

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NEUROCIÊNCIAS

Felipe Cerqueira Castro de Souza

**ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
QUANTO ÀS PRÁTICAS ONLINE DE MINDFULNESS NO CONTROLE DA
ANSIEDADE.**

Belo Horizonte

2021

Felipe Cerqueira Castro de Souza

**ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
QUANTO ÀS PRÁTICAS ONLINE DE MINDFULNESS NO CONTROLE DA
ANSIEDADE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Neurociências da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Neurociências.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Carvalho Tavares

Co-orientadora: Profa. Dra. Flávia Lage Pessoa da Costa

Belo Horizonte

2021

043 Souza, Felipe Cerqueira Castro de.
Análise da concepção de professores da educação básica quanto às práticas *online de mindfulness* no controle da ansiedade [manuscrito] / Felipe Cerqueira Castro de Souza. – 2021.
126 f. : il. ; 29,5 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Carvalho Tavares. Coorientadora: Profa. Dra. Flávia Lage Pessoa da Costa.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Neurociências.

1. Neurociências. 2. Professores escolares. 3. Educação básica. 4. Ansiedade. 5. Atenção plena. I. Tavares, Juliana Carvalho. II. Costa, Flávia Lage Pessoa da. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Instituto de Ciências Biológicas. IV. Título.

CDU: 612.8



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NEUROCIÊNCIAS

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUANTO ÀS PRÁTICAS ONLINE DE MINDFULNESS NO CONTROLE DA ANSIEDADE

FELIPE CERQUEIRA CASTRO DE SOUZA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em NEUROCIÊNCIAS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em NEUROCIÊNCIAS, área de concentração NEUROCIÊNCIAS BÁSICAS.

Aprovada em 02 de agosto de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Marcelo Diniz Monteiro de Barros

PUC-MG

Prof(a). Flavia Lage Pessoa da Costa - Coorientadora

PUC-MG

Prof(a). Janice Henriques da Silva Amaral

UFMG

Prof(a). Juliana Carvalho Tavares - Orientadora

UFMG

Belo Horizonte, 02 de agosto de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Carvalho Tavares, Professora do Magistério Superior**, em 05/08/2021, às 18:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Diniz Monteiro de Barros, Usuário Externo**,

16/08/2021

SEI/UFMG - 0856011 - Folha de Aprovação



em 07/08/2021, às 19:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Lage Pessoa da Costa, Usuário Externo**, em 08/08/2021, às 20:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Janice Henriques da Silva Amaral, Membro de comissão**, em 13/08/2021, às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0856011** e o código CRC **6BD2C82E**.

Agradecimentos

Depois de treze anos de formado retornei a essa faculdade que sempre me abrigou tão bem. Entre a graduação na Educação Física e o mestrado no ICB, tenho cada vez mais certeza que o conhecimento sempre será um bem muito precioso. Sou muito grato por todo o aprendizado adquirido e termino mais um ciclo com a certeza de que a UFMG é minha segunda casa.

Aos meus professores da pós-graduação agradeço por todo conhecimento e saberes partilhados. À professora Juliana Carvalho Tavares, agradeço imensamente por ter aceitado me orientar em um tema tão desafiador, sua paciência, gentileza e conhecimento foram fundamentais nesse período.

Também tenho muito a agradecer à professora Flávia Lage Pessoa da Costa, que além de todo conhecimento e apoio para que esse caminho do mestrado fosse trilhado, se tornou uma amiga para todos os momentos.

Para Vanessa, minha esposa, não tenho palavras para agradecer não só por partilhar esse momento, mas também partilhar todos os momentos alegres, tristes, fáceis e difíceis da vida, tornando essa caminhada tão mais leve e proveitosa. Te amo.

Minha mãe e meu irmão, sem o apoio de vocês em todos os momentos não teria nada nesta vida. Aos meus amigos e amigas que entenderam a minha ausência deixo também minha gratidão.

