspira-se nas práticas do método restaurativo e no hatha yoga. Do método restaurativo iremos aproveitar as diversas posturas (ásanas) direccionadas para o reequilíbrio mental, físico e espiritual. Do hatya yoga vamos buscar algumas posturas de flexão, extensão e torção com o intuito de realizar um trabalho de fortalecimento muscular e movimentos vários da coluna e exercícios respiratórios. As sessões do programa serão também acompanhadas de um relaxamento. O objectivo geral da oficina de relaxamento é

proporcionar o relaxamento do corpo e da mente. Os objectivos específicos são: desenvolver a consciência do corpo; desenvolver o auto conhecimento; desenvolver a calma e tranquilidade; diminuir o stresse. O programa da oficina de relaxamento pode ser consultado na tabela 4, nos anexos.

5.3.2 Instrumentos

De modo a compreender o impacto do curso breve de atenção plena nos professores, foram aplicados 5 questionários em dois momentos distintos:

- questionário sócio-demográfico; *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ) (Baer et al., 2006); *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* (MBI - ES) (Maslach et al, 1996); *Mental Health Continuum – Short Form* (MHC-SF) (Keyes, 2008) e o Questionário de Vulnerabilidade ao Stress (Serra, 2000).

Questionário sócio-demográfico O questionário sócio-demográfico tem como objectivo recolher as variáveis associadas aos dados pessoais e profissionais: género, idade, estado civil, nível de ensino em que lecciona; número de anos de serviço; habilitações literárias; quantos alunos com NEE têm e quais as suas características.

Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) “Este questionário (Baer et al., 2006; adaptado e traduzido por Gregório & Pinto Gouveia, 2007) de auto-resposta proporciona uma oportunidade para investigar a natureza do *mindfulness* e a sua relação com outros constructos psicológicos” (Gregório & Gouveia, 2011, p.262). Verifica-se, com este questionário, que “a conceptualização do *mindfulness* como um construto multifacetado é útil na compreensão dos seus componentes e nas suas relações com outras variáveis” (Gregório & Gouveia, 2011, p.263).

É constituído por 39 itens que avaliam a predisposição dos sujeitos para estarem com uma atitude diária de *mindfulness*. Esses itens distribuíem-se por 5 subescalas: observar; descrever; agir com consciência; não julgar; não reagir.

Todos os itens são respondidos numa escala de tipo Likert de 1 (“nunca ou muito raramente verdadeiro”) a 5 (“muito frequentemente ou sempre verdadeiro”). As subescalas da versão original apresentaram valores indicativos de uma boa consistência interna: α Observar = .83; α Descrever = .91; α Agir com Consciência = .87; α Não Julgar = .87; α Não Reagir = .75. (Gregório & Gouveia, 2011).

Mental Health Continuum – Short Form (MHC-SF) (Keyes, 2008; traduzida e adaptada por Cherpe, Matos & André, 2009). Este é um instrumento de auto-resposta,

de formato reduzido, que tem como objectivo avaliar as dimensões do bem-estar subjectivo – psicológico, emocional e social.

O questionário é constituído por 14 itens, sendo que 3 referem-se ao bem-estar emocional – 1. felicidade, 2. Interesse, 3. Satisfação com a vida (ex.: “Durante o último mês, quantas vezes se sentiu interessado pela vida”), 5 ao bem-estar social – 4. contribuição social, 5. Integração na sociedade, 6. Actualização e crescimento social, 7. aceitação social e 8. coerência social (ex.: “Durante o último mês, quantas vezes sentiu que tinha alguma coisa importante para contribuir para a sociedade”) e 6 ao bem-estar psicológico – 9. auto aceitação, 10. domínio sobre o ambiente, 11. Relações positivas com os outros, 12. crescimento pessoal, 13. autonomia e 14. propósito de vida (ex.: Durante o último mês, quantas vezes sentiu que teve relações calorosas e de confiança com pessoas da sua idade)

Em cada um dos itens, o participante é questionado sobre quantas vezes, durante o último mês. A resposta dada é cotada através de uma escala de tipo *likert* de 0 a 5: nunca (0); uma ou duas vezes(1); cerca de uma ou duas vezes por semana (2); cerca de duas ou três vezes por semana (3); quase todos os dias (4); todos os dias (5).

Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI - ES) Maslach, Jackson, & Leiter, 1996, traduzido e adaptado por Marques Pinto, 2001).

O objectivo é a avaliação da síndrome de burnout a partir das suas três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal. O MBI é um questionário com cerca de 22 itens com uma escala de resposta do tipo *likert*, variando entre 1 (nunca) a 7 (todos os dias). A dimensão exaustão emocional é constituída por 9 itens (exemplo: sinto-me emocionalmente esgotada pelo meu trabalho); despersonalização composta por 5 itens (exemplo: sinto que trato alguns alunos como se fossem objectos impessoais) e a dimensão realização pessoal a qual abarca 8 itens (exemplo: lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos). Um dos estudos feitos com a versão portuguesa do MBI-ES (Marques, Pinto, Lima & Silva, 2005) as dimensões “exaustão emocional” e “realização pessoal” têm uma boa consistência interna (0.86 e 0.76, respectivamente) já a dimensão “despersonalização” apresenta um coeficiente mais baixo (0,56).

Questionário de Vulnerabilidade ao Stresse (Serra, 2000).

É um questionário composto por 23 itens, com o objectivo de analisar a vulnerabilidade ao stresse. Este questionário é composto por 23 itens distribuídos por sete fatores, nomeadamente:perfeccionismo e intolerância à frustração (6 itens):

5,10,16,18,19,23; inibição e dependência funcional (5 itens): 1,2,9,12,22 ; carência de apoio social (2 itens): 3,6; condições de vida adversas (2 itens): 4,21; dramatização da existência (3 itens): 5,8,20 ; subjugação (4 itens): 11,13,14,15; deprivação de afeto e rejeição (3 itens): 7,13,17. A forma de resposta é uma escala tipo *likert* entre 1 (concordo em absoluto) a 5 (discordo em absoluto). Exemplo de itens dos factores: perfeccionismo e intolerância à frustração – “Preocupo-me facilmente com os contratempos do dia-a-dia”; inibição e dependência funcional – “Sou uma pessoa determinada na resolução dos meus problemas”; carência de apoio social – “Quando tenho um problema para resolver usualmente consigo alguém que me possa ajudar”; condições de vida adversas – “ O dinheiro de que posso dispor mal me dá para as despesas essenciais”; dramatização da existência – “É raro deixar-me abater pelos acontecimentos desagradáveis que me ocorrem”; subjugação – “Dedico mais tempo às solicitações das outras pessoas do que às minhas próprias necessidades”; deprivação de afeto e rejeição – “Dou e recebo afecto com regularidade”. Quanto às características métricas, este questionário apresenta um coeficiente de Spearman-Brown de 0,845, revelador de uma boa consistência interna e um coeficiente de Cronbach de 0,824 para todos os itens. Quanto à variância total obtida foi de 57,5% (Serra, 2000).

Questionários de *follow-up*

Aplicámos 2 questionários de *follow up*, a ambos os grupos. O primeiro foi aplicado ao fim de 2 meses, aproximadamente, e o segundo dez meses após a conclusão do curso/oficina.

Questionário 1

Objectivos	Questões
Perceber o nível de aplicação dos conhecimentos e/ou práticas aprendidas pelos participantes na vida pessoal e profissional	Após 2 meses da conclusão do curso de AP/oficina de relaxamento descreva como tem aplicado na sua vida pessoal e profissional o que aprendeu no curso.
Recolher os efeitos dessas vivências no próprio e nos outros	Descreva os efeitos dessas experiências em si e, se possível, nos outros.

Tabela 5. Objectivos e questões do questionário de *follow up* 1

Questionário 2

Objectivos	Questões
Avaliar a percepção do progresso com a frequência do curso/oficina de relaxamento	Desde que terminou o curso de atenção plena/oficina de relaxamento (maio de 2017/abril de 2017) sente que mudou algo em si na relação com os outros? se sim, o quê?
Avaliar a percepção da eficácia do curso/oficina de relaxamento no próprio e na relação com os outros	Desde que terminou o curso de atenção plena/ oficina de relaxamento percebe diferenças na sua prática profissional? se sim, dê alguns exemplos concretos
Avaliar o valor recebido com o curso/oficina de relaxamento	Relativamente ao curso de atenção plena/oficina de relaxamento o que considera que retirou de mais importante para si?

Tabela 6. Objectivos de questões do questionário de *follow up 2*

6. Análise de resultados

Nesta parte apresentamos a análise quantitativa e qualitativa, separadamente. O foco de ambas é a análise da qualidade do curso breve de atenção plena e da oficina de relaxamento percebida pelos participantes. Quanto aos dados quantitativos recolhidos importa analisar como é que os participantes percebem os efeitos das acções de formação frequentadas por cada um, em função das variáveis apontadas na literatura: stresse, *burnout*, *mindfulness* e bem-estar. A análise qualitativa dos resultados é feita com base nas respostas dos dois *follow ups*, a qual nos permite inferir aspectos relativos à vivência dos conteúdos aprendidos na vida pessoal e profissional e seus efeitos, sendo por si só um reflexo da eficiência, eficácia e valor atribuído pelos participantes às acções de formação frequentadas. Isto leva-nos a tirar elações quanto aos benefícios do curso breve de atenção plena, em particular, assim como da oficina de relaxamento e pontos a melhorar em futuras versões do curso.

6.1. Análise da qualidade do curso breve de atenção plena e da oficina de relaxamento em função de critérios quantitativos

Atendendo à dimensão da amostra, não se realizaram os pressupostos de normalidade e por essa razão partimos de imediato para os estudos das estatísticas descritivas e das comparações de médias recorrendo aos testes não paramétricos. Começou-se por introduzir os participantes e respectivos dados demográficos *no IMB*

SPSS Statistics 22 e os itens dos questionários nos dois momentos (M1, M2). Seguidamente calcularam-se os subtotais para as dimensões de todos os questionários para os dois momentos, nos dois grupos, e procedeu-se ao cálculo das médias, desvio padrão, mínimos, máximos para cada uma dessas dimensões, de acordo com os estudos que suportaram a validação psicométrica dos questionários, adoptada nesta dissertação e descrita nos instrumentos (ver anexos).

De seguida, calcularam-se as diferenças de médias:

- Intragrupo entre os dois momentos, com aplicação do teste Wilcoxon (Maroco, 2007)
- Intergrupo entre os dois momentos, com aplicação do teste Mann-Witney (Maroco, 2007).

