

## Mindfulness e satisfação com a profissão como preditores de bem-estar docente

### Andreia Espain<sup>1</sup>

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação  
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto  
Associação Mente de Princiante, Maia

### Silvana Martins

ProChild CoLAB Against Poverty and Social Exclusion – Association, Guimarães  
UICISA:E - Health Sciences Research Unit: Nursing  
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

### Diana Oliveira

Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro  
CIDFFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Aveiro

### Anabela Pereira

Departamento de Psicologia, Universidade de Évora  
CIEP-EU - Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora

### RESUMO

A carreira docente é reconhecida como das mais sujeitas a stress e desgaste emocional. Este estudo teve como objetivos descrever os níveis de bem-estar, mindfulness e satisfação com a profissão docente dos docentes portugueses; analisar a relação entre bem-estar, mindfulness e satisfação com a profissão docente; e identificar a capacidade preditiva do mindfulness e da satisfação com a profissão docente para o bem-estar docente. Realizou-se um estudo quantitativo, descritivo e correlacional, com a participação de 734 professores (89.1% do sexo feminino). Os dados foram recolhidos online, através do questionário de dados sociodemográficos e socioprofissionais, da escala de satisfação com a profissão, da escala de bem-estar psicológico (EMMBEP) e da escala de mindfulness (PHLMS). Os resultados do estudo demonstraram a existência de scores médios na perceção de bem-estar. Verificou-se que a consciência e a satisfação com a profissão se assumiram como preditores positivos do bem-estar docente, enquanto que a aceitação demonstrou ser um preditor negativo. Conclui-se que a satisfação com a profissão está relacionada com a perceção de bem-estar psicológico dos docentes desta amostra. Também as práticas de mindfulness têm implicações na perceção do bem-estar psicológico, sendo que a consciência contribuiu positivamente para esse bem-estar, enquanto que a dimensão aceitação demonstrou ser um preditor negativo. O conhecimento relativo à forma como as variáveis aqui estudadas têm impacto na perceção de bem-estar psicológico torna-se relevante para o desenho de intervenções mais ajustadas às necessidades dos docentes.

**Palavras-chave:** *Mindfulness*; Bem-estar psicológico; Satisfação com a profissão; Docentes.

### ABSTRACT

The teaching career is recognized as one of the most susceptible to stress and emotional strain. Mindfulness-based interventions have been identified as promoters of well-being and reducers of teacher stress. This study aimed to describe the levels of well-being, mindfulness, and job satisfaction among Portuguese teachers; analyze the relationship between well-being, mindfulness, and job

---

<sup>1</sup>Endereço de contacto: andrea.espain@gmail.com

satisfaction; and identify the predictive capacity of mindfulness and job satisfaction for teacher well-being. A quantitative, descriptive and correlational study was conducted, involving 734 teachers (89.1% female). The data was collected online using the sociodemographic and socioprofessional data questionnaire, the job satisfaction scale, the psychological well-being scale (EMMBEP), and the mindfulness scale (PHLMS). The study results demonstrated the presence of average scores in the perception of well-being. It was found that awareness and job satisfaction emerged as positive predictors of teacher well-being, while acceptance was found to be a negative predictor. It is concluded that job satisfaction is related to the perception of psychological well-being among the teachers in this sample. Mindfulness practices also have implications for the perception of psychological well-being, with awareness positively contributing to this well-being, while the acceptance dimension proved to be a negative predictor. Knowledge regarding how the variables studied here affect the perception of psychological well-being is relevant for designing interventions that better meet the needs of teachers.

**Keywords:** Mindfulness; Psychological well-being; Job satisfaction; Teachers.

## 1. Introdução

O bem-estar dos professores tem sido uma preocupação da comunidade científica ao longo das últimas décadas (Benevene et al., 2020), reconhecendo-se a docência como uma profissão exigente e desafiante, muito exposta ao stress (Cheng et al., 2020) e com uma elevada taxa de desgaste. A investigação evidencia elevada exaustão emocional e quadros de distress psicológico reportados pelos professores (Ozoemena et al., 2021; Portilla et al., 2022). Para além das implicações na qualidade de vida dos docentes, o seu bem-estar percebido parece interferir, também, no seu desempenho profissional, condicionando o desenvolvimento, a aprendizagem e o sucesso dos seus alunos (Pan & Liu, 2022).

Assim, é importante disponibilizar intervenções dirigidas a este grupo populacional de forma a promover a sua saúde psicológica. Atendendo a esta necessidade, a eficácia do mindfulness tem suscitado grande interesse por parte da comunidade científica conquistando espaço na investigação (Creswell, 2017), nos mais diversos domínios.

O conceito de mindfulness apresenta uma natureza multifacetada, sendo definido como a prática de prestar atenção, com intenção, ao momento presente, sem julgamento, encerrando em si um estado particular de consciência que envolve perceção e aceitação do que está a acontecer, enquanto está a acontecer e com recurso aos cinco sentidos (Jennings, 2015; Kabat-Zin et al., 1985; Kabat-Zinn, 2018; Neff & Germer, 2019). Com base na definição de mindfulness e da sua natureza, Cardaciotto et al. (2008) propõem uma abordagem bidimensional numa perspetiva disposicional: consciência (estar atento de forma plena, sem julgamento) e aceitação (maior capacidade de adaptação e modulação). A investigação aponta para uma menor perceção de stress, ansiedade e depressão e maior satisfação e prazer com a vida (Greeson, 2009) em indivíduos que apresentam maiores níveis de mindfulness disposicional. As competências de mindfulness, pelas suas características específicas, têm sido também associadas a um aumento dos níveis de bem-estar na vida diária, bem como apontadas como um contributo ao desenvolvimento de competências socioemocionais como a autoconsciência e a autorregulação (Brown & Ryan, 2003; Davidson, 2010), conduzindo a uma melhor saúde mental a longo prazo (Greeson, 2009). No fundo, as práticas de mindfulness envolvem curiosidade, aceitação e abertura em relação às experiências atuais, permitindo às pessoas diferenciar e identificar potenciais preditores de experiências positivas e/ou negativas (Bishop et al., 2004) e compreender e responder de forma ajustada a experiências negativas (Hwang et al., 2017).

Inicialmente, as intervenções baseadas em mindfulness surgiram aplicadas a contextos clínicos, tão diversos como dor crónica, adições, perda de peso ou HIV e em sujeitos adultos (Brewer et al., 2008; Creswell et al., 2009; Fulwiler et al., 2015; Kabat-Zinn et al., 1987). Desde há algum tempo, têm vindo a ser também implementadas em outros contextos, nomeadamente o contexto educacional (Cullen, 2011), tendo sido criados diversos programas de intervenção destinados, maioritariamente, a crianças e jovens em diferentes modalidades (Dunning et al., 2019; Frank et al., 2013). Mais recentemente, também os professores se tornaram destinatários de programas de intervenção baseados em mindfulness com resultados muito

encorajadores. Especificamente para a classe docente e face às características funcionais que a definem, o desenvolvimento de competências no domínio do mindfulness aponta para uma melhoria da saúde ocupacional docente, assim como para uma melhor relação professor-aluno e melhor gestão de sala de aula (Meiklejohn et al., 2012; Roeser, 2016; Roeser et al., 2022).