Agradeço também a Hélade e a Andréa, da Mindful Academy. A orientação de vocês foi fundamental para o andamento desta pesquisa. Que o trabalho de vocês possa ter todos os frutos positivos.

À Maura uma gratidão enorme, por ajudar na análise estatística com tanto empenho e disposição, sua ajuda e ensinamentos foram valiosos para a conclusão deste trabalho.

Agradeço também a todos os professores que dispuseram do seu precioso tempo para participar desta pesquisa. E também a todas as outras pessoas que em algum momento tiveram a compaixão de conversar e esclarecer alguma dúvida que tive.

Muito obrigado a todos, esta pesquisa leva um pouco de cada um de vocês.

Resumo

Introdução: A prática do *mindfulness* tem sido estudada e reconhecida como uma ferramenta para auxiliar no controle dos níveis de ansiedade por meio de alterações em diversas regiões cerebrais. As doenças e transtornos relacionados à profissão docente têm sido associados ao aumento do nível de ansiedade e estresse entre os professores, interferindo em suas relações didáticas. Buscar alternativas simples e não farmacológicas para o controle da ansiedade nos professores pode trazer benefícios para a prática pedagógica e para as relações interpessoais no contexto escolar. **Objetivo:** Analisar a concepção de professores da educação básica com relação às práticas online de *mindfulness* no controle da ansiedade no contexto da pandemia da COVID 19. **Materiais e Métodos:** Trata-se de um estudo que utilizou de metodologia qualitativa e quantitativa. Participaram dele 13 professores da rede básica de ensino de Minas Gerais divididos em dois grupos, e que realizaram treinamentos de *mindfulness* durante quatro semanas. O grupo 1 (n=7) realizou um encontro semanal durante quatro semanas, de forma on-line e conduzido por instrutora, além da realização das práticas de forma autônoma durante o restante da semana. O grupo 2 (n=6) realizou o treinamento em 28 encontros consecutivos, no formato on-line, sendo esse treinamento realizado através de áudio-guia. O nível de ansiedade dos professores foi verificado pré e pós-treinamento, por meio do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE). Para identificar os códigos presentes nas falas dos professores foi utilizado o conceito do questionário do FFMQ-BR (Questionário das Cinco Facetas de *Mindfulness*- versão brasileira). A transcrição literal das falas e dos relatos dos professores foram qualitativamente interpretados utilizando análise de conteúdo. **Resultados:** A análise qualitativa das transcrições das falas dos participantes indicaram que os professores perceberam mudanças positivas dentro de sua rotina de vida, através das práticas de *mindfulness* realizadas. A análise estatística dos dados do IDATE não mostrou diferenças significativas quando comparamos antes e após a prática de *mindfulness*, embora em alguns indivíduos o estado de ansiedade tenha diminuído. **Considerações finais:** Os professores percebem que as práticas de *mindfulness*, durante quatro semanas, no formato online propiciaram melhoras no nível da ansiedade, o que conseqüentemente pode refletir positivamente na sua prática educacional.

Palavras-chave: Professores; Ansiedade; *Mindfulness*; Educação Básica, Prática online.

Abstract

Introduction: Mindfulness practice has been studied and recognized as a tool to help control anxiety levels through changes in different brain regions. Diseases and disorders related to the teaching profession have been associated with an increase in the level of anxiety and stress among teachers, interfering with their teaching relationships. Searching for simple and non-pharmacological alternatives to control anxiety in teachers can bring benefits to the pedagogical practice and to interpersonal relationships in the school context. **Objective:** To evaluate the effect of mindfulness training on the anxiety levels of Basic Education teachers and its relationship with teaching practice. **Materials and Methods:** This is a study that used qualitative and quantitative methodology. Thirteen teachers from the basic education system in Minas Gerais participated in this study, who were divided into two groups, who performed mindfulness training for four weeks. Group 1 (n=7) held a weekly online meeting during four weeks, and they were conducted by an instructor, in addition to performing the practices autonomously during the rest of the week. Group 2 (n=6) carried out training over 28 consecutive online meetings through audio-guide. Teachers' anxiety level was evaluated before and after training through the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). To assess mindfulness, the FFMQ-BR questionnaire (Five Facets of Mindfulness Questionnaire - Brazilian version) was used. The FFMQ-BR test was applied on the first and last day of mindfulness training. The literal transcription of the teachers' speeches and reports were qualitatively interpreted using content analysis. **Results:** The qualitative analysis of the transcripts of speeches indicates that teachers perceived positive changes within their life routine with the mindfulness practice. The statistical data of the STAI did not show significant differences in the anxiety levels before and after mindfulness practice, although the anxiety state decreased for a few subjects. **Final considerations:** Teachers realized that online online mindfulness practices, for four weeks, can provide an improvement in anxiety control, which may consequently reflect on their educational practice.