6.1.1. Resultados

Tabela 7. Comparações Intergrupo no Pré-Teste

Dimensões	Pré-Teste						
	Grupo de intervenção (n = 3)		Grupo de controlo (n = 3)		Total		
	M rank	Soma de ranks	M rank	Soma de ranks	U	Z	p
<i>MBI</i>							
Exaustão Emocional	3	9	4	12	3	-.70	.49
Despersonalização	4.33	13	2.67	8	2	-1.09	.28
Realização Pessoal	3	9	4	12	3	-.66	.51
<i>QCFM</i>							
Observar	4.17	12.5	2.83	8.5	2.5	-.90	.37
Agir com Consciência	3	9	4	12	3	-.66	.51
Descrever	3.17	9.5	3.83	11.5	3.5	-.45	.65
Não Julgar	2.67	8	4.33	13	2	-1.09	.28
Não Reagir	3.33	10	3.67	11	4	-.23	.82
<i>MHC-SF</i>							
Bem-estar emocional	3.17	9.5	3.83	11.5	3.5	-.44	.66
Bem-estar social	3.5	10.5	3.5	10.5	4.5	.0	1
Bem-psicológico	3	9	4	12	3	-.66	.51
<i>QVS</i>							
P.I.F.	3.17	9.5	3.83	11.5	3.5	-.44	.66
I.D.F.	3.67	11	3.33	10	4	-.22	.83
C.A.S.	4.67	14	2.33	7	1	-1.62	.11
C.V.A.	3	9	4	12	3	-1	.32
D.E.	2	6	5	15	.0	-2.02	.04
Subjugação	2.67	8	4.33	13	2	-1.18	.24
D.A.R.	4	12	3	9	3	-.70	.49

Nota: M rank = média das ordenações; Soma de ranks = soma das ordenações; P.I.F. = Perfeccionismo e Intolerância à Frustração; I.D.F. = Inibição e Dependência Funcional; C.A.S. =

Carência de Apoio Social; C.V.A. = Condições de Vida Adversas; D.E. = Dramatização da Existência; D.A.R. = Deprivação de Afecto e Rejeição; $p < .05$

Tabela 8. Comparações intergrupo no pós-teste

Dimensões	Pós-Teste						
	Grupo de intervenção (n = 3)		Grupo de controlo (n = 3)		U	Total Z	p
	M rank	Soma de ranks	M rank	Soma de ranks			
<i>MBI</i>							
Exaustão Emocional	2.67	8	4.33	13	2	-1.09	.28
Despersonalização	4.33	13	2.67	8	2	-1.09	.28
Realização Pessoal	3	9	4	12	3	-.66	.51
<i>QCFM</i>							
Observar	4	12	3	9	3	-.66	.51
Agir com Consciência	4.33	13	2.67	8	2	-1.09	.28
Descrever	4	12	3	9	3	-.66	.51
Não Julgar	3.33	10	3.67	11	4	-.22	.83
Não Reagir	4.17	12.5	2.83	8.5	2.5	-.90	.37
<i>MHC-SF</i>							
Bem-estar emocional	3.17	9.5	3.83	11.5	3.5	-.44	.66
Bem-estar social	3.67	11	3.33	10	4	-.23	.82
Bem-psicológico	2.67	8	4.33	13	2	-1.09	.28
<i>QVS</i>							
P.I.F.	3	9	4	12	3	-.66	.51
I.D.F.	4.17	12.5	2.83	8.5	2.5	-.89	.38
C.A.S.	5	15	2	6	.0	-2.24	.03
C.V.A.	2.67	8	4.33	13	2	-1.29	.20
D.E.	2.33	7	4.67	14	1	-1.65	.10
Subjugação	2.67	8	4.33	13	2	-1.12	.26
D.A.R.	4	12	3	9	3	-.70	.49

Nota: M rank = média das ordenações; Soma de ranks = soma das ordenações; P.I.F. = Perfeccionismo e Intolerância à Frustração; I.D.F. = Inibição e Dependência Funcional; C.A.S. = Carência de Apoio Social; C.V.A. = Condições de Vida Adversas; D.E. = Dramatização da Existência; D.A.R. = Deprivação de Afecto e Rejeição; $p < .05$.

De acordo com a dimensão da amostra e com os resultados, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os 2 grupos no pré-teste e pós-teste ($p > .05$), com excepção das dimensões *carência de apoio social* no pós teste ($U=0,000$; $p=0,025$) e *dramatização da existência* ($p=0,043$) no pré teste e ($U=0,00$; $p=0,043$). Ambas as dimensões pertencem ao questionário de Vulnerabilidade ao Stress (Serra, 2000).

Tabela 9. Comparações intragrupo no pré e pós-teste do grupo de intervenção

Dimensões	Pré e pós-teste					
	<i>n</i>	<i>M</i> rank	Soma de ranks	<i>Z</i>	<i>p</i>	
<i>MBI</i>						
Exaustão Emocional	Ranks negativos	2	2.5	5		
	Ranks positivos	1	1	1		
	Ties	0				
	Total	3			-1.07	.29
Despersonalização	Ranks negativos	1	3	3		
	Ranks positivos	2	1.5	3		
	Ties	0				
	Total	3			.0	1
Realização Pessoal	Ranks negativos	2	1.5	3		
	Ranks positivos	0	.0	.0		
	Ties	1				
	Total	3			-1.34	.18
<i>QCFM</i>						
Observar	Ranks negativos	0	.0	.0		
	Ranks positivos	3	2	6		
	Ties	0				
	Total	3			-1.60	.11
Agir com Consciência	Ranks negativos	0	.0	.0		
	Ranks positivos	3	2	6		
	Ties	0				
	Total	3			-1.63	.10
Descrever	Ranks negativos	0	.0	.0		
	Ranks positivos	3	2	6		
	Ties	0				
	Total	3			-1.60	.11
Não Julgar	Ranks negativos	1	1.5	1.5		
	Ranks positivos	2	2.25	4.5		
	Ties	0				
	Total	3			-.82	.41
Não Reagir	Ranks negativos	0	.0	.0		
	Ranks positivos	3	2	6		
	Ties	0				
	Total	3			-1.63	.10
<i>MHC-SF</i>						
Bem-estar emocional	Ranks negativos	1	2.5	2.5		
	Ranks positivos	2	1.75	3.5		
	Ties	0				
	Total	3			-.27	.79
Bem-estar social	Ranks negativos	1	1	1		
	Ranks positivos	2	2.5	5		
	Ties	0				
	Total	3			-1.07	.29
Bem-psicológico	Ranks negativos	2	1.5	3		
	Ranks positivos	1	3	3		
	Ties	0				
	Total	3			.0	1
<i>QVS</i>						
P.I.F.	Ranks negativos	2	2.5	5		
	Ranks positivos	1	1	1		

	<i>Ties</i>	0				
	Total	3			-1.07	.29
I.D.F.	<i>Ranks negativos</i>	1	1.5	1.5		
	<i>Ranks positivos</i>	1	1.5	1.5		
	<i>Ties</i>	1				
	Total	3			.0	1
C.A.S.	<i>Ranks negativos</i>	1	1	1		
	<i>Ranks positivos</i>	0	.0	.0		
	<i>Ties</i>	2				
	Total	3			-1	.32
C.V.A.	<i>Ranks negativos</i>	1	1.5	1.5		
	<i>Ranks positivos</i>	1	1.5	1.5		
	<i>Ties</i>	1				
	Total	3			.0	1
D.E.	<i>Ranks negativos</i>	0	.0	.0		
	<i>Ranks positivos</i>	2	1.5	3		
	<i>Ties</i>	1				
	Total	3			-1.34	.18
Subjugação	<i>Ranks negativos</i>	2	2.25	4.5		
	<i>Ranks positivos</i>	1	1.5	1.5		
	<i>Ties</i>	0				
	Total	3			-.82	.41
D.A.R.	<i>Ranks negativos</i>	2	2.25	4.5		
	<i>Ranks positivos</i>	1	1.5	1.5		
	<i>Ties</i>	0				
	Total	3			-.82	.41

Nota: *M rank* = média das ordenações; Soma de *ranks* = soma das ordenações; P.I.F. = Perfeccionismo e Intolerância à Frustração; I.D.F. = Inibição e Dependência Funcional; C.A.S. = Carência de Apoio Social; C.V.A. = Condições de Vida Adversas; D.E. = Dramatização da Existência; D.A.R. = Deprivação de Afecto e Rejeição; $p < .05$

Stresse

Das 7 dimensões que compõem esta variável, verifica-se uma ligeira diminuição das dimensões: *perfeccionismo e intolerância à frustração* (2 indivíduos registaram níveis mais baixos nesta dimensão no pós teste); *carência de apoio social* (1 indivíduo diminui a sua perfeição); *subjugação e deprivação de afecto* (2 indivíduos registaram níveis mais baixos no pós teste). A dimensão onde se regista aumento no pós teste é na *dramatização da existência* M1 (média 8,33), M2 (média 9,33).

Mindfulness

Constata-se um aumento das percepções dos 3 participantes relativamente às 5 dimensões desta variável, do pré teste para o pós teste. Note-se que no *não julgar a*

diferença das médias entre o pré teste e pós teste é 21,67 (M1); 24 (M2), o que demonstra uma maior atenção aos julgamentos feitos sobre si próprios e aos outros.

Burnout

Nas três dimensões – *exaustão, despersonalização e realização pessoal*, observa-se uma diminuição da percepção destas dimensões nos indivíduos, entre o M1 e o M2.

Bem-estar

Verifica-se um ligeiro aumento nas três dimensões – *bem-estar emocional, bem-estar social e bem-estar psicológico*, entre o pré teste e o pós teste.

Contudo, para verificar se estes valores são estatisticamente significativos consultámos a significância assintótica que neste grupo é, em todas as dimensões ($p >,05$), podendo assim afirmar que para o grupo de intervenção o curso não teve o efeito desejado entre o pré teste e pós teste, do ponto de vista quantitativo.

Tabela 10. Comparações intragrupo no pré e pós-teste no grupo de controlo

Dimensões	Pré e pós-teste					
	<i>n</i>	<i>M</i> rank	Soma de ranks	Z	<i>p</i>	
<i>MBI</i>						
Exaustão Emocional	<i>Ranks</i> negativos	2	1.5	3		
	<i>Ranks</i> positivos	1	.0	.0		
	<i>Ties</i>	0				
	Total	3			-1.34	.18
Despersonalização	<i>Ranks</i> negativos	3				
	<i>Ranks</i> positivos	0	2	6		
	<i>Ties</i>	0	.0	.0		
	Total	3			-1.60	.11
Realização Pessoal	<i>Ranks</i> negativos	1				
	<i>Ranks</i> positivos	1	2	2		
	<i>Ties</i>	1	1	1		
	Total	1			-.45	.66
<i>QCFM</i>						
Observar	<i>Ranks</i> negativos	1	1	1		
	<i>Ranks</i> positivos	1	2	2		
	<i>Ties</i>	1				
	Total	3			-.45	.66
Agir com Consciência	<i>Ranks</i> negativos	1	3	3		
	<i>Ranks</i> positivos	2	1.5	3		
	<i>Ties</i>	0				
	Total	3			.0	1
Descrever	<i>Ranks</i> negativos	0	.0	.0		
	<i>Ranks</i> positivos	2	1.5	3		
	<i>Ties</i>	1				
	Total	3			-1.34	.18
Não Julgar	<i>Ranks</i> negativos	2	1.5	3		
	<i>Ranks</i> positivos	1	3	3		
	<i>Ties</i>	0				
	Total	0			.0	1
Não Reagir	<i>Ranks</i> negativos	2	2	4		
	<i>Ranks</i> positivos	1	2	2		
	<i>Ties</i>	0				
	Total	3			-.58	-.56
<i>MHC-SF</i>						
Bem-estar emocional	<i>Ranks</i> negativos	0	.0	.0		
	<i>Ranks</i> positivos	1	1	1		
	<i>Ties</i>	2				
	Total	3			-1	.32
Bem-estar social	<i>Ranks</i> negativos	0	.0	.0		
	<i>Ranks</i> positivos	3	2	6		
	<i>Ties</i>	0				
	Total	3			-1.63	.1
Bem-psicológico	<i>Ranks</i> negativos	0	.0	.0		
	<i>Ranks</i> positivos	3	2	6		
	<i>Ties</i>	0				
	Total	3			-1.6	.11
<i>QVS</i>						
P.I.F.	<i>Ranks</i> negativos	2	1.5	3		

	<i>Ranks positivos</i>	1	.0	.0		
	<i>Ties</i>	0				
	Total	3			-1.34	.18
	<i>Ranks negativos</i>	3	2	6		
I.D.F.	<i>Ranks positivos</i>	0	.0	.0		
	<i>Ties</i>	0				
	Total	3			-1.73	.08
	<i>Ranks negativos</i>	1	2	2		
C.A.S.	<i>Ranks positivos</i>	1	1	1		
	<i>Ties</i>	1				
	Total	3			-.45	.66
	<i>Ranks negativos</i>	0	.0	.0		
C.V.A.	<i>Ranks positivos</i>	1	1	1		
	<i>Ties</i>	2				
	Total	3			-1	.66
	<i>Ranks negativos</i>	1	1.5	1.5		
D.E.	<i>Ranks positivos</i>	1	1.5	1.5		
	<i>Ties</i>	1				
	Total	3			.0	1
	<i>Ranks negativos</i>	2	2.25	4.5		
Subjugação	<i>Ranks positivos</i>	1	1.5	1.5		
	<i>Ties</i>	0				
	Total	3			-.82	.41
	<i>Ranks negativos</i>	1	2	2		
D.A.R.	<i>Ranks positivos</i>	1	1	1		
	<i>Ties</i>	1				
	Total	3			-.45	.66

Nota: *M rank* = média das ordenações; Soma de *ranks* = soma das ordenações; P.I.F. = Perfeccionismo e Intolerância à Frustração; I.D.F. = Inibição e Dependência Funcional; C.A.S. = Carência de Apoio Social; C.V.A. = Condições de Vida Adversas; D.E. = Dramatização da Existência; D.A.R. = Deprivação de Afecto e Rejeição; $p < .05$

Stress

Observa-se ligeiras descidas nas médias entre os 2 momentos nas dimensões *perfeccionismo* M1(20,67); M2 (18,67) (ver anexos); *inibição e dependência funcional* M1(13,67); M2(12,67); *carência de apoio social* M1 (6,33) ; M2 (6) e *subjugação* M1(13,33) M2 (12). Verifica-se uma ligeira subida quanto à dimensão *condições de vida adversa* M1(6); M2(6,67).