Ao longo de cada ano letivo, são, diariamente, exigidas aos professores novas competências e repostas a complexos desafios na interação com os alunos (De Ruitter et al., 2021) e com toda a comunidade escolar e educativa. Confrontados com diferentes estímulos que provocam mal-estar, stress e exaustão, é de fulcral importância que os docentes possam dispor de estratégias e competências diversificadas que lhes permitam avaliar e trabalhar as suas necessidades no sentido de potenciar o seu bem-estar psicológico. Muitas estratégias diferentes podem ser adotadas como resposta às necessidades da classe docente, porém a prática de mindfulness em dinâmicas escolares aparenta ser das mais promissoras intervenções com professores (Hawkins, 2019; Meiklejohn et al., 2012), evidenciando resultados importantes na resposta a estas necessidades (Jennings & Greenberg, 2009; Meiklejohn et al., 2012; Roeser, 2016, Roeser et al., 2022), o que assume particular relevância no contexto docente atual.

No que se refere especificamente ao bem-estar docente, na última década, são diversos os estudos realizados exclusivamente com professores em exercício, que apontam para a sua melhoria após intervenções baseadas em mindfulness. Os resultados dos estudos referidos são, efetivamente promissores, nomeadamente no que se refere à melhoria significativa do bem-estar percebido (Beshai et al., 2016; Bonde et al., 2022; Hwang et al., 2019; Keleynikov et al., 2022; Matiz et al., 2020; Tsang et al., 2021) mas também no que respeita à redução de stress percebido (Beshai et al., 2016; Bonde et al., 2022; Delgado et al., 2010; Hwang et al., 2019; Mañas et al., 2011; Montero-Marín et al., 2021; Rodríguez & Silva, 2018; Todd et al., 2019) e à diminuição do distress (Franco et al., 2010; Tsang et al., 2021).

Analisando as características dos programas de intervenção baseados em mindfulness dirigidos a professores, verificou-se uma forte prevalência pela inclusão de aspetos relacionados com a autorregulação, psicoeducação, meditação, scan corporal, respiração, discussão, reflexões guiadas e com menos prevalência encontram-se as práticas de yoga, journaling e expressão criativa (Hidajat et al., 2023). Os objetivos destas intervenções passavam por perceber qual o seu impacto, maioritariamente, no stress e no burnout; e noutras dimensões psicológicas, e.g., coping, regulação emocional, perdão, satisfação profissional, distress psicológico, resiliência, ruminação, satisfação com a vida, autocompaixão, autoeficácia e compromissos laborais (Hidajat et al., 2023).

Verifica-se uma preocupação em orientar os processos de investigação para o estudo do bem-estar dos docentes numa perspetiva laboral, ou seja, as variáveis centram-se na perceção de bem-estar decorrente do exercício profissional e associado ao seu local de trabalho (Alicante & Abacar, 2018; Borrvalho et al., 2020; Braum et al., 2018; Neto et al., 2019; Santos et al., 2018; Taris et al., 2017; Toropova et al., 2021; Vias & Fraser, 2020). Neste estudo, procurou-se compreender o bem-estar psicológico de uma perspetiva focada na pessoa, que, enquanto dimensão individual pode ser influenciada pela atividade profissional e satisfação com a mesma e, também, por características pessoais que interferem na forma como cada um vivencia as experiências quotidianas.

Considerando estes aspetos, o presente estudo teve como principais objetivos: i) descrever os níveis de bem-estar psicológico, mindfulness e satisfação com a profissão docente dos docentes portugueses; ii) analisar a relação entre bem-estar psicológico, mindfulness e satisfação com a profissão docente; e, iii) identificar a capacidade preditiva do mindfulness e da satisfação com a profissão docente para o bem-estar psicológico docente.

## **2. Metodologia**

### *2.1. Participantes*

Participaram neste estudo 734 docentes (89.1% do sexo feminino) dos diferentes níveis de ensino (da educação pré-escolar ao ensino secundário) e a lecionar em instituições públicas e privadas. Apresentavam uma idade compreendida entre os 20 e os 70 anos de idade, sendo que os grupos etários dos 40 aos 49 anos

( $n = 317$ , 43.2%) e dos 50 aos 59 anos ( $n = 237$ , 32.3%) são aqueles que concentram o maior número de participantes. Os resultados mostraram que 80.2% ( $n = 589$ ) lecionava no distrito onde residia. Finalmente, quisemos perceber com quem é que estes participantes viviam. Verificámos que 37.9% ( $n = 278$ ) viviam com o(a) cônjuge/companheiro(a) e descendentes, 27.8% ( $n = 204$ ) viviam apenas com o(a) cônjuge/companheiro(a) e 14.4% ( $n = 106$ ) viviam sozinhos (cf. Tabela 1).

**Tabela 1.** Caracterização sociodemográfica da amostra

	<i>n</i>	%
<b>Género</b>		
Feminino	654	89.1
Masculino	80	10.8
<b>Idade</b>		
20 – 29 anos	25	3.4
30 – 39 anos	67	9.1
40 – 49 anos	317	43.2
50 – 59 anos	237	32.3
≥ 60 anos	88	12
<b>Leciona no distrito de residência</b>		
Não	131	17.8
Sim	589	80.2
Não se aplica	14	1.9
<b>Vive com</b>		
Sozinho(a)	106	14.4
Cônjuge/companheiro(a)	204	27.8
Descendentes	66	9
Cônjuge/companheiro(a) e descendentes	278	37.9
Cônjuge/companheiro(a), descendentes e outros	11	1.5
Cônjuge/companheiro(a) e outros	11	1.5
Descendentes e outros	3	0.4
Outros	55	7.5

Analisando o perfil socioprofissional dos docentes que integram a amostra deste estudo, constatámos que 67.3% ( $n = 494$ ) possui a licenciatura, 29% ( $n = 213$ ) completou o mestrado e, ainda, 2.2% ( $n = 16$ ) completou o doutoramento. Relativamente ao vínculo laboral, os dados mostraram que 49.9% ( $n = 366$ ) se encontravam em quadro de escola ou agrupamento, 37.3% ( $n = 274$ ) eram contratados e 12.8% ( $n = 12.8$ ) estavam em quadro de zona pedagógica. O tempo de serviço, este variou entre os 0 anos e os mais de 31 anos. Pelos dados, verificámos que a maioria da amostra tinha mais de 31 anos de serviço ( $n = 172$ , 23.4%), seguindo-se o intervalo de tempo entre os 21 e os 25 anos ( $n = 132$ , 18%) e entre os 26 e os 30 anos ( $n = 103$ , 14%). No ano letivo 2021/2022, período da recolha de dados desta amostra, 95.4% ( $n = 700$ ) encontra-se a lecionar, sendo que destes 87.7% ( $n = 644$ ) encontrava-se a dar aulas em escolas da rede pública. Analisando o grau de ensino em que os participantes lecionavam, verificámos que 14.5% ( $n = 99$ ) estavam no Ensino Pré-escolar, 23.8% ( $n = 163$ ) estavam no 1.º Ciclo, 13.3% ( $n = 91$ ) estavam no 2.º Ciclo e 48.4% ( $n = 331$ ) lecionavam no 3.º Ciclo ou Ensino Secundário. Os resultados mostraram, também, que 6.9% ( $n = 51$ ) dos participantes tinham especialização em Educação Especial. A maioria dos professores 45.4% ( $n = 332$ ) na zona centro do país, seguindo-se a região norte com 35.5% ( $n = 260$ ) dos professores a exercerem funções em escolas desta zona. Os resultados também mostraram que a maioria dos docentes 80.2% ( $n = 589$ ) lecionava no distrito onde residia (cf. Tabela 2).