Key-words: Teachers; Anxiety; Mindfulness; Basic education, online practices

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das categorias de ansiedade-estado no G1.....	58
Tabela 2 – Distribuição das frequências de ansiedade-estado no G1.....	58
Tabela 3 – Distribuição das categorias de ansiedade-traço no G1.....	59
Tabela 4 – Distribuição das frequências de ansiedade-traço no G1.....	59
Tabela 5 – Distribuição das categorias de ansiedade-estado no G2.....	60
Tabela 6 – Distribuição das frequências de ansiedade-estado no G1.....	60
Tabela 7 – Distribuição das categorias de ansiedade-traço no G2.....	60
Tabela 8 – Distribuição das frequências de ansiedade-traço no G2.....	61

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação das pontuações para o IDATE.....	40
Quadro 2 – Áudios utilizados nos encontros do G2.....	46
Quadro 3 – Descrição das facetas de <i>mindfulness</i>	51
Quadro 4 – Descrição das categorias identificadas pelo pesquisador.....	54
Quadro 5 – Relação dos dados socioeconômicos individualizados	56
Quadro 6 – Resumo dos dados de gênero, raça, religião e moradia de G1 e G2.....	57
Quadro 7 – Relação individualizada dos participantes relacionados às questões de trabalho.....	59
Quadro 8 – Resumo das informações do trabalho docente.....	60
Quadro 9 – Informações relacionadas ao ambiente de trabalho.....	61
Quadro 10 – Situações de ansiedade no trabalho.....	62
Quadro 11 – Itens geradores de ansiedade durante a pandemia.....	64
Quadro 12 – Ocorrências das codificações nos relatos dos professores G1.....	71
Quadro 13 – Ocorrências das codificações nos relatos dos professores G2.....	72
Quadro 14 – Relação das categorias quanto aos participantes do G1.....	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Áreas cerebrais relacionadas ao <i>mindfulness</i>	16
Figura 2 – Localização da amígdala.....	24
Figura 3 – Participação dos voluntários no protocolo 1.....	33
Figura 4 – Participação dos voluntários no protocolo 2.....	34
Figura 5 – Desenvolvimento da pesquisa qualitativa.....	45
Figura 6 –Representação das etapas de pré-análise.....	46

LISTA DE SIGLAS

ACC	Córtex cingulado anterior
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEP	Comitê de Ética e Pesquisa
FFMQ-BR	Questionário das Cinco Facetas de <i>Mindfulness</i> –versão brasileira
fMRI	Ressonância magnética funcional
IDATE	Inventário de Ansiedade Traço-Estado
MBCT	<i>Mindfulness-Based Cognitive Therapy</i>
MBRP	<i>Mindfulness-Based Relapse Prevention</i>
MBSR	Redução do Estresse Baseado na Atenção Plena
OMS	Organização Mundial de Saúde
PFC	Córtex pré-frontal
PFCm	Córtex pré-frontal medial
PFCo	Córtex pré-frontal orbital
PME	Programa de educação gerencial
SME	<i>Stress Management Education</i>
TAG	Transtorno de ansiedade generalizada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEPT	Transtorno de Estresse Pós-Traumático
TOC	Transtorno Obsessivo-Compulsivo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
VLPFC	Córtex pré-frontal ventrolateral