Mindfulness

Verifica-se um ligeiro aumento entre os dois momentos nas dimensões *observar e descrever* e uma diminuição quanto às dimensões *agir com consciência e não reagir*.

Burnout

Verifica-se uma diminuição na percepção dos participantes quanto às 3 dimensões do *burnout*, do M1 para o M2.

Bem-estar

Regista-se uma subida nas médias dos participantes (ver anexos) entre ambos os momentos para as 3 dimensões do bem-estar. A par destas diferenças registadas, após a observação da significância assintótica, verifica-se que não há diferenças estatisticamente significativas no grupo de controlo nos dois momentos ($p > ,05$)

6.2 Análise da qualidade do curso breve de atenção plena e da oficina de relaxamento em função de critérios qualitativos

Foram recolhidas as respostas dos participantes aos 2 questionários de *follow up*. Procedeu-se à organização das respostas em unidades de conteúdo que foram agrupadas em categorias com significado, das quais resultam as tabelas apresentadas. No fim é feita uma síntese dos critérios qualitativos recolhidos. Na sequência das perguntas colocadas 2 meses após a conclusão do curso breve de atenção plena e da oficina de relaxamento, integradas no questionário do *follow up* 1 verificamos, no geral, melhorias na vida pessoal e profissional de todos os participantes. Ao *follow up* 2 apenas 2 elementos do grupo de intervenção responderam e obtivemos a participação dos 3 participantes do grupo de controlo (tabelas 11 a 15).

Análise de resultados do estudo de *follow up* 1 aplicado 2 meses depois da conclusão do curso/oficina

Tabela 11. Aplicação dos conteúdos do curso breve de atenção plena/oficina de relaxamento na vida pessoal e profissional no grupo de intervenção e controlo

Tópico 1. Aplicação dos conteúdos do curso/oficina de relaxamento		
	Grupo de intervenção	Grupo de controlo
Vida pessoal	Mais momentos de atenção plena; menos reactividade; atenção às sensações corporais ; atenção ao corpo e às emoções	Menos reactividade; mais ponderação; Maior capacidade de observação; mais calma; Mais concentração no momento presente
Vida profissional	Mais ponderação; Mais calma;	Maior foco na respiração nas interacções

Tabela 12. Percepção dos efeitos do curso breve de atenção plena/oficina de relaxamento em si e nos outros no grupo de intervenção e controlo

Tópico 2. Percepção dos efeitos do curso/oficina de relaxamento em si e nos outros		
	Grupo de intervenção	Grupo de controlo
Percepção dos efeitos em si próprio	Maior tranquilidade; Maior serenidade e paz; Mais calma	Mais calma; Maior clareza de pensamento
Percepção dos efeitos nos outros	Mais abertura nos diálogos; Mais calma com os outros; Sem registo	Sem registo; Conseguir transmitir aos outros mais calma; Maior disponibilidade e atenção aos outros

Análise de resultados do estudo de *follow up* 2 aplicado dez meses depois da conclusão do curso/oficina

Tabela 13. Percepção do progresso adquirido com o curso breve de atenção plena/oficina de relaxamento na relação com os outros

Tópico 1. Desde que terminou o curso breve de atenção plena/ oficina de relaxamento (maio/abril de 2017) sente que mudou algo em si na relação com os outros? se sim, o quê?

	Grupo de intervenção	Grupo de controlo
Percepção do progresso adquirido	<ul style="list-style-type: none"> - Mais ponderação; - Mais pausas para reflectir antes de responder; - Menor reactividade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco mudou pela reduzida quantidade de sessões; - Maior facilidade em se colocar no lugar do outro; - Pequenas mudanças: menos ansiedade, mais assertividade e menos reactividade; estas mudanças surgiram na sequência de um trabalho anterior a este já iniciado;

Tabela 14. **Perpeção** da eficácia do curso breve de atenção plena/oficina de relaxamento na prática profissional

Tópico 2. Desde que terminou o curso breve de atenção plena/ oficina de relaxamento percebe diferenças na sua prática profissional? se sim, dê alguns exemplos concretos.

	Grupo de intervenção	Grupo de controlo
Percepção da eficácia na prática profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Maior ponderação nas actividades realizadas com os alunos; - Pouca eficácia dada a complexidade das turmas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior aceitação das dificuldades dos alunos; maior discernimento quanto às mudanças na sua prática; - Maior consciência do alcance da sua prática pedagógica; - Melhor controlo das situações problemáticas na sala de aula; - Maior calma nas situações stressantes;

Tabela 15. Percepção do valor recebido com a frequência do curso breve de atenção plena/oficina de relaxamento

Tópico 3. O que considera que retirou de mais importante para si com o curso/oficina de relaxamento?		
	Grupo de intervenção	Grupo de controle
Percepção do valor recebido com o curso breve de atenção plena/oficina de relaxamento	<ul style="list-style-type: none"> - Tomada de consciência das diversas situações; - Parar para analisar e reflectir sobre as situações que vão surgindo, diariamente; - Recurso a ensinamentos do mindfulness nas dificuldades de relacionamento, como o parar e respirar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Mais serenidade; - Aprender a relaxar; - Mais autocontrolo; - Maior compreensão do outro antes de agir; - Olhar mais para dentro; - Menor reactividade;

- **Estudo de *follow up* 1**

Quanto ao tópico 1 observa-se uma percepção de melhoria em algumas dimensões associadas ao *mindfulness* como o *não reagir* e observação, em ambos os grupos na vida pessoal e profissional. A percepção de se sentir mais calmo e ponderar mais antes de responder foi uma das mais referidas após a prática da atenção plena e da oficina de relaxamento. Quanto ao tópico 2 verifica-se que ambas as intervenções são percebidas pelos participantes como tendo impacto sobre os próprios levando-os a experienciar mais tranquilidade e calma, algo comum nos dois grupos.

- **Estudo de *follow up* 2**

Quanto ao tópico 1 também se regista percepções positivas por parte de todos os participantes, com a ressalva de 2 participantes do grupo de controlo, não verificarem mudanças significativas em si próprios na relação com os outros fruto da reduzida duração e quantidade das sessões da oficina de relaxamento (3 sessões, sendo que a 3ª não aconteceu por falta das participantes). Já os participantes do grupo de intervenção verificam mudanças em si próprios na relação com os outros espelhadas

numa maior ponderação e menos reactividade com uma reflexão prévia antes de responder. Relativamente ao tópico 2, que procura aferir se houve diferenças na prática profissional, um dos participantes do grupo de intervenção parece ter mais cuidado nas actividades realizadas com os alunos e o outro participante não regista diferenças dada a complexidade das turmas e os inúmeros desafios que os alunos lhe apresentam, verificando a total perda de atenção plena, no momento. Quanto às participantes do grupo de controlo, todas afirmaram diferenças positivas na prática profissional, com especial destaque para lidar, de forma mais calma, com as situações problemáticas na sala de aula. Uma das participantes revelou perceber-se com maior capacidade de discernimento onde podem ocorrer mudanças na sua prática profissional. No tópico 3, no qual se procurou recolher o que de mais importante os participantes levaram consigo, com a sua participação no curso/oficina há um paralelo nas respostas dos participantes do grupo de intervenção: a atitude de parar e respirar para reflectir sobre as situações mais desafiantes, sobretudo na escola. Quanto ao grupo de controlo os participantes ganharam mais serenidade, mais auto controle, maior capacidade de olhar para dentro e menos reactividade.

7. Discussão

O presente estudo teve como objectivos adaptar e desenvolver uma proposta de um curso de atenção plena para professores de alunos com NEE e analisar a qualidade desse curso em função de critérios quantitativos (com base nas 4 variáveis em estudo) e qualitativos, de acordo com a recolha das respostas dos participantes aos dois *follows ups* acima descritos. Dada a reduzida dimensão da amostra os resultados inferidos, sem nenhuma intenção de generalização, têm um valor meramente indicativo para estudos futuros.

Diferenças Intergrupo nas 4 variáveis

De acordo com a dimensão da amostra e com os resultados, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os 2 grupos no pré-teste e pós-teste ($p > .05$), com excepção das dimensões *carência de apoio social* no pós teste ($U=0,000$; $p=0,025$) e *dramatização da existência* ($p=0,043$) no pré teste e ($U=0,00$; $p=0,043$) relativas ao **questionário de vulnerabilidade ao stresse**.

Quanto à variável *mindfulness*, é onde se verificam as maiores diferenças entre os dois grupos. O grupo de intervenção apenas teve uma ligeira descida na média da dimensão *observar* entre os dois momentos, tendo registado um aumento nas médias nas restantes dimensões, ao passo que se verifica o contrário no grupo de controlo. Estas diferenças podem explicar-se pelo facto do grupo de intervenção ter recebido uma formação especificamente centrada nesta variável. O grupo de controlo ao ter tido a possibilidade de ter experimentado uma oficina de relaxamento muito centrada no corpo, na qual a observação do mesmo foi uma constante, pode explicar o aumento registado na variável *observar*, no pós teste.

Quanto à variável *burnout*, entre os dois grupos os valores mantêm-se idênticos na dimensão *realização pessoal*, nos dois momentos. Na *exaustão*, observa-se uma ligeira descida no grupo de intervenção e uma ligeira subida no grupo de controlo; na *despersonalização* verifica-se os mesmos valores para ambos os grupos. Nenhum professor manifestou tratar os alunos e colegas de forma distante, nos dois momentos. Quanto à dimensão de *realização pessoal*, nenhum participante demonstrou-se insatisfeito com o seu desempenho profissional, falta de competência e na sua capacidade de interação social (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Na variável *bem-estar*, há a referir diferenças entre os grupos nas dimensões *bem-estar social*, tendo aumentando um pouco no grupo de intervenção e diminuído um pouco no grupo de controlo em M2; na variável *bem-estar psicológico* observou-se uma ligeira descida no grupo de intervenção e uma ligeira subida no grupo de controlo, entre os dois momentos. Os valores da variável *bem-estar emocional* mantiveram-se idênticos nos dois grupos, nos dois momentos. Apesar das adversidades sentidas pela maioria dos participantes com os alunos e a escola é possível os docentes experimentarem bem-estar no seu trabalho (Zacharias, et al., 2011).