**Tabela 2.** Caracterização socioprofissional da amostra

	<i>n</i>	%
<b>Habilitações Académicas</b>		
Bacharelato	11	1.5
Licenciatura	494	67.3
Mestrado	213	29
Doutoramento	16	2.2
<b>Vínculo laboral</b>		
Contratado	274	37.3
Quando de Zona pedagógica (QZP)	94	12.8
Quadro de escola / Agrupamento (QE/A)	366	49.9
<b>Tempo de serviço</b>		
0 – 5 anos	90	12.3
6 – 10 anos	66	9
11 – 15 anos	73	9.9
16 – 20 anos	98	13.4
21 – 25 anos	132	18
26 – 30 anos	103	14
≥ 31 anos	172	23.4
<b>Lecionar no presente ano letivo</b>		
Sim	700	95.4
Não	26	3.5
Não se aplica	8	1.1
<b>Motivo porque não leciona</b>		
Não colocado	5	0.7
Sem componente letiva	4	0.5
Outro	17	2.3
<b>Rede</b>		
Pública	644	87.7
Privada	71	9.7
Ambas	7	1
Não se aplica	12	1.6
<b>Grupo de recrutamento</b>		
Educação pré-escolar	99	14.5
1º Ciclo	163	23.8
2º Ciclo	91	13.3
3º Ciclo e secundário	331	48.4
Educação Especial	51	6.9
<b>Distrito onde leciona</b>		
Norte	260	35.5
Centro	332	45.4
Sul	109	14.9
Ilhas	12	1.6
Não se aplica	19	2.6

## 2.2. Instrumentos de recolha de dados

*Questionário socioprofissional e demográfico.* Composto por 14 itens com questões, maioritariamente fechadas, foi construído no âmbito desta investigação permitindo a caracterização dos participantes (e.g., sexo, idade), da sua situação profissional (e.g., tipo de contrato, local onde leciona, anos de atividade profissional), familiar (e.g., estado civil, com quem vive), assim como da satisfação com a profissão docente.

*Escala de Medida de Manifestação do Bem-Estar Psicológico (EMMBEP; Massé et al., 1998; versão portuguesa de Monteiro, Tavares & Pereira, 2006).* É uma escala de autorresposta constituída por 25 itens, avaliados numa escala tipo Likert de 5 pontos, dividido em seis subescalas: autoestima, equilíbrio, envolvimento social, sociabilidade, controlo de si e dos acontecimentos e felicidade. O score total da escala e os scores das

respetivas subescalas é calculado através do somatório das pontuações dos itens. O score total varia entre 25 e 125, sendo que quanto mais elevado for o total obtido maior será o bem-estar psicológico percebido. Relativamente aos valores de consistência interna, a escala total apresentou um valor de alfa de Cronbach de 0.96 e um valor de Omega de McDonald de 0.96. As respetivas subescalas apresentaram valores de alfa de Cronbach que variam entre 0.74 na subescala equilíbrio e 0.93 na subescala felicidade (cf. Tabela 3).

*Philadelphia Mindfulness Scale* (PHLMS; Cardaciotto et al., 2008; versão portuguesa de Teixeira, Ferreira e Pereira (2017). Esta escala pretende avaliar dois componentes da atenção plena (mindfulness) a aceitação e a consciência. A PHLMS é uma escala de autorrelato, composta por 20 itens cotados numa escala do tipo Likert de 5 pontos, 1 (nunca) a 5 (sempre) e divididos de forma igual pelas duas dimensões, aceitação e consciência. Para avaliar cada dimensão deverão ser tidas em consideração a média dos valores dos itens que lhes correspondem, sendo que os itens referentes à aceitação devem ser invertidos (itens pares referem-se à dimensão da consciência e itens ímpares referem-se à dimensão da aceitação). A escala total de mindfulness apresentou um alfa de Cronbach de 0.85 e um valor de Omega de McDonald de 0.77. A subescala aceitação apresentou um alfa de Cronbach de 0.83 e um valor de Omega de McDonald de 0.85, enquanto a subescala consciência apresentou um valor de alfa de Cronbach de 0.85 e um valor de Omega de McDonald de 0.85 (cf. Tabela 3).

### 2.3. Procedimentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através de inquérito por questionário, aplicado exclusivamente online, entre 12 de abril de 2022 e 20 de maio de 2022. Os destinatários do questionário foram professores do sistema de ensino português público ou privado, residentes em Portugal continental e ilhas, da educação pré-escolar ao ensino secundário e que se encontrassem em qualquer situação profissional no momento do preenchimento do questionário.

A divulgação do link de acesso ao questionário foi feita, maioritariamente, através de partilha em plataformas de redes sociais (e.g., grupos de professores ou de educação do *Facebook*). Foi também pedida a divulgação do questionário a diferentes Direções de Agrupamentos de Escolas junto das suas comunidades educativas. Foram solicitadas autorizações, aos respetivos autores, para utilização dos instrumentos que compõem o protocolo, tendo as mesmas sido facultadas nesse sentido.

### 2.4. Procedimentos éticos e deontológicos

O estudo seguiu as recomendações da Declaração de Helsínquia para a investigação científica e mereceu a aprovação por parte do Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro (Parecer 21 – CED/2022). Tendo em consideração o cumprimento do Regulamento Geral de Proteção de Dados foi solicitado parecer do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade de Aveiro, tendo a recolha de dados proposta merecido resposta positiva.

Assim, foram cumpridas todas as medidas de proteção de dados dos participantes, sendo que, de acordo com o artigo 9.º do RGPD, não foram recolhidos nem tratados dados sensíveis

A participação dos docentes foi voluntária e anónima sendo-lhes igualmente garantida a confidencialidade dos dados, bem como a possibilidade de recusa ou desistência da participação, sem consequências para si. Todas estas informações constavam do consentimento informado que se encontrava no início do questionário, onde também estava presente o contacto telefónico e de e-mail do investigador responsável, e os objetivos do estudo. O consentimento e o questionário foram disponibilizados através na plataforma Forms.UA, através do link de acesso ao questionário.

Os participantes, ao concordarem em participar no estudo, declararam ter lido o consentimento informado.