Sumário	
1 - INTRODUÇÃO	15
1.1. <i>Mindfulness</i>	15
1.1.1 Neurociências e <i>Mindfulness</i>	18
1.2 Medo, estresse e ansiedade.....	22
1.2.1 Ansiedade e <i>COVID-19</i>	23
1.2.2 Neurociência e Ansiedade	25
1.3 Ansiedade na docência	28
1.3.1 Docência na pandemia.....	31
1.4 <i>Mindfulness</i> na docência	32
2 OBJETIVOS.....	35
2.1 Objetivo Geral.....	35
2.2 Objetivos Específicos	35
3 MATERIAIS E MÉTODOS	36
3.1 Tipo de estudo.....	36
3.2 Procedimentos éticos	36
3.3 Contexto e perfil dos sujeitos da pesquisa	37
3.4 Instrumentos.....	44
3.4.1 Questionário socioeconômico-profissional	44
3.4.2 Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE)	45
3.4.3 Questionário Cinco Facetas de <i>Mindfulness</i> (FFMQ-BR).....	46
3.5 Descrição das práticas de <i>mindfulness</i>	Erro! Indicador não definido.
3.5.1 Grupo 1	Erro! Indicador não definido.
3.5.2 Grupo 2	Erro! Indicador não definido.
3.5.1 Partilhas sobre as práticas	Erro! Indicador não definido.
3.6 Análise quantitativa e qualitativa dos dados	50
3.6.1 Análise quantitativa do questionário IDATE	50
3.6.2 Relatos dos professores: uma análise qualitativa	50
4 RESULTADOS	58
4.1 Descrição dos participantes	58
4.2 Análise quantitativa do Inventário Ansiedade Traço-Estado (IDATE).....	69
4.3 Análise qualitativa do discurso	72
5 DISCUSSÃO.....	80

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
7	REFERÊNCIAS	92
8	Anexos.....	99
8.1	Anexo 1	99
8.2	Anexo 2	100
8.3	Anexo 3:.....	101
8.4	Anexo 4	106
8.5	Anexo 5	112
8.6	Anexo 6.....	123

1 - INTRODUÇÃO

1.1. *Mindfulness*

As práticas meditativas são regularmente associadas a várias religiões e culturas como o taoísmo, a cabala, o islamismo e o budismo (REMPEL 2012). Embora as terminologias e técnicas derivem de religiões orientais, o *mindfulness* “pode ser considerado uma terapia secular sem qualquer reminiscência religiosa” de acordo com Demarzo e Campayo (2015, p.17).

O *mindfulness* surge como uma tradução da palavra *sati*, uma das línguas escritas há 2500 anos, utilizadas nos discursos de Buda. Uma tradução correta para o termo ainda é complexa, mas *sati* no Budismo é um conceito multifacetado, que inclui além do controle atencional, uma gama de fatores cognitivos e éticos. O termo *mindfulness* é usado convencionalmente na língua inglesa com objetivo de abranger conceitos similares à atenção ao contexto, em português já ocorreram diversas traduções como atenção plena (CEBOLLA; DEMARZO, 2016; YOUNG, 2016). Para o presente estudo escolhe-se deliberadamente a terminologia inglesa.

A partir da prática do *mindfulness*, o indivíduo aprende a prestar atenção no momento presente, intencionalmente, com curiosidade e compaixão. Essa prática da atenção plena tem sido utilizada há mais de 2 milênios na tradição budista.

A busca ocidental pelas práticas de *mindfulness* no sudeste asiático remonta às décadas de 60 e 70, quando foram ensinadas sob a orientação da “escola filosófica” do budismo. A partir das décadas de 80 e 90 percebe-se que essa prática pode ser desvinculada da ideologia budista (YOUNG, 2016). Kabat-Zinn em seu livro “*Viver a Catástrofe Total*” justifica a expansão do *mindfulness* pelo ocidente devido ao exílio dos monges e mestres budistas após a invasão do Tibete pela China e também pelo fluxo de jovens ocidentais que trasladaram para a Ásia buscando aprender sobre meditação (KABAT-ZINN, 2017).