- **Diferenças intragrupo**

Quanto às diferenças intragrupo, nos dois momentos, observando as médias obtidas pelos professores dos dois grupos, nas várias dimensões, constata-se que estes apresentam, maioritariamente, resultados positivos entre o pré teste e pós teste. Para analisar a evolução das variáveis entre M1 e M2 em cada grupo particularmente, realizou-se o teste de *Wilcoxon*. A par de algumas variações nas médias de algumas dimensões nos dois grupos, entre os dois momentos, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma variável e respectivas dimensões.

Esta inexistência de diferenças estatisticamente significativas pode ser explicada pela dimensão muito reduzida da amostra assim como ao factor duração do curso, e deve ser explorada em estudos futuros com amostras de maior dimensão. Para o grupo de intervenção houve um intervalo de três semanas entre M1 e M2, o que perfaz pouco tempo para os participantes integrarem os conteúdos do curso no seu quotidiano. O facto de ter sido um curso com 4 sessões de 3h cada, 1 vez por semana, não permitiu dar o tempo necessário para assimilar as práticas propostas em sala de aula e a própria prática regular de atenção plena, no quotidiano, ao ponto de notarem mudanças consideráveis nas suas atitudes. Note-se que os programas baseados em *mindfulness* que têm sido alvo de estudo no meio escolar têm quase todos 8 semanas de duração como é o caso do MBSR (Kabat-Zinn, 1982). Outra diferença deste curso para com os programas já referidos neste trabalho deve-se ao tempo recomendado para a prática formal de meditação a qual foi de 5 a 10 minutos, por dia. Os programas consultados recomendam, por norma, um tempo de prática formal entre 15 a 20 minutos, diários, como é exemplo disso o que aconteceu no estudo *Mindfulness training as an evidence-based approach to reducing stress and*

promoting well-being among human services professionals (Poulin, et al., 2008). Os participantes do grupo de intervenção quando questionados sobre a realização da prática formal responderam quase sempre negativamente. A atenção plena implica um compromisso sério do próprio indivíduo na sua incorporação, para além da participação e empenho numa formação deste género. Também é de salientar que o grupo de intervenção fez o curso durante o período de aulas, podendo isso ter influenciado a sua disposição interna para um maior envolvimento no mesmo.

Em termos qualitativos, realizaram-se dois questionários de *follow up*: um 2 meses após o fim do curso/oficina e o outro um ano e meio depois da conclusão do curso/oficina.

- **Estudo de *follow up* 1**

Quanto à aplicação dos conteúdos aprendidos na vida pessoal e profissional o grupo de intervenção relatou mais atenção às sensações físicas e às emoções e mais calma na interacção com os outros; o grupo de controlo relatou menos reactividade e mais calma. Quanto aos efeitos em si mesmo e nos outros, o grupo de intervenção notou mais tranquilidade e abertura nos diálogos; o grupo de controlo manifestou mais calma e maior clareza de pensamento e maior disponibilidade e atenção aos outros. Os participantes do grupo de controlo estão mais focados na calma e observação enquanto os participantes do grupo de intervenção apresentam uma percepção com maior especificidade sobre os efeitos do curso.

Reflectindo-se sobre a natureza dos resultados obtidos, do ponto de vista qualitativo, importa fazer um paralelismo entre os conteúdos de ambas as intervenções. No curso breve de atenção plena o principal foco foi o treino da atenção e, conseqüentemente potenciar a tomada de consciência dos próprios processos internos, algo sentido e manifestado pelos participantes nos dois estudos de *follow up*. Na oficina de relaxamento o principal objectivo foi proporcionar o relaxamento do corpo e da mente, reduzindo o stresse e promovendo o bem-estar físico e mental. Em ambas as intervenções houve práticas meditativas as quais consideramos terem funcionado como facilitadores da serenidade da mente e da sua capacidade atencional. A todos os participantes foi proposto observar a sua experiência, sem a modificar, no momento, e a dar continuidade à meditação para lá do âmbito das sessões do curso/oficina. Este elemento parece estar na base de pontos semelhantes no discurso dos participantes aquando dos dois estudos de *follow up*.

- **Estudo de *follow up* 2**

Nos dois grupos, tirando o tópico 1, no qual duas participantes do grupo de controlo ao fim de dez meses notaram poucas diferenças em si no relacionamento com os outros devido à muito reduzida duração da oficina de relaxamento, os participantes relataram mudanças positivas em si nas relações interpessoais. Nos tópicos 2 e 3 todos os participantes, com excepção de um participante do grupo de intervenção, relataram notar diferenças positivas nas suas práticas profissionais. Note-se que se traram de mudanças internas, no grupo de controlo, como a aceitação das dificuldades na sala de aula; a capacidade de lidar com mais calma com situações stressantes e lidar melhor com a pressão. Quanto ao tópico 3 os participantes do grupo de intervenção relataram a vivência de uma prática muito característica da vivência da atenção plena: parar e respirar para tomar consciência, no momento, das situações desafiantes que vão surgindo. O grupo de controlo também retirou atitudes favoráveis como a serenidade, autocontrolo, relaxar, menos reactividade melhorando a compreensão do outro antes de agir. Em síntese, podemos inferir que as percepções de todos os participantes (curso e oficina) apontam para impactos positivos na sua vida pessoal e profissional, sobretudo no desempenho profissional mesmo passado dez meses e tratando-se de intervenções muito curtas.

Em síntese, e no que se refere aos critérios de avaliação da qualidade (OMS, 1981) do curso adaptado e aqui estudado poderemos apontar que relativamente a cada um dos critérios:

- **Pertinência:** O curso pretendeu ser uma possível abordagem no desenvolvimento pessoal dos docentes mais especificamente, no âmbito do seu auto conhecimento. Os questionários pretenderam criar essa ponte ao questionar os professores relativamente a fenómenos vividos na sua profissão como o stress e o *burnout* e a apresentação de uma prática passível de os ajudar a tomar mais consciência desses fenómenos, bem como favorecer um crescente bem-estar emocional e psicológico, sobretudo.

- **Suficiência:** As práticas e o conteúdo teórico fornecido aos professores, de acordo com o tempo acordado da formação e o feed-back dado nos dois *follows-ups* parecem ter sido suficientes e adequadas para alcançar os objectivos. Uma das participantes referiu que queria ter tido mais práticas de *mindfulness*. Teria sido positivo ter-se desenvolvido mais o último tópico do *mindfulness* nas relações interpessoais, como foi manifestado por um dos participantes na avaliação oral do curso, na última sessão.

- Progresso: este factor foi avaliado durante as partilhas de cada participante no início de cada sessão, aquando da resposta à pergunta: “como está a ser a vossa prática regular de meditação e atenção plena?”. As respostas, durante as 4 sessões, foram semelhantes para dois participantes no que toca à prática formal e informal de atenção plena, que, na maior parte das vezes, afirmaram não terem, na altura, integrado tais práticas conforme sugerido nas sessões e nos TPC’s. Para um participante, tal questão não se colocou tanto porque o mesmo já incorporava a meditação na sua vida há algum tempo, ainda que não de uma forma regular, como recomendado durante o curso. Tinha, porém, dificuldade em colocar na sua agenda, conscientemente, a vivência da atenção plena no seu quotidiano. Importa salientar que houve alguns testemunhos da vivência da atenção plena em sala de aula com os respectivos alunos, por parte de uma professora, sendo tal testemunho válido para medir o progresso do curso. Este factor foi avaliado no primeiro *follow up*, de modo a ganhar mais robustez com a devida passagem do tempo. Os testemunhos recolhidos revelaram a vivência da atenção plena na vida pessoal, sobretudo.

- Eficiência: este factor “refere-se à relação entre o valor dos resultados obtidos e os meios disponíveis” (Cortes, Candeias & Taveira, 2009, p.88). Os resultados mais expressivos são os de natureza qualitativa, os quais espelham o impacto que esta intervenção teve nos participantes. Partindo do 1º *follow up*, houve diferenças sentidas nos próprios, destacando-se mais tranquilidade, serenidade e abertura nos diálogos. Daqui podemos supor que, ainda que o factor mais limitativo tenha sido o tempo reduzido da formação, a falta de assiduidade de uma participante, por motivos profissionais e o local da formação não ter tido as melhores condições para uma formação desta natureza (houve várias vezes barulho fruto de conversas de pessoas junto da sala) é possível afirmar-se que se registou alguma eficiência com a frequência do curso;

- Eficácia: os dados quantitativos foram pouco expressivos, não revelando, por si mesmos, a eficácia do curso, dada a amostra ser muito reduzida. Os dados qualitativos foram mais reveladores da eficácia do curso, sobretudo quanto à satisfação dos objectivos definidos para este estudo; os participantes manifestaram satisfação quanto à eficácia das actividades propostas nas sessões, uma vez aplicadas no seu dia-a-dia.

- Efeitos: registaram-se alguns efeitos nos participantes, tendo em conta os relatos dos dois *follow up*, sobretudo a maior frequência dos momentos conscientes de atenção plena, no quotidiano.

Conclusão

O presente estudo enfatiza a necessidade de incluir novos conteúdos na formação contínua de professores, particularmente de professores com alunos com NEE, que lhes permitam desenvolver competências cognitivas e emocionais geradoras de bem-estar. O alargamento da escolaridade obrigatória, a diversidade dos alunos e respectivas famílias, os problemas emocionais e sociais destes, as exigências da escola e da própria sociedade geram enormes desafios aos professores, particularmente dos que têm alunos com NEE, que precisam de apoio especial, exigindo deles novas abordagens (Baptista, 2013). A educação inclusiva acentua, assim, a necessidade de proporcionar aos professores formação para que consigam dar respostas eficazes a tamanha demanda. Recordemos que as políticas escolares são implementadas pelos professores (Baptista, 2013). A atenção plena apresenta-se favorável no bem-estar pessoal e profissional dos professores, a qual contribuirá para um ambiente de sala de aula mais positivo (Napoli, 2004) e vários estudos o comprovam, conforme apresentado na revisão de literatura.

Ainda que não possamos retirar quaisquer conclusões inequívocas, de acordo com os resultados quantitativos, fruto da reduzida dimensão da amostra, importa sim, focarmo-nos mais nos dados qualitativos recolhidos. O propósito deste trabalho foi a adaptação de um curso breve de atenção plena para professores de alunos com NEE com base em dois programas de *mindfulness* – *Mindfulness Fundamentals*, da organização *Mindful Schools* e o MBEB (Cullun & Pons, 2015) – testados em milhões de pessoas com ótimos resultados e a análise da sua qualidade em função de critérios quantitativos e qualitativos. Destacamos estes últimos resultados porque nos dá uma visão mais alargada da vivência e impacto do curso breve de atenção plena, sem, no entanto, descarmos a oficina de relaxamento. Verifica-se que ambas as intervenções, e de acordo com a percepção dos participantes, tiveram efeitos positivos sobretudo na atenção ao corpo e às emoções, na calma e na variável *não reagir*, do *mindfulness*, algo mais vincado no grupo de intervenção e com consequentes efeitos positivos nas relações interpessoais. Daqui podemos inferir que podem ser úteis para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores a integração de práticas contemplativas e de relaxamento na formação contínua, tal como tem sido defendido e demonstrado noutros estudos (Flook et al, 2013; Mañas et al., 2014; Meiklejohn et al., 2012).