## 2.5. Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi efetuada recorrendo aos softwares IBM® SPSS® (versão 29.0). Foram realizadas as análises de normalidade das variáveis referentes à satisfação com a profissão, ao bem-estar pessoal e ao mindfulness, onde se verificou que com a exceção do valor total de bem-estar, todas as variáveis em análise violaram o pressuposto da normalidade. Contudo, foram utilizados testes paramétricos, nas análises estatísticas subsequentes, dado que, em amostras com dimensão superior a 25/30 sujeitos, a distribuição da média amostral é satisfatoriamente aproximada à normal, o que legitima a mobilização de testes paramétricos com as variáveis que são objeto de estudo neste projeto de investigação (Marôco, 2010). Foram, também, realizadas análises descritivas e correlacionais. Em seguida, realizou-se uma regressão linear múltipla de modo a compreender o comportamento preditor do mindfulness e da satisfação profissional no bem-estar dos docentes. Para interpretar os resultados de correlação, utilizaram-se as convenções de Schober et al. (2018), considerando-se que um  $r$  entre 0.10 e 0.39 é uma magnitude fraca; entre 0.40 e 0.69 uma magnitude moderada; entre 0.70 e 0.89 é uma magnitude forte; entre 0.90 e 0.99 uma magnitude muito forte. Para a realização da regressão linear múltipla tiveram-se em consideração os pressupostos necessários à realização da mesma. Assim, o tamanho da amostra revelou-se adequado à realização desta técnica estatística seguindo a recomendação de 15 sujeitos por preditor (Stevens, 1996). Não se encontraram problemas de multicolinearidade uma vez que os valores de tolerância apresentaram um resultado superior a 0.10 e inferior a 4 e os valores de Inflação da Variância (VIF) apresentaram valores inferiores a 5 em todas as subdimensões, o que é indicador de ausência de problemas de estimação dos  $\beta$  para a dimensão do bem-estar (Pallant, 2007; Pestana & Gageiro, 2003). A observação dos gráficos da dispersão dos resíduos (Scatterplot e PP Plot) permitiu concluir a inexistência de problemas relacionados com a normalidade, linearidade e homocedasticidade. Verificou-se a existência de três outliers que foram eliminados da análise. Para o pressuposto da independência das observações verificou-se que o valor de Durbin-Watson se situou entre 1 e 3, o que permite concluir a existência de independência das observações. Teve-se como referência o nível de significância de .05 (Field, 2009).

## 3. Resultados

### 3.1. Bem-estar docente, mindfulness e satisfação com a profissão

Na tabela 3, encontram-se os valores da análise descritiva das escalas de bem-estar, de mindfulness e satisfação com a profissão. Considerando o valor total de bem-estar, estes participantes apresentaram um score médio de 88.2 ( $DP = 15.9$ ). Analisando as diferentes subescalas, verificámos que a média dos scores, tendo em consideração a pontuação máxima que se pode obter, era afastada dos valores máximos possíveis. A subescala com score mais próximo do valor máximo foi a sociabilidade ( $M = 11.04$ ,  $DP = 2.16$ ). Relativamente ao mindfulness, o valor médio para a escala total foi de 3.47 ( $DP = 0.448$ ) e foi a subescala da consciência que apresentou um valor mais elevado ( $M = 3.76$ ,  $DP = 0.599$ ). Por fim, a satisfação com a profissão apresentou um valor médio de 3.01 ( $DP = 0.924$ ).

**Tabela 3.** Estatísticas descritivas

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>alfa</i>	<i>omega</i>
Bem-estar total	88.2	15.9	36	125	0.96	0.96
Felicidade	26.82	6.27	3	40	0.93	0.93
Sociabilidade	11.04	2.16	3	15	0.8	0.86
Controlo de si e dos acontecimentos	10.41	2.18	3	15		
					0.86	0.86
Envolvimento social	10.69	2.22	4	15	0.79	0.79
Autoestima	14.90	2.81	4	20	0.87	0.88
Equilíbrio	10.73	2.27	4	15	0.74	0.78
Mindfulness total	3.47	0.448	1.45	5	0.85	0.77
Aceitação	3.19	0.610	1.0	5	0.83	0.85
Consciência	3.76	0.599	1.5	5	0.85	0.85
Satisfação com a profissão*	3.01	0.924	1	5		

\* Para esta dimensão não foram calculados os valores de alfa e ómega porque a escala é constituída apenas por um item.

### 3.2. Correlações entre bem-estar, mindfulness e satisfação com a profissão

As subescalas da escala de bem-estar correlacionaram-se todas entre si de forma positiva e estatisticamente significativa, apresentando magnitudes correlacionais que variam entre moderadas e muito fortes. As correlações entre o total da EMMBP e a aceitação ( $rp = -0.212$ ) foi negativa, fraca e estatisticamente significativa. As subescalas da EMMBP apresentaram correlações negativas, estatisticamente significativas e com uma magnitude fraca com a subescala de aceitação. No que respeita à relação do total da EMMBP com a subescala consciência ( $rp = 0.437$ ), a correlação obtida foi positiva, estatisticamente significativa e com uma magnitude moderada. As subescalas da EMMBP apresentaram correlações positivas e estatisticamente significativas com a consciência. A magnitude destas correlações foi moderada. As correlações entre o total da EMMBP e as respetivas subescalas com a satisfação com a profissão docente apresentaram valores positivos, estatisticamente significativos e com uma magnitude moderada.

No que respeita às subescalas da escala de Mindfulness, a aceitação e consciência, estas correlacionam-se de forma positiva, estatisticamente significativa e de magnitude fraca. A consciência correlacionou-se de forma positiva, estatisticamente significativa e com uma magnitude fraca com a satisfação com a profissão docente. Por sua vez, a aceitação apresentou uma correlação negativa, estatisticamente significativa e de magnitude fraca.

**Tabela 4.** Correlações de Pearson

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Bem-estar total	--										
2. Felicidade	.946**	--									
3. Sociabilidade	.814**	.720**	--								
4. Controlo de si e dos acontecimentos	.845**	.766**	.677**	--							
5. Envolvimento social	.724**	.602**	.540**	.562**	--						
6. Autoestima	.814**	.696**	.592**	.642**	.584**	--					
7. Equilíbrio	.754**	.681**	.536**	.601**	.463**	.543**	--				
8. Mindfulness total	.148**	.099*	.190**	.194**	.153**	.072	.126**	--			
9. Aceitação	-.212**	-.232**	-.113**	-.147**	-.116**	-.215**	-.138**	.745**	--		
10. Consciência	.437**	.385**	.400**	.440**	.346**	.328**	.330**	.736**	.097*	--	
11. Satisfação com a profissão docente	.448**	.426**	.312**	.318**	.360**	.432**	.342**	-.003	-.112**	.111**	--

\*\*A correlação é significativa no nível 0.01

\* A correlação é significativa no nível 0.05

### 3.3. O mindfulness e a satisfação com a profissão docente como preditores do bem-estar

Na Tabela 5 encontram-se os resultados da regressão linear múltipla para o score total de bem-estar. O modelo testado revelou-se estatisticamente significativo ( $F(6, 634) = 149.175, p < .001$ ) e contemplou as subescalas aceitação, consciência e satisfação com a profissão, explicando 41.1% ( $R^2 = .414$ ) da variância do total da EMMBP. Todas as subescalas inseridas mostraram ser preditores estatisticamente significativos do total da EMMBP, onde apenas a aceitação mostrou ser um preditor negativo. O total de bem-estar, avaliado pelo somatório da EMMBP, pode ser explicado por uma menor aceitação, uma maior consciência e uma maior satisfação com a profissão. Da análise foram eliminados 3 casos de outliers.

**Tabela 5.** Regressão linear múltipla para o total de bem-estar

	$R^2 (R^2Aj)$	$F$	$B$	$\beta$	$t$	$p$
	.414 (.411)	149.175				<.001
Aceitação			-5.358	-.207	-6.712	<.001
Consciência			10.894	.413	13.410	<.001
Satisfação com a profissão			6.787	.402	13.040	<.001

#### 4. Discussão

O presente estudo teve como principais objetivos descrever os níveis de bem-estar psicológico, do mindfulness e da satisfação com a profissão, analisar as relações entre estas variáveis e aferir a capacidade preditiva do mindfulness e da satisfação com a profissão na percepção de bem-estar psicológico dos docentes que participaram no estudo.