Historicamente, o refinamento dessa prática tem sua origem na tradição budista. Apesar da sua origem é possível afirmar que não há nada inerente no

mindfulness que conflite diretamente com crenças baseadas na fé. A prática do *mindfulness* demanda duas habilidades inatas ao ser humano: a atenção e a consciência. A capacidade de prestar atenção pode ser desenvolvida independentemente das crenças pessoais (YOUNG, 2016). Tais capacidades são cada vez menos exercitadas nos dias atuais, visto que vivemos em um momento no qual realizamos várias tarefas simultâneas (KABAT-ZINN, 2017; CEBOLLA; DEMARZO, 2016).

A translação da prática de atenção plena para a sociedade ocidental e para a medicina ganha um grande impulso em 1979, quando Jon Kabat-Zinn desenvolve a primeira intervenção dirigida para o tratamento do estresse e da dor baseada na atenção plena, o MBRS - Redução do Estresse Baseado na Atenção Plena (BAMBER; KRAENZLE SCHNEIDER, 2016). Ele também é o fundador do *Center for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society* em Worcester (CEBOLLA; DEMARZO, 2016).

Outros dois programas de *mindfulness* aplicados à neurologia e psiquiatria são o MBCT – (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy*) e o MBRP (*Mindfulness-Based Relapse Prevention*). O MBCT foi desenvolvido em 2002 por Zindel Segal (Universidade de Toronto), John Teasdale (Universidade de Cambridge) e Mark Williams (Universidade de Oxford). Trata-se de um programa adaptado do MBSR associado com intervenções da terapia cognitiva para depressão, mediado por tratamento psicológico em grupo que visa prevenir recaídas de depressão. Já o MBRP foi desenvolvido por Alan Marlatt, em 2013, no Centro de Pesquisa de Comportamentos Aditivos da Universidade de Washington, sendo uma mescla de um treinamento de *mindfulness* e um programa tradicional de prevenção de comportamentos aditivos (CEBOLLA; DEMARZO, 2016).

O entendimento de Kabat-Zinn (2003) descreve o *mindfulness* como uma fenomenologia da natureza humana, não sendo uma crença, ideologia ou filosofia. Trata-se de uma prática apurada com finalidade de treinar e cultivar metodicamente aspectos da mente, através da faculdade de atenção consciente. Desse modo, o *mindfulness* não pode ser restrito à operacionalização de técnicas particulares, que apesar de essenciais são apenas o despertar para o cultivo e manutenção da atenção

de maneiras particulares (KABAT-ZINN, 2003). Utilizando as palavras de Kabat-Zinn: “atenção plena é consciência - cultivada através de um foco de atenção prolongado e específico, que é deliberado, voltado ao momento presente e livre de julgamentos” (KABAT-ZINN, 2017).

O treinamento de *mindfulness* abarca a observação cautelosa dos estímulos internos, mas instrui os participantes a observá-los com uma atitude de aceitação, sem julgamento e sem reação, mesmo que sejam desagradáveis (BAER et al., 2008).

Dessa maneira se faz necessária a presença dos seguintes aspectos: capacidade de estar atento, com o sujeito centrado no que está vivendo; foco no momento presente, não no passado e nem no futuro, ação intencional, com pleno exercício de vontade e aceitação a críticas e insatisfações, sem julgamento. A autorregulação da atenção e a orientação aberta à própria experiência são dois componentes fundamentais para o *mindfulness* (CEBOLLA; DEMARZO, 2016).