Especificamente sobre o alcance do curso breve de atenção plena, partindo do feed-back dos professores, este parece ter contribuído para a diminuição da reactividade, aumento da capacidade de observação das suas próprias atitudes, maior tranquilidade, calma e uma capacidade de resposta mais reflexiva. Estas constatações são fruto da capacidade de parar e respirar, no decurso de interacções desafiantes, não obstante a dificuldade em fazê-lo, frequentemente, perante turmas muito problemáticas. Interessante constatar estas mudanças no comportamento dos professores que fizeram o curso, dado ter sido uma versão breve, de 4 sessões, 1 por semana, de 3h, cada. Dos estudos pesquisados, o curso de *mindfulness* com a menor duração é o *Mindfulness Fundamentals (Mindful Schools/ www.mindfulschools.org)* uma das duas referências na adaptação do curso desenvolvido no âmbito do presente trabalho, com a duração de 6 semanas, sem no entanto especificarem a duração em horas do conteúdo de cada unidade, dado ser em formato online e, por isso, ajustado à disponibilidade dos participantes. É, pois, desejável que uma segunda versão do curso breve de atenção plena tenha uma maior duração, que permita aprofundar os conteúdos apresentados, mais práticas de atenção plena e, conseqüentemente, mais tempo para os participantes exporem as suas dúvidas e experiências diárias na integração desta prática contemplativa, insenta de julgamento, ancorada no momento presente. Face às respostas recolhidas e ao impacto dos efeitos do curso na vida pessoal e profissional nos professores, que, diariamente, são expostos a várias turmas com alunos com comportamentos desafiantes e limitações físicas, cognitivas e emocionais diversas, parece-nos que é, de todo, pertinente apostar mais neste tipo de formações que implicam um trabalho interno, em prol de ambientes escolares mais saudáveis e harmoniosos para todos, particularmente, para estes profissionais.

As principais limitações deste estudo são a dimensão muito reduzida da amostra (N=6), com três participantes por cada grupo. Tal facto não permite fazer inferências estatísticas, nem quaisquer generalizações dos resultados quantitativos encontrados. Outra limitação foi a duração do curso. De acordo com a literatura (Kabat-Zinn et al., 1998; Kabat-Zinn, 1982) programas baseados em *mindfulness* devem ter uma duração de pelo menos 8 semanas, de modo a permitir aos participantes a compreensão dos conteúdos e a sua integração no quotidiano. Os efeitos a médio/longo prazo nos participantes só poderão ser inteiramente experienciados quando ocorrem práticas formais e informais de *mindfulness*, diariamente, de preferência (Kabat-Zinn, 1990). O curso breve de atenção plena teve 4 sessões, pois revelou-se muito desafiador reunir um grupo de professores

comprometidos com uma formação de 8 semanas, não oficial, para além do seu horário lectivo.

Futuramente, será desejável dar continuidade à adaptação deste curso de atenção plena com uma amostra consideravelmente maior e com uma duração de pelo menos 8 semanas como tem sido sugerido nos diversos estudos internacionais, embora se corra o risco de os professores terem dificuldades em aderir a cursos com esta extensão devido às limitações de horário. As implicações práticas deste estudo realçam que, quer em termos pessoais e profissionais, práticas contemplativas e de relaxamento são potencialmente promotoras de bem-estar e satisfação na profissão e nas relações interpessoais, favorecendo as competências dos professores e considerando a pessoa que o professor é no seu todo.

Referências bibliográficas

- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125–143. doi:10.1093/clipsy.bpg015
- Batista, A. (2013). *Stress e burnout em professores de alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa.
- Berger, Ida (1947). Psychologie des enseignants. *Traité des Sciences Pédagogiques*, (6), 121-140.
- Bishop, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosomatic Medicine*, 64, 71–84. doi:10.1097/00006842-200201000-00010
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230– 241. doi:10.1093/clipsy.bph077.
- Bluth, K., & Blanton. P. (2014). Mindfulness and self-compassion: exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of child and family studies*, 23(7), 1298-1309. doi:10.1007/s10826-013-9830-2
- Bowen, S., Witkiewitz, K., Dillworth, T. M., Chawla, N., Simpson, T. L., Ostafin, B., ... Marlatt, G. A. (2006). Mindfulness meditation and substance use in an incarcerated population. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3), 343–347. doi:10.1037/0893-164x20.3.343
- Brewer, J. A., Bowen, S., Smith, J. T., Marlatt, G. A., & Potenza, M. N. (2010). Mindfulness-based treatments to co-occurring depression and substance use disorders: What can we learn from the brain? *Addiction*, 105(10), 1698-1706. doi:10.1111/j.1360-0443.2009.02890
- Brewer, J. A., Grant, J. E., & Potenza, M. N. (2008). The treatment of pathologic gambling. *Addictive Disorders and Their Treatment*, 7, 1-13. doi:10.1097/adt.0b013e31803155c2
- Brewer, J. A., & Pbert, L. (2015) Mindfulness: An emerging treatment for smoking and other addictions? *Journal of Family Medicine*, 2(4): 1035.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D., (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237. doi:10.1080/10478400701598298
- Burke, C. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133–144. doi:10.1007/s10826-009-9282-x

- Campos, B. (1993). Perspectivas de Formação Contínua de Professores. *Revista Educação* 6, 19-23.
- Carlotto, S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em estudo*, 7 (1), 21-29. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>, acedido em 20 Abril de 2017.
- Conselho Nacional de Educação. Diário da República, nº 228 de 27 de Setembro de 2004. Disponível http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_9_2004.pdf, acedido em 10 de Julho de 2017
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. 2.ª Ed. Porto, Porto Editora.
- Cortes, Candeias & Taveira (2009). Avaliação de programas: conceito, progresso e implicações em Psicologia da Educação. *Educação: Temas e Problemas* 7, 85-97.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em extinção? Reflexões sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do séc. XXI*. Porto, Edições Afrontamento.
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: an emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2, 186-193. doi:10.1007/s12671-011-0058-1
- Cullen, M., & Pons, G. B. (2015). *The Mindfulness-based emotional balance workbook: An eight-week program for improved emotion regulation and resilience*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Creswell, J. D., Myers, H. F., Cole, S. W., & Irwin, M. R. (2009). Mindfulness meditation training effects on CD4 + T lymphocytes in HIV- 1 infected adults: A small, randomized controlled trial. *Brain, Behavior, and Immunity*, 23(2), 184–188. doi:10.1016/j.bbi.2008.07.004
- Decreto-lei nº22/2014 de 11 de fevereiro. Diário da República nº 29 – I série. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência
- Decreto-lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República nº 37 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República nº 4 – I série*. Lisboa: Ministério Educação e Ciência
- Decreto- lei nº 15/2007 de 19 de janeiro. Diário da República nº 14 – I série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Decreto-lei nº 344/89 de 11 de outubro. *Diário da República nº 1 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação

- Decreto-lei nº 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 – I série*. Lisboa: Ministério da Educação
- Doria, J. (2012). *Meditação Transpessoal: 101 Chaves de meditação e mindfulness*. Madrid: Mandala Ediciones.
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 37-48.
- Felver, J.C., & Jennings, P.A. (2016). Applications of mindfulness-based interventions in school settings: An introduction. *Mindfulness*, 7, 1-4. doi:10.1007/s12671-015-0478-4.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A., Moreno, E., & Gallego, J. (2010). Reducing teacher's psychological distress through a mindfulness training program. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 655-666. doi:10.1017/S1138741600002328
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R.J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind Brain and Education*, 7 (3), 182-195. doi:10.1111/mbe.12026
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Fulwiler, C., Brewer, J. A., Sinnott, S., & Loucks, E. B. (2015). Mindfulness-based interventions for weight loss and CVD risk management. *Current Cardiovascular Risk Reports*, 9(10), 1-8. doi:10.1007/s12170-015-0474-1
- Gadotti, M. (2008). Educar para a sustentabilidade. *Inclusão Social*, 3, 75-78.
- Galvão, I. (2003). Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: Arantes, V. A. (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Gama, N. (2013). *A formação contínua docente centrada na escola –contributos para um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional*. Dissertação de mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Glat, R. (2007). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Garrison, K. M., Pal, P., Rojiani, R., Dallery, J., O'Malley, S. S., & Brewer, J. A. (2015). A randomized controlled trial of smartphone-based mindfulness training for smoking cessation: A study protocol. *BMC Psychiatry*, 15(83), 1-7. doi:10.1186/s12888-015-0468-z
- Glomb, T., Duffy, M., Bono, J., & Yang, T. (2011). Mindfulness at work. In Aparna J., Hui L., & Martocchio, J. (Eds.) *Research in Personnel and Human Resources Management* (Vol. 30, pp. 115-157). Bingley: Emerald Group Publishing.

- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tasey, G., & Hulland, C. (2010), Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 184-189. doi:10.1007/s10826-009-9344-0
- Greeson, J., & Brantley, J. (2009). Mindfulness and anxiety disorder: Developing a wise relationship with the inner experience of fear. In F. Diddona (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness*, 171-188. New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-0-387-09593-6
- Gregório, S., & Gouveia, J. P. (2011). Facetas de mindfulness: características psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psychologica*, 54, 259-280.
- Hanh, T.N., (2010). *Hacia la paz interior*. Madrid: Editorial Debolsillo.
- Hayes, S., & Wilson, K. (2003). Mindfulness: Method and process. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 161–165.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 169–183. doi:10.1037/a0018555
- Hölzel, B. K., Ott, U., Gard, T., Hempel, H., Weygandt, M., Morgen, K., & Vaitl, D. (2008). Investigation of mindfulness meditation practitioners with voxel-based morphometry. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3, 55–61. doi:10.1093/scan/nsm038
- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., & Schwartz, G., E., (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine*, 33, 11–21. doi: 10.1207/s15324796abm3301_2
- Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the mold of pre-service and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century*, 133–143. New York, NY: Rowman & Littlefield.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28 (4), 374-390. doi:10.1037/spq0000035
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. doi:10.3102/0034654308325693.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wong, L., Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion, 10*, 54–64. doi:10.1037/a0018438
- Lazar SW, Kerr CE, Wasserman RH, Gray JR, Greve DN, Treadway MT, McGarvey M, Quinn BT, Dusek JA, Benson H, Rauch SL, Moore CI, Fischl B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport, 16*, 1893–1897.
- Lima, J. (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedades e Culturas, 6*, 47-72.
- Linehan, M.M (1993). *Cognitive behavioral therapy of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
- Loucks, E. B., Britton, W. B., Howe, C. J., Gutman, R., Gilman, S. E., Brewer, J. A., ... Buka, S. L. (2015a). Associations of dispositional mindfulness with obesity and adiposity: The New England family study. *International Journal of Behavioral Medicine, 23*(2), 224-233. doi: 10.1007/s12529-015-9513-z
- Loucks, E. B., Schuman-Olivier, Z., Britton, W. B., Fresco, D. M., Debordes, G., Brewer, J. A., & Fulwiler, C. (2015b). Mindfulness and Cardiovascular Disease Risk: State of the Evidence, Plausible Mechanisms, and Theoretical Framework. *Current Cardiology Reports, 17*(12), 112-123. doi:10.1007/s11886-015-0668-7
- Kabat-Zinn, J. (1982). An out-patient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry, 4*, 33-47. doi:10.1016/0163-8343(82)90026-3
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. New York, NY: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burney, R., & Sellers, W. (1987). Four-year follow-up of a meditation-based program for the self-regulation of chronic pain: Treatment outcome and compliance. *Clinical Journal of Pain, 2*, 159–173.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Hebert, J., & Rosenbaum, E. (1998). Meditation. In J. C. Holland (Ed.), *Psycho-oncology* (pp. 767-779). New York, NY: Oxford University Press.
- Keyes, C. L. M. (2009). Atlanta: Brief description of the mental health continuum short form (MHC-SF). Disponível em: <https://www.aacu.org/sites/default/files/MHC-SFEnglish.pdf>
- Kristeller, J.L., & Wolever, R.Q., (2011) Mindfulness-based eating awareness training for treating binge eating disorder: The conceptual foundation. *Eating Disorders – The Journal of Treatment and Prevention, 19*, 49-61. doi:10.1080/10640266.2011.533605