Iniciamos este estudo com a análise das características sociodemográficas e profissionais deste grupo de participantes. Pelos resultados constatamos que a amostra segue a tendência nacional. Assim, temos uma amostra maioritariamente feminina e tendencialmente mais envelhecida, tal como demonstram os relatórios que têm sido publicados (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2021). A questão da idade é um aspeto relevante a ter em consideração, uma vez que existem estudos publicados que demonstram que pessoas mais velhas apresentam níveis de bem-estar inferiores comparativamente a pessoas mais jovens (Coelho, 2021; Steptoe et al., 2015). Outro aspeto a ter em consideração, e que pode condicionar e interferir com os resultados em análise neste estudo, prende-se com a percepção do stress, aspeto que condiciona a percepção de bem-estar das pessoas (MacIntyre et al., 2019; Zadok-Gurman et al., 2021).

O bem-estar avaliado neste estudo centrava-se nas percepções individuais e pessoais, ou seja, não foram exploradas as percepções do bem-estar relacionadas com o exercício profissional. O que representa uma inovação e possibilidade de reunir evidência científica sobre o bem-estar docente partindo de uma outra perspetiva. Até ao momento, os estudos sobre esta dimensão nesta população têm estado muito centrados nas percepções de bem-estar relacionadas com a atividade profissional (Alicante & Abacar, 2018; Borralho et al., 2020; Braun et al., 2018; Neto et al., 2019; Santos et al., 2018; Taris et al., 2017; Toropova et al., 2021; Vias & Fraser, 2020), onde apontam a influência de fatores extrínsecos, nomeadamente, as condições de trabalho, o estatuto profissional, o conteúdo e a carga associada ao trabalho, a pressão temporal para lecionar os conteúdos e a segurança profissional na percepção de bem-estar. Apesar da importância destas variáveis para a saúde psicológica dos docentes, é perceptível que estamos perante um conjunto de fatores onde é mais difícil introduzir mudanças. No fundo, são elementos que, por muitas vezes, dependerem de decisões administrativas e político-sociais que não estão ao alcance de cada indivíduo. Perante a incapacidade de produzir mudanças nestas dimensões, é essencial aprofundar o estudo relacionado com as percepções pessoais, associadas a fatores intrínsecos, que possam influenciar a percepção do bem-estar. Um maior conhecimento científico sobre fatores intrínsecos capazes de influenciar o bem-estar psicológico dos docentes permitirá uma identificação de fatores de risco mais específica e, conseqüentemente, influenciar o desenvolvimento de respostas de intervenção mais eficazes.

Neste sentido, os resultados obtidos neste estudo remetem-nos para uma percepção pessoal de bem-estar psicológico ligeiramente acima do ponto médio (algumas vezes). Considerando as diferentes subescalas do bem-estar psicológico, sobressaíram os resultados da subescala Felicidade, que apresentou um valor médio mais distante do valor máximo de bem-estar; e no polo oposto a subescala Sociabilidade, com um valor médio mais próximo do valor máximo de bem-estar. Analisando as condições sociais afetas à profissão docente (Alves et al., 2014), possivelmente associada a vivências pessoais específicas, poderá ser esperado que a felicidade com que encaram o seu dia a dia apresente valores médios mais baixos.

Existem alguns estudos que procuram avaliar o impacto de características individuais no bem-estar dos professores, no entanto, é necessário aprofundar a investigação sobre a temática, uma vez que muita investigação tem sido direcionada para variáveis relacionadas com a atividade profissional. Neste sentido, os estudos que focam a dimensão individual deste grupo da população parecem reforçar a existência de correlações positivas entre o bem-estar e a saúde geral e a vitalidade e o bem-estar (Kern et al., 2014); e entre o otimismo e a responsabilidade social (Kim & Lim, 2016). Por sua vez, o neuroticismo, característica da personalidade, parece estar negativamente relacionada com o bem-estar (Burns & Machin, 2013; Wong & Zhang, 2014). Foram, também, encontrados efeitos moderadores da resiliência (Pretsch et al., 2012), da satisfação com a vida (Capone & Petrillo, 2016), da regulação emocional (Yin et al., 2018), das estratégias de avaliação e de coping (Soykan et al., 2019) na percepção do bem-estar.

O score mais elevado na subescala de sociabilidade poderá estar relacionado com a satisfação que os profissionais retiram da atividade docente (Alves et al., 2014). Os docentes valorizam a atividade pedagógica, aspeto que implica uma aproximação aos alunos, o estabelecimento de relações interpessoais e o envolvimento

em atividades da comunidade escolar e que, por sua vez, poderá ter implicações positivas na percepção de bem-estar.

Na análise das correlações parece destacar-se a relação positiva e de magnitude fraca entre o total de bem-estar e a subescala consciência e a relação negativa e fraca com a subescala de aceitação. Estes resultados parecem indicar que a percepção do bem-estar por parte dos docentes desta amostra aumenta com a sua capacidade em manterem o foco no momento presente. Num sentido oposto, um aumento da aceitação parece conduzir a uma percepção de bem-estar global menos favorável. Assim, estes resultados parecem sugerir que a capacidade de viver o momento presente permite uma regulação mais eficaz dos níveis de ansiedade, da frustração e do distress associados à antecipação de situações ou problemas. No entanto, quando confrontados com as situações negativas e após a sua aceitação, estes docentes parecem sentir um menor bem-estar. Esta tendência manteve-se em todas as dimensões do bem-estar, ou seja, relações negativas e fracas da aceitação com a felicidade, a sociabilidade, o controlo de si e dos acontecimentos, o envolvimento social, a autoestima e o equilíbrio; e uma relação positiva e moderada entre a consciência e as dimensões referidas.

São vários os estudos que associam as práticas de mindfulness a melhores níveis de bem-estar (Bajaj et al., 2016; Beshai et al., 2016; Bonde et al., 2022; Davis et al., 2016; Keleynikov et al., 2022; Rosales-Villacrés et al., 2021; Tsang et al., 2021). Na sequência desta relação, Junça-Silva e colaboradores (2021) verificaram que o recurso a práticas de mindfulness parece ajudar as pessoas a estarem mais conscientes aos seus acontecimentos diários, favorecendo a ocorrência de uma avaliação cognitiva mais positiva desses eventos, culminando num aumento do bem-estar. No entanto, considerando estes resultados, não era expectável que a aceitação se correlacionasse negativamente com a percepção de bem-estar psicológico.

As práticas de mindfulness implicam um aumento da consciência metacognitiva, ou seja, a capacidade de vivenciar pensamentos e sentimentos a partir de uma perspetiva distante e descentrada, tornando-os eventos mentais em vez de reflexões precisas e detalhadas (Teasdale et al., 1995, 2002). É possível que este resultado possa ter uma explicação nas características individuais que marcam os comportamentos destes participantes. As diferenças individuais na capacidade de alterar, gerir e suprimir emoções através de técnicas cognitivas, afetivas e comportamentais interferem no ajuste pessoal que cada pessoa faz à situação com a qual se confronta (Stevenson et al., 2019). Considerando que estes dados foram recolhidos no período pandémico, foram diversas as experiências negativas vivenciadas em contexto escolar (e.g., distanciamento físico, o ter de lidar com novas tecnologias, as regras para diminuir o contacto físico) que marcaram o quotidiano destes profissionais. O ter de lidar com experiências negativas repetidas, quer num plano pessoal, quer num plano profissional, podem ter levado os participantes a interiorizarem e aceitarem aspetos com os quais foi mais difícil ter de lidar. Neste sentido, esta aceitação das emoções e situações vivenciadas, como parecem ter uma polaridade mais negativa, pode ter conduzido a uma percepção de bem-estar menos favorável.