Sugere-se que o *mindfulness* pode ser uma estratégia para que as pessoas possam aproveitar e viver o momento presente, reduzir a ansiedade e a depressão, e ter uma melhor satisfação com a vida e consigo mesmas. Para alcançar esses benefícios é necessário que sejam realizadas práticas disciplinadas regulares, por um longo período de tempo. A prática da atenção plena consegue se desenvolver e se aprofundar com o tempo, mas exige um compromisso continuado com sua prática e cultivo em todo e qualquer momento (KABAT-ZINN, 2003). Como benefício da prática de *mindfulness*, destaca-se a capacidade de tornar os indivíduos menos reativos à experiência negativa e mais propensos a perceber experiências positivas, resultando em uma cascata de benefícios psicológicos e fisiológicos (FLOOK et al., 2013).

Sob a perspectiva científica, o *mindfulness* relaciona-se com indicadores da saúde física e psicológica proporcionando “maior equilíbrio do sistema nervoso autônomo (simpático e parassimpático), níveis mais elevados de afeto positivo, satisfação com a vida, vitalidade e menores níveis de afetos negativos e de outros sintomas psicopatológicos” (CEBOLLA; DEMARZO, 2016).

A utilização do *mindfulness* na área da saúde tem sido cada vez mais pesquisada nas últimas décadas. As intervenções relacionadas têm mostrado sua

eficácia em reduzir o estresse e problemas ligados como ansiedade, pânico e depressão (KABAT-ZINN, 2017). Assim, práticas com base na atenção plena têm sido cada vez mais incorporadas ao tratamento psicoterapêutico para uma variedade de queixas apresentadas, principalmente distúrbios relacionados à ansiedade e ao estresse (CALL; MIRON; ORCUTT, 2013).

1.1.1 Neurociências e *Mindfulness*

Na última década, vários estudos investigaram as alterações funcionais e morfométricas cerebrais relacionadas à prática do *mindfulness*.

Uma revisão sistemática e meta-análise de diferentes estudos individuais demonstrou que os praticantes de *mindfulness* apresentam alterações em diferentes regiões do cérebro: 1) córtex polar frontal (área rostral do córtex pré-frontal medial/PFCm e córtex pré-frontal orbital/PFCo), o qual se relaciona com meta-consciência; 2) córtices sensoriais e ínsula, áreas associadas à consciência corporal; 3) hipocampo, região relacionada a consolidação da memória; 4) córtex cingulado anterior (ACC) e médio, e 5) córtex orbitofrontal; áreas relacionadas com autorregulação e regulação emocional; e 6) fascículo longitudinal superior e; 7) corpo caloso, áreas envolvidas em comunicação intra e inter-hemisférica (TANG; HÖLZEL; POSNER, 2015).