- Manãs, I., Justo, C., Montoya, M., & Montoya, C. (2014). Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. In R. Díaz & P. Zúñiga (Eds.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratórias y educación*. (193-229). Sevilla: Aconcagua Libros.
- Maroco, J., (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Edições Sílabo
- Marques Pinto, A., Lima, M. L., & Lopes da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21, 125-143.
- Maturana, H. (1998). Emoções e linguagem na educação e na política. Petrópolis: Vozes.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 97-422.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. doi:10.1007/s12671-012-0094-5.
- Metz, Frank, Reibel, Cantrell, Sanders & Broderick (2013). The effectiveness of the learning to breathe program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10 (3), 252-272. DOI: 10.1080/15427609.2013.818488.
- Morais, M. (2011). *Burnout em docentes envolvidos na inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na rede pública*. Brasília: Instituto de Psicologia.
- Morone, N. E., Lynch, C. S., Greco, C. M., Tindle, H. A., & Weiner, D. K. (2008). "I felt like a new person". The effects of mindfulness meditation on older adults with chronic pain: Qualitative narrative analysis of diary entries. *The Journal of Pain*, 9 (9), 841–848. doi:10.1016/j.jpain.2008.04.003
- Moura, M. (2014). *Inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares. Formação e representações dos professores de língua estrangeira*. Dissertação de mestrado em ciências da educação. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review*, 9, 31-42. doi:10.1177/1076167503253435
- Naranjo, C. (2008). *Mudar a educação para mudar o mundo*. Lisboa: Editora Esfera.
- Nyaniponika (1973). *The heart of Buddhist meditation*. New York, NY: Weisser Books.
- Ponte, J. (1996). *Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática. Que Formação?* Sociedade Portuguesa de Educação.
- Organização Mundial de Saúde (1981). *Evaluación de programas de salud*. Ginebra:OMS
- Poulin, P. A., Mackenzie, C. S., Soloway, G., & Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting well-being among

- human services professionals. *International Journal of Health Promotion and Education*, 46, 35–43.
- Rechtschaffen, D. (2014). *The way of mindful education: cultivating well-being in teachers and students*. Norton Books in Education.
- Roeser, R.W., Schonert-Reichl, K.A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804. doi:10.1037/a0032093
- Ruela, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Ryan, T. (2013). *A mindful nation: how a simple technique can help us reduce stress, improve performance and recapture american spirit*. Paperback.
- Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming - Creative inclusion classrooms*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Schaufeli, B., Maslach, C. & Marck, T. (1993). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. London: Taylor & Francis
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach for preventing relapse*. New York, NY: Guilford Press.
- Shapiro, S. L. (2009). The integration of mindfulness and psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6):555–560. doi:10.1002/jclp.20602
- Shapiro, S. L., & Schwartz, G. E. (1999). Intentional systemic mindfulness: An integrative model for self-regulation and health. *Advances in Mind-Body Medicine*, 15, 128–134.
- 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. doi:10.1023/a:1018700829825
- Silva, M.O.E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp.135-153.
- Singh, N., Lancioni, G., Wahler, R., Winton, A., & Singh, J. (2008). Mindfulness approaches in cognitive behavior therapy. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36, 659-666.
- Soloway, G. B. (2011). *Preparing teachers for the present: Exploring the praxis of mindfulness training in teacher education* (Unpublished doctoral dissertation), University of Toronto, Ontario.

- Tang, Y.Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., Posner, M. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104 (43), 17152–17156. doi:10.1073/pnas.0707678104
- Teasdale, J. D., Segal, Z., & Williams, J. M. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, 33, 25-39. doi:10.1016/0005-7967(94)e0011-7
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M., Ridgeway, V.A., Soulsby J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (4), 615-623. doi:10.1037//0022-006x.68.4.615
- Trapnell, P.D., & Campbell, J.D. (1999). Private self-consciousness and the five factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), 284-304. doi:10.1037//0022-3514.76.2.284
- Vallejo, M. A. (2008). Mindfulness o atencion plena: de la meditacion y la relajacion a la terapia. In F. J. Labrador. (Ed.), *Tecnicas de modificacion de conducta*, 225-241. Madrid: Piramide.
- Van der Oord, S., Bögels, S. M., & Peijnenburg, D. (2012). The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 139–147. doi:10.1007/s10826-011-9457-0
- Vaz-Serra, A. (2000). Construção de uma escala de medida para avaliar a vulnerabilidade ao stress: a 23 QVS. *Psiquiatria Clinica*, 21 (4), 279-308.
- Viana, C. R., & Sousa, C., (2011, November). *Qualidade de vida no trabalho: A complementariedade do mindfulness*. Poster presented at the II International Congress Interfaces of Psychology. Quality of Life. Living with Quality, Évora.
- Wallace, B.A. (2006). *The attention revolution: Unlocking the power of the focused mind*. Boston, MA: Wisdom Publications.
- Weare, K., (2014, October). Evidence for mindfulness: Impacts on the wellbeing and performance of school staff. *Universities of Exeter and Southampton*. Retirado de <https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2014/10/Evidence-for-Mindfulness-Impact-on-school-staff.pdf>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-20. doi:10.3389/fpsyg.2014.00603

Zoogman, S., Goldberg, S. B, Hoyt, W. T., & Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302. doi:10.1007/s12671-013-0260-4

Webgrafia

<https://www.mindfulschools.org>

Anexos

Anexo 1. Programa do Curso de *Atenção Plena*

Sessão 1 - Introdução ao mindfulness; mindfulness do corpo.	<p>Apresentação do programa e do grupo; breve enquadramento teórico do mindfulness; o que é e o que não é mindfulness; três características do mindfulness; as duas formas de praticar mindfulness (a forma formal e informal);suportes para a meditação: a postura e consciência da postura; mindfulness para o mundo actual (incorporar o mindfulness no dia a dia princípios fundamentais da prática formal de mindfulness – concentração e investigação; mindfulness incorporado; práticas simples de meditação centradas na postura; preparar a prática intencional de mindfulness</p> <p>TPC: prática meditativa</p>
Sessão 2 - mindfulness do corpo e da respiração; mindfulness das emoções	<p>Corpo e respiração</p> <p>Partilha sobre a prática informal de mindfulness da semana anterior, dúvidas que surgiram; <i>scanner corporal</i> (o que é e seu propósito) prática <i>scanner corporal</i> diário e partilha em grupo; a importância da respiração enquanto âncora na prática de mindfulness: prática: <i>observar antes de arrancar</i>; partilha do grupo meditação atenção plena da respiração; TPC: igual ao da semana anterior, mas com ênfase na respiração.</p> <p>Emoções</p> <p>O que é uma emoção?: comunicação entre o corpo e a mente; a energia para a acção; compreender a emoção e práticas para acalmar a intensidade das emoções; 2 práticas <i>o teu lugar seguro</i>; <i>amigos que vão e vêm</i>, partilha em grupo; TPC: diário centrado nas emoções + meditação 5 minutos diária + pratica informal.</p>

<p>Sessão 3 – trabalhar a raiva; desenvolver o coração: bondade, gratidão e compaixão</p>	<p>Trabalhar a raiva Partilha com o grupo sobre a prática informal; O que é a raiva?; partilha de situações em sala de aula em que experimentaram a raiva e como lidaram com ela; explorar a raiva: exercício escrito enfrentar a raiva com habilidade; partilha em grupo; meditação da raiva.</p> <p>Desenvolver o coração cultivar a bondade; passos para a consciência da bondade; meditação da bondade; o poder da gratidão; prática de gratidão e apreciação; partilha com o grupo; o valor da compaixão; exercício de visualização sobre a compaixão, partilha com o grupo. TPC: 10 minutos de prática meditativa + diário</p>
<p>Sessão 4 – mindfulness nas relações interpessoais e avaliação do curso</p>	<p>Partilha com o grupo sobre o diário dos TPC; mindfulness nas relações com os outros; escutar o outro; mindfulness na comunicação; manter a prática de mindfulness; prática vida quotidiana consciente; avaliação do curso e questionários.</p>

Anexo 2. Programa da Oficina de Relaxamento

1ª sessão	<p>Parte teórica: dar uma visão geral da oficina: Esta oficina permite obter as bases do relaxamento, de uma forma simples e sem pressa. O princípio orientador é o alcance do relaxamento capaz de proporcionar estabilidade, conforto e aprofundamento biopsíquico.</p> <p>Consciência do corpo segundo esta ordem: 1º meditação centrada no corpo; 2º movimentos circulares dos ombros em diversas direcções; 3º saudação ao sol; 4º ásanas do gato, cão e criança; 5º respiração abdominal (fazer 1º, todos observam. Falar um pouco sobre a respiração: A respiração está intimamente ligada aos nossos estados mentais e emocionais. Se modificarmos a respiração, afectamos directamente o sistema nervoso, levando a produzir uma modificação em todo o organismo. Pausa de 5 minutos.</p> <p>- Aprofundando um pouco a relação com o corpo: 1º movimento com as pernas, em sintonia com a respiração; 2º alongamentos no chão; 3º ásanas do pau e ponte, 4º ásana de relaxamento savasana com suporte: 15 minutos (restaurativo) 5º comboio de massagem; 6º relaxamento.</p> <p>Todas as posturas restaurativas são acompanhadas de música calma e duram no mínimo 5 minutos e 20 minutos, no máximo.</p>
2ª sessão	<p>Introdução de uma postura invertida para induzir no corpo um estado de relaxamento e tranquilidade e maior foco na respiração. Saudação ao sol; prática <i>compreender a mecânica do automóvel</i>. No fim colocar a pergunta: o que acontece quando observo o meu corpo, com calma?; 2º postura do gato, cão, cobra e criança; 3º postura invertida com rolo ou dois cobertores, restaurativa; 4º respiração diafragmática,</p> <p>5º “side savasana” (método restaurativo, p.54, 15 minutos);</p> <p>Nesta sessão pretende-se aumentar o tempo em cada ásana para observar melhor o corpo, sensações e pensamentos. 6º alongamentos no chão; 7º ásana “setubandha” (restaurativo); 8º relaxamento <i>scâner corporal</i>; 9º partilha em grupo sobre o que os participantes vivenciaram na sessão;</p>

3ª sessão	<p>Alongamentos; Saudação ao sol; 1º meditação centrada na respiração e colocar a pergunta: o que acontece quando coloco a minha atenção na respiração? 2º posições de pé, com movimento dos braços e alongamentos dos braços e do tronco; 3º postura do guerreiro; postura do gato, do cão, da cobra, postura da ponte seguida de massagem às costas com as pernas abraçadas, balançando para a direita e esquerda; 7º respiração completa; 8º relaxamento.</p> <p>respiração abdominal – prolongar ao máximo cada respiração, dentro dos limites de conforto de cada um. 9º postura cristo rei – torção da coluna (restaurativa); 10º ásana de relaxamento savasana com suporte (restaurativa); 11º Massagem do gato partilha com o grupo sobre a sessão.</p> <p>Avaliação da oficina e da formadora</p>
------------------	--

Anexo 3. Estatísticas Descritivas do Grupo de Intervenção e Controlo no Pré -Teste

Dimensões	Grupo de intervenção (n = 3)			Grupo de controlo (n = 3)		
	Mínimo	Máximo	M (D.P)	Mínimo	Máximo	M (D.P)
<i>MBI</i>						
Exaustão Emocional	29	36	33.67 (4.04)	30	47	37.67 (8.62)
Despersonalização	12	15	13.67 (1.53)	1	14	7.33 (6.51)
Realização Pessoal	30	33	32 (1.73)	26	38	33.67 (6.66)
<i>QCFM</i>						
Observar	20	22	21 (1)	17	22	18.67 (2.89)
Agir com Consciência	16	27	20 (6.08)	20	23	21.33 (1.53)
Descrever	21	24	22.33 (1.53)	22	23	22.67 (.58)
Não Julgar	19	24	21.67 (2.52)	20	27	24.33 (3.79)
Não Reagir	16	22	18.67 (3.06)	18	20	18.67 (1.16)
<i>MHC-SF</i>						
Bem-estar emocional	8	16	12 (4)	9	16	12.67 (3.51)
Bem-estar social	8	17	13 (4.58)	7	19	13.33 (6.03)
Bem-psicológico	17	26	20.67 (4.73)	13	29	23.33 (8.96)
<i>QVS</i>						
P.I.F.	16	23	19.33 (3.51)	18	23	20.67 (2.52)
I.D.F.	10	17	14 (3.61)	12	16	13.67 (2.08)
C.A.S.	8	10	8.67 (1.16)	5	8	6.33 (1.53)
C.V.A.	5	6	5.67 (.58)	6	6	6 (.0)
D.E.	8	9	8.33 (.58)	10	11	10.67 (.58)
Subjugação	10	14	11.33 (2.3)	12	14	13.33 (1.16)
D.A.R.	9	11	10.33 (1.16)	7	11	9.33 (2.08)

Nota: P.I.F. = Perfeccionismo e Intolerância à Frustração; I.D.F. = Inibição e Dependência Funcional; C.A.S. = Carência de Apoio Social; C.V.A. = Condições de Vida Adversas; D.E. = Dramatização da Existência; D.A.R. = Deprivação de Afecto e Rejeição.