A relação positiva entre satisfação profissional e bem-estar era um resultado esperado, uma vez que este resultado tem vindo a ser reportado noutras investigações (McInerney et al., 2018). A satisfação profissional é uma parte importante na vida de pessoas adultas, uma vez que o emprego é um elemento que ocupa grande parte do quotidiano e implica diferentes emoções e sentimentos, acabando por interferir na percepção de bem-estar.

A investigação tem apontado a profissão docente como uma das mais stressantes, sendo um grupo profissional com uma elevada prevalência de síndrome de burnout (Herman et al., 2020; Magro, 2019). Tendo em consideração este aspeto é importante pensar em intervenções que mitiguem os efeitos negativos do stress. É na sequência desta necessidade que o interesse pelas práticas de mindfulness tem ganho expressão em estudos científicos relacionados com as estratégias das pessoas para enfrentarem situações de stress (Beames, 2023; von der Embese, 2019). De facto, os resultados obtidos neste estudo parecem apontar para a influência das práticas de mindfulness no bem-estar docente. A aceitação e a consciência, em conjunto com a satisfação profissional, revelaram-se preditores do bem-estar. O resultado aqui obtido vai ao encontro de outras investigações sendo mais uma evidência dos efeitos positivos das práticas de mindfulness na gestão do stress quotidiano e na promoção da saúde psicológica (Jnaneswar & Sulphay, 2021; Montero-Marin et al., 2021; Stevenson et al., 2019). No entanto, reforçando os resultados obtidos no estudo correlacional, a aceitação revelou-se um preditor negativo e estatisticamente significativo, ou seja, a percepção de bem-estar psicológico aumenta quando os docentes apresentavam níveis mais reduzidos de aceitação. Em estudos anteriores, os resultados sugeriram que a aceitação associada a práticas de mindfulness parece reduzir as tendências de

aversão e apego a experiências internas e externas, facilitando o processo de regulação emocional (Hayes & Feldman, 2005; Kumar et al., 2008). Esta forma mais adaptativa para lidar com experiências pessoais era espectável que estivesse associada a uma percepção mais favorável no que respeita ao bem-estar psicológico percebido. Neste sentido, as diferenças individuais associadas às particularidades resultantes da pandemia e dos desafios no âmbito da saúde pública e às condicionais sociais e económicas que esta realidade trouxe ao país podem ter tido influência na forma como estes participantes vivenciaram as situações pessoais com as quais tiveram de se confrontar, bem como a todos os ajustes que lhes foram impostos (De Ruita et al., 2021; Keleynikov et al., 2022; Matiz et al., 2020; Stevenson et al., 2019; Teasdale et al., 1995, 2002).

Considerando estes resultados parece importante desenvolver-se programas de intervenção, especificamente dirigidos a docentes, que integrem uma abordagem teórica baseada no mindfulness e/ou que integrem práticas de mindfulness nos seus conteúdos. Já existem alguns estudos sobre este tipo de intervenções (Beames et al., 2023), e os resultados demonstraram a eficácia destas intervenções a longo prazo (von der Embse et al., 2019) apontando para a existência de efeitos elevados no desenvolvimento da consciência, de efeitos moderados na diminuição do distress e da ansiedade e efeitos pequenos nos sentimentos de depressão e burnout (Matiz et al., 2020; Klingbeil & Renshaw, 2018; Zarate et al., 2019).

De acordo com os elementos provenientes da evidência científica, a capacidade dos indivíduos para identificarem os seus sentimentos e pensamentos decorrentes de situações quotidianas é um aspeto essencial na capacidade de gerir o stress. Conscientes do papel crucial que os docentes têm na dinâmica das escolas, uma das instituições básicas da comunidade, é importante que sejam profissionais felizes, produtivos e que realizem as suas atividades profissionais de forma eficiente (Kasalak & Dağyar, 2020). Apesar do interesse em construir ambientes profissionais saudáveis, que promovam uma articulação adaptativa e positiva entre a esfera profissional e pessoal é importante prestar atenção em elementos mais profundos que parecem determinar a forma como os docentes se veem e como encaram a sua profissão. As políticas laborais associadas à carreira docente, a instabilidade profissional, a elevada mobilidade e o desgaste emocional e psicológico da profissão têm contribuído para desgaste da saúde psicológica dos docentes. Perante a ausência de medidas concretas que voltem a dignificar a profissão destes profissionais, é espectável que tenham dificuldade em aceitar a sua condição atual. Inevitavelmente, este descontentamento com o domínio laboral tem implicações na vida pessoal e interfere negativamente no bem-estar psicológico deste grupo da população. Neste sentido, torna-se relevante promover espaços onde os docentes possam desenvolver competências sociais, pessoais e emocionais que lhes possibilitem enfrentar situações geradoras de stress de forma mais ajustada e, assim, contribuir para o aumento do seu bem-estar psicológica.

Este estudo apresenta algumas limitações que podem condicionar os resultados obtidos e que é importante considerar em estudos futuros. A recolha de dados decorreu num período em que as escolas ainda estavam sujeitas a algumas medidas de contenção da pandemia por COVID-19 (e.g., uso de máscara, alunos em confinamento a assistir a aulas online) e que condicionavam a atividade docente. Existem diversas variáveis que interferem no bem-estar psicológico, nomeadamente variáveis individuais como a personalidade, a resiliência. Neste estudo não foram incluídas variáveis que redirecionassem para estas dimensões. Assim, em estudos futuros, poderia ser importante incluir estas variáveis para tentar perceber se elas se relacionam com as práticas de mindfulness e a percepção do bem-estar.

## 5. Considerações finais

Embora a investigação, no contexto internacional, tenha vindo a aumentar no que respeita às intervenções baseadas em mindfulness para professores, no contexto nacional português os estudos, em contexto escolar são, ainda, escassos, tendo, geralmente, como destinatários os alunos das escolas, sendo, maioritariamente adaptações de programas estrangeiros para crianças e jovens (e.g. Still Quiet Place, Mindup, entre outros). Cada vez mais, a escola deverá ser pensada como uma comunidade global onde todos os elementos, nomeadamente, professores, alunos, outros profissionais e famílias merecem atenção e sejam beneficiários de intervenções que promovam a sua saúde psicológica. Se por um lado existem programas de intervenção, de vertente formativa, que capacitam os professores para implementarem sessões com os seus alunos com o objetivo de melhorar o bem-estar dos mesmos, também começam a surgir intervenções especificamente direcionadas para os docentes. No entanto, é importante apostar na divulgação destes resultados e na disseminação de boas práticas

juntos do contexto escolar. Esta deverá ser uma componente fundamental destes programas em vez de os limitar a mais uma competência a ensinar aos seus alunos, objetivando a regulação dos seus comportamentos (Melkjohn et al., 2012). Sendo o mindfulness um caminho (Nhat Hanh & Weare, 2017) e fazendo-se o caminho com a prática, importa, primeiro dotar os professores de competências e prática pessoal consistentes de forma que possam também, posteriormente, transmiti-las aos seus alunos.