Anexo 4. Estatísticas Descritivas do Grupo de Intervenção e Controlo no Pós –Teste

Dimensões	Grupo de intervenção (n = 3)			Grupo de controlo (n = 3)		
	Pré-Teste					
	Mínimo	Máximo	M (D.P)	Mínimo	Máximo	M (D.P)
<i>MBI</i>						
Exaustão Emocional	29	36	33.67 (4.04)	25	46	35.67 (10.5)
Despersonalização	12	15	13.67 (1.53)	0	12	5.33 (6.11)
Realização Pessoal	30	33	32 (1.73)	19	41	32.33 (11.72)
<i>QCFM</i>						
Observar	20	22	21 (1)	14	29	20 (7.94)
Agir com Consciência	16	27	20 (6.08)	15	24	20 (4.58)
Descrever	21	24	22.33 (1.53)	22	29	25 (3.61)
Não Julgar	19	24	21.67 (2.52)	19	32	24.33 (6.81)
Não Reagir	16	22	18.67 (3.06)	17	19	18.33 (1.16)
<i>MHC-SF</i>						
Bem-estar emocional	8	16	12 (4)	9	16	13 (3.62)
Bem-estar social	8	17	13 (4.58)	9	20	15 (5.57)
Bem-psicológico	17	26	20.67 (4.73)	20	32	27.67 (6.66)
<i>QVS</i>						
P.I.F.	14	20	18 (3.46)	13	22	18.67 (4.93)
I.D.F.	12	17	14 (2.65)	11	15	12.67 (2.08)
C.A.S.	8	8	8 (.0)	6	6	6 (.0)
C.V.A.	5	6	5.67 (.58)	6	8	6.67 (1.16)
D.E.	9	10	9.33 (.58)	10	12	12 (1.73)
Subjugação	9	11	10.33 (1.16)	10	13	12 (1.73)
D.A.R.	8	12	9.67 (2.08)	8	11	9 (1.73)

Nota: P.I.F. = Perfeccionismo e Intolerância à Frustração; I.D.F. = Inibição e Dependência Funcional; C.A.S. = Carência de Apoio Social; C.V.A. = Condições de Vida Adversas; D.E. = Dramatização da Existência; D.A.R. = Deprivação de Afecto e Rejeição.

Anexo 5. Questionário MBI – Professores

MBI – PROFESSORES*

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

Na página seguinte encontram-se 22 afirmações sobre sentimentos relacionados com a atividade docente. Por favor leia cada frase atentamente e pense se alguma vez se sentiu dessa forma face ao seu trabalho. Se *nunca* teve esse sentimento, assinale “0” (zero) na coluna da direita. Se já tem tido esse sentimento, assinale o número (de 1 a 6) que melhor descreve *com que frequência* se sente dessa forma. Apresenta-se a seguir um exemplo.

Exemplo:

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

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

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

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

AFIRMAÇÕES	COM QUE FREQUÊNCIA 0 - 6						
1. Sinto-me emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
2. Sinto-me desgastada(o) no fim do dia de trabalho	0	1	2	3	4	5	6
3. Sinto-me fatigada(o) quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de trabalho	0	1	2	3	4	5	6
4. Posso compreender facilmente como os meus alunos se sentem em relação às coisas	0	1	2	3	4	5	6
5. Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais	0	1	2	3	4	5	6
6. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente uma pressão para mim	0	1	2	3	4	5	6

*Maslach Burnout Inventory (MBI) – Educators Survey (Maslach et al, 1996)
Tradução e adaptação de Alexandra Marques Pinto (2001)

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

AFIRMAÇÕES	COM QUE FREQUÊNCIA 0 - 6						
7. Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos	0	1	2	3	4	5	6
8. Sinto-me esgotada(o) pelo meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
9. Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
10. Tornei-me mais insensível para com as pessoas desde que comecei a exercer esta profissão	0	1	2	3	4	5	6
11. Receio que este trabalho me esteja a endurecer emocionalmente	0	1	2	3	4	5	6
12. Sinto-me com muita energia	0	1	2	3	4	5	6
13. Sinto-me frustrada(o) pelo meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
14. Sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	0	1	2	3	4	5	6
15. Não me importo realmente com o que acontece a alguns alunos	0	1	2	3	4	5	6
16. Trabalhar diretamente com pessoas sujeita-me a demasiado stress	0	1	2	3	4	5	6
17. Sou capaz de criar facilmente uma atmosfera descontraída com os meus alunos	0	1	2	3	4	5	6
18. Sinto-me cheia(o) de alegria depois de trabalhar de perto com os meus alunos	0	1	2	3	4	5	6
19. Realizei muitas coisas que valem a pena nesta profissão	0	1	2	3	4	5	6
20. Sinto-me como se estivesse no limite da minha resistência	0	1	2	3	4	5	6
21. No meu trabalho, lido muito calmamente com problemas emocionais	0	1	2	3	4	5	6
22. Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

*Maslach Burnout Inventory (MBI) - Educators Survey (Maslach et al, 1996)
Tradução e adaptação de Alexandra Marques Pinto (2001)

Anexo 6. Questionário QCFM

QCFM*

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

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

	1	2	3	4	5
1. Quando caminho presto deliberadamente atenção às sensações do meu corpo em movimento.	1	2	3	4	5
2. Encontro facilmente as palavras para descrever os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
3. Critico-me por ter emoções irracionais ou inapropriadas.	1	2	3	4	5
4. Apercebo-me dos meus sentimentos e emoções sem ter que lhes reagir.	1	2	3	4	5
5. Quando estou a fazer qualquer coisa a minha mente vagueia e distraio-me facilmente.	1	2	3	4	5
6. Quando tomo um duche ou banho fico atento(a) às sensações da água no meu corpo.	1	2	3	4	5
7. Consigo traduzir facilmente as minhas crenças, opiniões e expectativas em palavras.	1	2	3	4	5
8. Não presto atenção ao que estou a fazer porque estou a sonhar acordado(a), preocupado(a) ou distraído(a) com qualquer coisa.	1	2	3	4	5
9. Observo os meus sentimentos sem me “perder” neles.	1	2	3	4	5
10. Digo a mim próprio(a) que não devia sentir-me como me sinto.	1	2	3	4	5
11. Noto como a comida e a bebida afetam os meus pensamentos, as minhas sensações corporais e emoções.	1	2	3	4	5
12. Tenho dificuldade em encontrar palavras para descrever o que penso.	1	2	3	4	5
13. Distraio-me facilmente.	1	2	3	4	5
14. Acredito que alguns dos meus pensamentos são anormais ou maus e que não devia pensar dessa forma.	1	2	3	4	5
15. Presto atenção às sensações, tais como o vento no meu cabelo ou o sol no meu rosto.	1	2	3	4	5
16. Tenho dificuldade em pensar nas palavras certas para exprimir o que sinto acerca das coisas.	1	2	3	4	5
17. Faço julgamentos sobre se os meus pensamentos são bons ou maus.	1	2	3	4	5
18. É-me difícil permanecer focado no que está a acontecer no presente.	1	2	3	4	5

*Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006; trad. e adap. de Gregório e Pinto Gouveia, 2007

19.Quando tenho pensamentos ou imagens muito perturbadores distancio-me e torno-me consciente do pensamento ou imagem sem ser “apanhado” por este(a).	1	2	3	4	5
20.Presto atenção a sons, tais como o bater do relógio, o chilrear dos pássaros ou os carros a passar.	1	2	3	4	5
21.Em situações difíceis consigo parar e não reagir imediatamente.	1	2	3	4	5
22.Quando tenho uma sensação no meu corpo é-me difícil descrevê-la porque não consigo encontrar as palavras certas.	1	2	3	4	5
23.Parece que funciono em “piloto automático” sem muita consciência do que estou a fazer.	1	2	3	4	5
24.Pouco tempo depois de ter pensamentos ou imagens perturbadoras, sinto-me calmo(a).	1	2	3	4	5
25.Digo a mim próprio(a) que não devia pensar do modo como estou a pensar.	1	2	3	4	5
26.Noto o cheiro e o aroma das coisas.	1	2	3	4	5
27.Mesmo quando estou profundamente triste ou terrivelmente perturbado consigo encontrar uma forma de colocar isso em palavras.	1	2	3	4	5
28.Faço as atividades sem estar realmente atento(a) às mesmas.	1	2	3	4	5
29.Quando tenho pensamentos ou imagens perturbadores consigo aperceber-me deles sem reagir.	1	2	3	4	5
30.Penso que algumas das minhas emoções são más e inapropriadas e que não as devia sentir.	1	2	3	4	5
31.Noto elementos visuais na arte ou na natureza, tais como cores, formas, texturas ou padrões de luz e sombras.	1	2	3	4	5
32.A minha tendência natural é traduzir as minhas experiências em palavras.	1	2	3	4	5
33.Quando tenho pensamentos e imagens perturbadores, apenas me apercebo deles e “deixo-os ir”.	1	2	3	4	5
34.Realizo trabalhos ou tarefas automaticamente sem estar atento ao que estou a fazer.	1	2	3	4	5
35.Quando tenho pensamentos ou imagens perturbadores julgo-me como bom (boa) ou mau (má), em função desses pensamentos ou imagens.	1	2	3	4	5
36.Presto atenção à forma como as minhas emoções influenciam o meu comportamento.	1	2	3	4	5
37.Normalmente consigo descrever como me sinto no momento, com grande pormenor.	1	2	3	4	5
38.Dou por mim a fazer coisas sem prestar atenção.	1	2	3	4	5
39.Desaprovo-me quando tenho ideias irracionais.	1	2	3	4	5

*Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006; trad. e adap. de Gregório e Pinto Gouveia, 2007

Anexo 7. Questionário *MHC-SF*

MHC-SF*

Por favor, responda às questões seguintes sobre a forma como se tem sentido, **durante o último mês**. Assinale com um - X - a célula que melhor representa quantas vezes experienciou ou sentiu o seguinte.

Lembra-se que não existem respostas certas ou erradas, escolha, de forma honesta e sincera, a primeira resposta em que pensar. As suas respostas são confidenciais.

Durante o último mês, quantas vezes (se) sentiu:	Nunca	1 ou 2 vezes	Cerca de 1 a 2 vezes por semana	Cerca de 2 ou 3 vezes por semana	Quase todos os dias	Todos os dias
1. feliz						
2. interessado pela vida						
3. satisfeito						
4. que tinha alguma coisa importante para contribuir para a sociedade						
5. que pertencia a uma comunidade (como a um grupo social, à sua escola ou ao seu bairro)						
6. que a nossa sociedade se está a tornar num lugar melhor para pessoas como você						
7. que as pessoas são essencialmente boas						
8. que a forma como a nossa sociedade funciona lhe faz sentido						
9. que gostava da maior parte das características da sua personalidade						
10. que gere bem as responsabilidades da sua vida diária						
11. que teve relações calorosas e de confiança com pessoas da sua idade						
12. que teve experiências que lhe permitiram crescer e tornar-se numa pessoa melhor						
13. confiante para pensar ou exprimir as suas próprias ideias e opiniões						
14. que a sua vida tem uma direção ou significado						

*Keyes, C. L. M., 2008; trad. e adap. de Cherpe, S.; Matos, A. P.; André, R. S., 2009

Anexo 8. Questionário QVS

Questionário Vulnerabilidade ao <i>Stress</i> (23 QVS) (Vaz Serra, 2000)	Discordo em absoluto	Discordo bastante	Nem concordo nem discordo	Concordo bastante	Concordo em absoluto
1. Sou uma pessoa determinada na resolução dos meus problemas.					
2. Tenho dificuldade em me relacionar com pessoas desconhecidas.					
3. Quando tenho problemas que me incomodam posso contar com um ou mais amigos que me servem de confidentes.					
4. Costumo dispor de dinheiro suficiente para satisfazer as minhas necessidades pessoais.					
5. Preocupo-me facilmente com os contratemplos do dia-a-dia.					
6. Quando tenho um problema para resolver usualmente consigo alguém que me possa ajudar.					
7. Dou e recebo afeto com regularidade.					
8. É raro deixar-me abater pelos acontecimentos desagradáveis que me ocorrem.					
9. Perante as dificuldades do dia-a-dia sou mais para me queixar do que para me esforçar para as resolver.					
10. Sou um indivíduo que se enerva com facilidade					
11. Na maior parte dos casos as soluções para os problemas importantes da minha vida não dependem de mim.					
12. Quando me criticam tenho tendência a sentir-me culpabilizado.					
13. As pessoas só me dão atenção quando precisam que faça alguma coisa em seu proveito.					
14. Dedico mais tempo às solicitações das outras pessoas do que às minhas próprias necessidades.					
15. Prefiro calar-me do que contrariar alguém no que está a dizer, mesmo que não tenha razão.					
16. Fico nervoso e aborrecido quando não me saio tão bem quanto esperava a realizar as minhas tarefas.					
17. Há em mim aspetos desagradáveis que levam ao afastamento das outras pessoas.					
18. Nas alturas oportunas custa-me exprimir abertamente aquilo que sinto.					
19. Fico nervoso e aborrecido se não obtenho de forma imediata aquilo que quero.					
20. Sou um tipo de pessoa que, devido ao sentido de humor, é capaz de se rir dos acontecimentos desagradáveis que lhe ocorrem.					
21. O dinheiro de que posso dispor mal me dá para as despesas essenciais.					
22. Perante os problemas da minha vida sou mais para fugir do que para lutar.					
23. Sinto-me mal quando não sou perfeito naquilo que faço.					

Anexo 9. Questionário de *follow up* 1

Questão 1	1 – Após 2 meses da conclusão do curso/ oficina de relaxamento, descreva como tem aplicado na sua vida pessoal e profissional o que aprendeu na mesma.
Questão 2	2 – Descreva os efeitos dessas experiências em si e, se possível, nos outros.

Anexo 10. Questionário de *follow up* 2

Questão 1	- Desde que terminou o curso/oficina sente que mudou algo em si na relação com os outros? se sim, o quê? (para avaliar o progresso)
Questão 2	- Desde que terminou o curso/oficina percebe diferenças na sua prática profissional ? se sim, dê alguns exemplos concretos (para avaliar a eficácia)
Questão 3	- Relativamente ao curso/ oficina o que considera que retirou de mais importante para si? (para saber da eficiência, do valor recebido com o curso)

Anexo 11. Respostas dos participantes ao questionário de *follow up 1*

	Grupo de intervenção	Grupo de controlo
Questão 1	<p>“ Tenho aplicado mais na vertente pessoal com alguns exercícios treinados na formação. Presto muito mais atenção às sensações várias e tento perceber de que forma elas atuam em mim. Confesso que gostaria de poder aplicar também no domínio profissional e espero fazê-lo no próximo ano lectivo”;Devo confessar que continuo longe de aplicar, na plenitude, o que aprendemos no curso. Ainda não consegui arranjar um momento diário para a prática da meditação. Espero conseguir formar essa rotina no período de férias, e conseguir mantê-la a partir daí.</p> <p>No entanto, os momentos de atenção plena indiretos tornaram-se mais frequentes. No meu dia-a-dia já sou mais ponderada aquando das minhas intervenções e atitudes para comigo e para com os outros”;</p>	<p>“Tenho tentado “meditar” mais, não agindo tanto por impulso, controlar respiração, pensar antes de falar..”;</p> <p>“Sinto que perante situações de stress, consigo ver por-me do “lado de fora” e analisar a situação mantendo a calma até a situação estar resolvida”; “Tenho tentado concentrar-me mais no momento presente. Por vezes tenho de me focar na respiração para poder acalmar a minha mente e pensar mais lentamente”.</p>
Questão 2	<p>“ Em mim maior serenidade e paz!”;</p> <p>Noto mais alguma tranquilidade e abertura nos diálogos que tenho tido.</p> <p>Tenho procurado, junto da minha filha, transmitir esse espírito, mas nesse campo sei que ainda tenho muito caminho a fazer. Sei que o caminho para a "atenção plena", no seu auge, é longo e demorado e é necessário da nossa parte um esforço e uma consciencialização para que o processo se concretize da melhor maneira. E como já percebi isso, para mim, está tudo bem...”;</p>	<p>“Maior calma e harmonia dentro do possível.”; “Consigo manter-me calma, consigo transmitir ao outro, que acaba por se acalmar e raciocinar sobre os seus atos”; “Percebi que ao aplicar o que descrevi acima consigo uma maior clareza de pensamento e por isso avalio melhor o que se passa, o que me perturba e porque me perturba. Esta atitude tem tido resultados benéficos nos que rodeiam, principalmente porque estou mais disponível e atenta”.</p>

Anexo 12. Respostas dos participantes ao questionário de *follow up 2*

	Grupo de intervenção	Grupo de controle
Questão 1	<p>“Penso que sim, sou mais ponderada e sincera nas opiniões que dou aos outros (sei que às vezes posso magoar os outros, porque a verdade às vezes é dura de roer), mas alerta sempre para esse facto. Paro mais para analisar e refletir as situações à minha volta”; “Sim, algo mudou. Tenho tentado ser menos litigante em face a opiniões contrárias, não reagir de imediato e refletir um pouco antes de responder a problemas que têm surgido ao longo deste ano letivo 2017/18”.</p>	<p>“Não muito, talvez por as sessões terem sido tão poucas (2). De qualquer forma ajudou a olhar certas situações/pessoas sobre diferentes prismas”; “Sim, consigo colocar-me mais facilmente na pele do outro”; “Verifico que têm ocorrido pequenas mudanças na forma como me relaciono com os outros: menos ansiosa, mais assertiva e menos reativa”.</p>
Questão 2	<p>“Na minha prática profissional, está-me a ser mais difícil. Mas em parte porque, neste ano, tenho turmas de nível (baixo) e sendo miúdos com vivências complicadas e sem apoio familiar. Por isso, há situações que para o professor são difíceis de gerir e quando dou por mim já perdi toda a atenção plena que devia de ter no momento. No entanto tento sempre voltar a essa atenção.”; “Sim, há diferenças. Principalmente em termos do tipo de eventos em que me tenho envolvido com os alunos, evitando os que me poderiam dar azo a complicações logísticas (o "calcanhar de Aquiles" do meu historial como professor)”.</p>	<p>“Sim, consigo lidar com as situações stressantes de forma mais calma, embora ainda com alguma dificuldade, principalmente por o grupo/turmas este ano exigirem mais da minha pessoa em diferentes perspetivas (alunos com muitos problemas sociais por detrás, alunos com necessidades educativas...)”; “Sim, consigo contornar a pressão e controlar melhor as situações problemáticas que vão surgindo no dia-a-dia em sala de aula”; “ Sim, percebo diferenças. Aceito melhor as dificuldades e as circunstâncias em que os alunos se encontram e distingo melhor onde a minha prática não alcança”.</p>

Questão 3	<p>“O mais importante será a tomada de consciência das diversas situações e o parar para analisar e refletir sobre os assuntos”; “Curiosamente, a frase "Pára e Respira" tem-me vindo à cabeça muitas vezes, pois este ano tenho tido dificuldades de relacionamento (já existiam antes, mas agora agudizaram-se) com alguns colegas e um elemento da Direção, sendo que, em várias ocasiões, tenho recorrido a ensinamentos do Mindfulness para ultrapassar esses momentos”.</p>	<p>“Talvez uma maior serenidade perante certas situações. Penso que consigo lidar com situações problemáticas de forma mais tranquila comparativamente com uma fase anterior.”; “O mais importante foi aprender a relaxar e o adquirir mais auto-control em situações de conflito, assim como o tentar perceber o outro e qual a sua problemática antes de agir.”; “O mais importante foi que me ajudou a olhar para mim, para dentro e a não viver de forma tão reactiva”.</p>
------------------	---	---

Anexo 13 – Pedido de autorização de utilização dos questionários

sm_gregorio@hotmail.com quarta, 31/05/2017, 08:17

Envio em anexo o questionário FFMQ, bem como o artigo de adaptação do mesmo.

Aproveito para desejar um bom estudo e pedir, caso tenha oportunidade, um feedback dos seus resultados!

Atentamente,

Sonia Martins Gregorio

Ph.D., Clinical psychologist & Mindfulness instructor

sonia.martins.gregorio@gmail.com

+34 622 273 438 / +351 966 913 438

Autorização dos questionários MBI – Educators Survey (Maslach et al, 1996) e Mental Health Continuum – Short Form (MHC-SF) e TSES

Alexandra Marques Pinto <ampinto@psicologia.ulisboa.pt>

Boa tarde Ana Luísa,

Cara Ana Luísa,

Respondo com Cc para a Dra. Joana Sampaio de Carvalho pois em relação ao FFMQ e ao TSES não me recordo como foi obtida a autorização.

Relativamente ao MHC-SF e ao MBI-ES, serve o presente email para a autorizar a utilizar as versões por mim traduzidas no âmbito da sua dissertação de mestrado.

Votos de bom trabalho,

Alexandra

Alexandra Marques Pinto

Professora Auxiliar

Faculdade de Psicologia Universidade de Lisboa

Alameda da Universidade

1649-013 Lisboa

Tel: 21 7943600

Fax: 21 7933408

Anexo 14 - Pedido de autorização de utilização do programa MBEB de Margaret Cullen

Margaret Cullen <margcullen@gmail.com

01/11/2016, 00:49

Hi Ana Luisa,

Thanks so much for your thoughtful email. We are actually holding our first teacher training in April in northern California. Here is the link: <http://mbpti.org/mbeb-mindfulness-based-emotional-balance/>

Though we would love to have more data published on the study, it is important that we know the skills, training and background of the instructors. You are, of course, free to use the materials in the book and to teach them for your study, but you would need to call it something else.

Hope this makes sense!

Best,

Margaret