Em suma e considerando os resultados evidenciados pela investigação neste domínio, ainda em crescimento, a integração de práticas baseadas em mindfulness no quotidiano docente parece contribuir para melhorar e fortalecer o bem-estar destes profissionais (Hirshberg et al., 2019). Evidenciando-se a necessidade, cada vez maior, de encontrar soluções inovadoras e eficazes para aumentar a resiliência e o desenvolvimento pessoal dos professores (Meiklejohn, et al., 2012) considera-se fundamental dar continuidade à investigação, neste domínio, no sentido de aprofundar e robustecer a evidência científica sobre a relação entre mindfulness e bem-estar docente.

## Referências

- Alicante, G., & Abacar, M. (2018). Fontes de stress ocupacional em Professores do Ensino Básico e Médio em Moçambique, Brasil e Portugal: uma Revisão Sistemática de Literatura. *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, 33, 95–110. <https://doi.org/10.31492/2184-2043.rilp2018.33/pp.95-110>
- Alves, M. G., Azevedo, N. R., & Gonçalves, T. N. R. (2014). Satisfação e situação profissional: Um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 365–382. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000002>
- Bajaj, B., Gupta, R., & Pande, N. (2016). Self-esteem mediates the relationship between mindfulness and well-being. *Personality and Individual Differences*, 94, 96–100. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.020>
- Beames, J., Spanos, S., Roberts, A., Mcgillivray, L., Li, S., Newby, J., & Werner-seidler, A. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, or wellbeing of school teachers: A systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review*, 35 (26), 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w>
- Benevene, P., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2020). Editorial: Well-being of school teachers in their work environment. *Frontiers in Psychology*, 11(1239), 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239>
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, K. (2016). A non-randomized feasibility trial assessing the efficacy of a Mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve wellbeing. *Mindfulness*, 7, 198-208. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0436-1>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bonde, E. H., Fjorback, L. O., Frydenberg, M., & Juul, L. (2022). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction for school teachers: a cluster-randomized controlled trial. *European Journal of Public Health*, 32(2), 246–253. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab223>
- Borrhalho, L., de Jesus, S. N., Viseu, J., & Candeias, A. (2020). Health assessment of Portuguese teachers: The teacher's health questionnaire. *Psicologia*, 34(1), 195–213. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i1.1475>
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2018). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10, 245-255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Brewer, J. A., Grant, J. E., & Potenza, M. N. (2008). The treatment of pathologic gambling. *Addictive Disorders and Their Treatment*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.1097/adt.0b013e31803155c2>
- Brown, K., & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822- 848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Burns, R. A., & Machin, M. A. (2013). Employee and workplace well-being: A multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools.

- Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 309–324.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656281>
- Cardaciotto, L., Herbert, J.D., Forman, E.M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, 15(2), 204-223.  
<https://doi.org/10.1177/1073191107311467>
- Capone, V., & Petrillo, G. (2016). Teachers' perceptions of fairness, well-being and burnout: A contribution to the validation of the organizational justice index by Hoy and Tarter. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 864–880. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2015-0013>
- Cheng, X., Ma, Y., Li, J., Cai, Y., Li, L., & Zhang, J. (2020). Mindfulness and psychological distress in kindergarten teachers: The mediating role of emotional intelligence. *International Journal Environmental Research Public Health*, 17(8212). <https://doi.org/10.3390/ijerph17218212>
- Celho, A. (2021). *O papel da idade na felicidade, bem-estar e sentido de vida: Um estudo exploratório* [Tese de Mestrado]. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.  
[https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10517/1/DM\\_33645.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10517/1/DM_33645.pdf)
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2021). *Estado da Educação 2020*. [www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt)
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491-516.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2008.07.004>
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2(3), 186-193.  
<https://doi.org/10.1007/s12671-011-0058-1>
- Davidson, R. J. (2010). Empirical explorations of mindfulness: Conceptual and methodological conundrums. *Emotion*, 10(1), 8-11. <https://doi.org/10.1037/a0018480>
- Davis, T. J., Morris, M., & Drake, M. M. (2016). The moderation effect of mindfulness on the relationship between adult attachment and wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 96, 115–121.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.080>
- De Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M. G., & Koomen, H. M. Y. (2021) Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher–student relationship quality. *Teaching and Teacher Education*, 107(103467), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103467>
- Delgado, L., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M.I., Robles, M., & Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (Mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18(3), 511-532. [https://pandelisperakakis.info/wp-content/uploads/2019/06/Delgado\\_2010-1.pdf](https://pandelisperakakis.info/wp-content/uploads/2019/06/Delgado_2010-1.pdf)
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 60(3), 244–258. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A., Moreno, E., & Gallego, J. (2010). Reducing teachers' psychological distress through a mindfulness training program. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 655-666.  
<https://doi.org/10.1017/S1138741600002328>
- Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2013). Mindfulness-based interventions in school settings: An introduction to the special issue. *Research in Human Development*, 10(3), 205–210.  
<https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818480>
- 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.  
<https://doi.org/10.1007/s12170-015-0474-1>
- Greeson, J. M. (2009). Mindfulness research update: 2008. *Journal of Evidence-Based Integrative Medicine*, 14(1), 10-18. <https://doi.org/10.1177/1533210108329862>
- Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mind-fulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 255–262.

- Hawkins, K. (2019). Mindfulness, aprendizagem socioemocional e bem-estar. In A. Pinto, & J. Carvalho (coords.), *Mindfulness em Contexto Educacional* (pp. 19-33). Coisas de Ler.
- Herman, K. C., Prewitt, S. L., Eddy, C. L., Savale, A., & Reinke, W. M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology, 78*, 54–68. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003>
- Hidajat, T. J., Edwards, E. J., Wood, R., & Campbell, M. (2023). Mindfulness-based interventions for stress and burnout in teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 134*, 104303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104303>
- Hirshberg, M. J., Flook, L., Enright, R. D., & Davidson, R. J. (2019). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. *Learning and Instruction, 66*, 101298. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.253>
- Hwang, Y. S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education, 64*, 26–42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>
- Hwang, Y. S., Goldstein, H., Medvedev, O. N., Singh, N., Noh, J. E., & Hand, K. (2019). Mindfulness-based intervention for educators: Effects of a school-based cluster randomized controlled study. *Mindfulness, 10*, 1417–1436. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01147-1>
- Jennings, P. (2015). *Mindfulness for teachers*. Norton & Company.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jnaneswar, K., & Sulphay, M. M. (2021). A study on the relationship between workplace spirituality, mental wellbeing and mindfulness. *Management Science Letters, 11*, 1045–1054. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.9.038>
- Kabat-Zinn, J. (2018). *Para onde quer que vás, aí estarás*. Nascente.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine, 8*(2), 163-90. <https://doi.org/10.1007/BF00845519>
- 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.
- Keleynikov, M., Benatov, J., & Berger, R. (2022). Preschool teachers' psychological distress and work engagement during COVID-19 outbreak: The protective role of mindfulness and emotion regulation. *International Journal Environmental Research Public Health, 19*(5), 2645. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052645>
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology, 5*, 500–513. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.56060>
- Kim, S. Y., & Lim, Y. J. (2016). Virtues and well-being of Korean special education teachers. *International Journal of Special Education, 31*(1), 114–118
- Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly, 33*(4), 501–511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>
- Kumar, S., Feldman, G., & Hayes, A. (2008). Changes in mindfulness and emotion regulation in an exposure-based cognitive therapy for depression. *Cognitive Therapy and Research, 32*(6), 734–744.
- MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., & Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System, 82*, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013>
- Magro, F. (2019). *Estudo da prevalência e preditores sociodemográficos do burnout dos Professores do 1.º, 2.º, 3.º Ciclo e Secundário* [Instituto Piaget]. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36793/1/Francisco Magro.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36793/1/Francisco%20Magro.pdf)

- Mañas, I., Justo, C., & Martínez, E. (2011). Reducción de los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y Salud*, 22(2), 121-137. <https://doi.org/10.5093/cl2011v22n2a3>
- Matiz, A., Fabbro, F., Paschetto, A., Cantone, D., Paolone, A. R., & Crescentini, C. (2020). Positive impact of mindfulness meditation on mental health of female teachers during the COVID-19 outbreak in Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 1–22. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186450>
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. S. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145–158. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.020>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Montero-Marin, J., Taylor, L., Crane, C., Greenberg, M. T., Ford, T. J., Williams, J. M. G., García-Campayo, J., Sonley, A., Lord, L., Dalgleish, T., Blakemore, S. J., Team, M., & Kuyken, W. (2021). Teachers "Finding peace in a frantic world": An experimental study of self-taught and instructor-led mindfulness program formats on acceptability, effectiveness, and mechanisms. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1689–1708. <https://doi.org/10.1037/edu0000542>
- Neff, K., & Germer, C. (2019). *Manual de mindfulness e autocompaixão*. Artmed.
- Neto, J., Londero-Santos, A., & Natividade, J. (2019). Estressores da docência como preditores do bem-estar de professores do ensino fundamental. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 19(3), 679–686. <https://doi.org/10.17652/rpot/2019.3.16657>
- Nhat Hanh, T., & Weare, K. (2017). *Happy teachers change the world*. Parallax Press.
- Ozoemena, E. L., Agbaje, O. S., Ogundu, L., Agbaje, O. S., Ogundu, L., Ononuju, A. H., Umoke, P. C. I., Iweama, C. N., Kato, G. U., Isabu, A. C., & Obute, A. J. (2021). Psychological distress, burnout, and coping strategies among Nigerian primary school teachers: a school-based cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21, 2327. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12397-x>
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual. A step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3rd edition). SPSS Survival Manual.
- Pan, M., & Liu, J. (2022). Chinese English as a foreign language teachers' wellbeing and motivation: The role of Mindfulness. *Frontiers in Psychology*, 13, 906779. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.906779>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (3rd ed.). Edições Sílabo.
- Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15(3), 321–336. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9180-8>
- Portilla, A., Meza, M. F., & Lizana, P. A. (2022). Association between emotional exhaustion and tobacco consumption in teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 2606. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052606>
- Rodríguez, A. A., & Silva, C. B. (2018). Implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en profesionales de la educación. *Estudios Sobre Educacion*, 34, 239–261. <https://doi.org/10.15581/004.34.239-261>
- Roeser, R. W. (2016). Processes of teaching, learning, and transfer in mindfulness-based interventions (MBIs) for teachers: A contemplative educational perspective. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 149–170). Springer-Verlag Publishing.
- Roeser, R. W., Mashburn, A. J., Skinner, E. A., Choles, J. R., Taylor, C., Rickert, N. P., Pinela, C., Robbeloth, J., Saxton, E., Weiss, E., Cullen, M., & Sorenson, J. (2022). Mindfulness training improves middle school teachers' occupational health, well-being, and interactions with students in their most stressful classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 408–425. <https://doi.org/10.1037/edu0000675>

- Rosales-Villacrés, M. de L., Oyanadel, C., Changotasig-Loja, D., Betancourt-Peters, I., & Peñate-Castro, W. (2021). The role of Mindfulness in the intimate relationships and psychological wellbeing in emerging adulthood. *Social Sciences, 10*(7), 259. <https://doi.org/10.3390/socsci10070259>
- Santos, A., Teixeira, A. R., & Queirós, C. (2018). Burnout e stress em professores: um estudo comparativo 2013-2017. *Psicologia, Educação e Cultura, 22*(1), 250–269. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/112287/2/269145.pdf>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, D. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia and Analgesia, 126*(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Soykan, A., Gardner, D., & Edwards, T. (2019). Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 29*(2), 130–138.
- Steptoe, A., Deaton, A., & Stone, A. A. (2015). Subjective wellbeing, health, and ageing. *The Lancet, 385*(9968), 640–648. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61489-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61489-0)
- Stevenson, J. C., Millings, A., & Emerson, L. M. (2019). Psychological well-being and coping: The predictive value of adult attachment, dispositional Mindfulness, and emotion regulation. *Mindfulness, 10*(2), 256–271. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0970-8>
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Taris, T. W., Leisink, P. L. M., & Schaufeli, W. B. (2017). Applying occupational health theories to educator stress: Contribution of the job demands-resources model. In T. M. McIntyre, S. McIntyre, & D. Francis (Eds.), *Educator stress, aligning perspectives on health safety and well-being* (pp. 237–259). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6>
- Teasdale, J. D., Segal, Z., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy, 33*(1), 25–39.
- Teasdale, J. D., Moore, R. G., Hayhurst, H., Pope, M., Williams, S., & Segal, Z. V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: Empirical evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(2), 275–287.
- Todd, C., Cooksey, R., Davies, H., McRobbie, C., & Brophy, S. (2019). Mixed-methods evaluation comparing the impact of two different mindfulness approaches on stress, anxiety and depression in school teachers. *BMJ Open, 9*(7), 1–13. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-025686>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review, 73*(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tsang, K. K. Y., Shum, K. K. man, Chan, W. W. L., Li, S. X., Kwan, H. W., Su, M. R., Wong, B. P. H., & Lam, S. (2021). Effectiveness and mechanisms of mindfulness training for school teachers in difficult times: A randomized controlled trial. *Mindfulness, 12*(11), 2820–2831. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01750-1>
- Tsang, K. K. Y., Shum, K. K. man, Chan, W. W. L., Li, S. X., Kwan, H. W., Su, M. R., Wong, B. P. H., & Lam, S. (2021). Effectiveness and mechanisms of mindfulness training for school teachers in difficult times: A randomized controlled trial. *Mindfulness, 12*(11), 2820–2831. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01750-1>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). "Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis", *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- von der Embse, N., Ryan, S. V., Gibbs, T., & Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the Schools, 56*(8), 1328–1343. <https://doi.org/10.1002/pits.22279>
- Wong, Y. H. P., & Zhang, L. F. (2014). Perceived school culture, personality types, and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood, 39*(2), 100–108. <https://hub.hku.hk/handle/10722/242311>
- Yin, H., Huang, S., & Lv, L. (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: A job demands-resources model. *Frontiers in Psychology, 9*(29), 2395. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>

- Zadok-Gurman, T., Jakobovich, R., Dvash, E., Zafrani, K., Rolnik, B., Ganz, A. B., & Lev-Ari, S. (2021). Effect of inquiry-based stress reduction (IBSR) intervention on well-being, resilience and burnout of teachers during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3689. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18073689>
- Zarate, K., Maggin, D. M., & Passmore, A. (2019). Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1700–1715. <https://doi.org/10.1002/pits.22308>