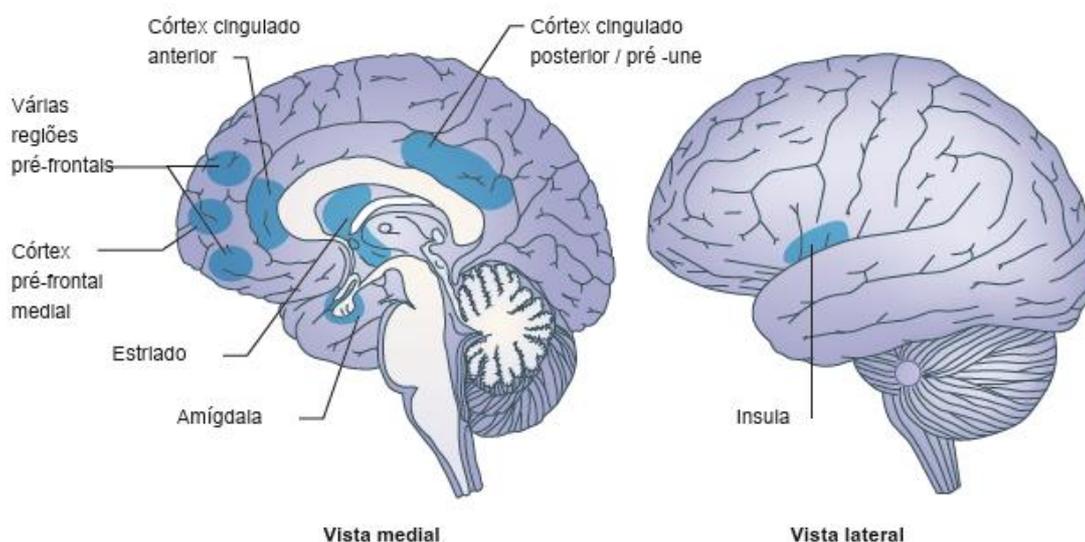


Figura 1: Áreas envolvidas na prática de *mindfulness*.. Figura adaptada de Tang e colaboradores (2015).

Um estudo de Lazar e colaboradores (2000), com cinco participantes, analisou por meio de imagens de ressonância magnética funcional (fMRI), as regiões do cérebro ativadas durante um tipo de meditação que utilizava uma observação passiva da respiração e a repetição silenciosa de mantras. Os resultados obtidos indicam que as estruturas neurais envolvidas com a atenção (córtex frontal e parietal), estimulação do controle autonômico (cingulado anterior, amígdala, mesencéfalo e hipotálamo) ativadas durante a meditação. Além dessas regiões foi percebida uma ativação significativa nas regiões do putâmen, giros pré-central e pós-central e hipocampo (LAZAR et al., 2000).

Alguns estudos têm verificado o impacto das práticas de *mindfulness* sobre a ansiedade. Um estudo controlado, não randomizado, foi desenvolvido com intenção de verificar o efeito de uma prática de *mindfulness* realizada durante seis semanas com estudantes universitários brasileiros, divididos em um grupo de meditação e outro grupo controle. Os resultados mostram que o grupo que realizou o treinamento em *mindfulness* apresentou uma redução nos sintomas de depressão e ansiedade após

a intervenção, em comparação ao grupo controle (CARPENA; TAVARES; MENEZES, 2019).

A melhora da qualidade de sono em universitários jovens, com idades entre 18 e 25 anos, foi relacionada ao *mindfulness* principalmente pela redução da ansiedade e dos sintomas de depressão (BOGUSCH; FEKETE; SKINTA, 2016).

Um estudo de Wells e colaboradores (2013) avaliou os efeitos neurológicos de uma intervenção não farmacológica em redes cerebrais direcionadas a adultos com comprometimento cognitivo leve e doença de Alzheimer. Participaram do estudo 14 voluntários, de 55 a 90 anos, os quais foram randomizados em dois grupos, um que recebeu o treinamento em *mindfulness* e outro para cuidados habituais. Destaca-se que ambos foram submetidos à fMRI, em estado de repouso, no início do estudo e ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Os resultados apontaram que os participantes do MBSR, após a intervenção, aumentaram a conectividade funcional entre o córtex cingulado posterior e o córtex pré-frontal medial bilateral e o hipocampo esquerdo em comparação com os controles. Também foi evidenciado que os participantes MBSR tiveram tendências de menos atrofia de volume do hipocampo bilateral do que os participantes de controle (WELLS et al., 2013).

Além disso, mudanças no cérebro associadas à prática de *mindfulness* já foram relatadas em outros estudos. No estudo de Sevinc e colaboradores (2019), os participantes foram randomizados para um dos programas de redução de estresse, *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR) ou Programa de Educação Gerencial (PME). A partir da análise de imagens cerebrais pré e pós-intervenção, identificou-se uma reorganização hipocampal-cortical e o envolvimento diferencial do giro supramarginal, ambos eventos associados ao treinamento de atenção plena. Adicionalmente, encontraram uma maior conectividade do hipocampo com o córtex sensorial primário, durante a recuperação de estímulos extintos (SEVINC et al., 2019). O treinamento em *mindfulness* reduz a atividade da amígdala, e conseqüentemente sua modulação sobre o córtex pré-frontal ventromedial promovendo uma regulação da emoção. (KRAL et al., 2018).

Gotink e colaboradores (2016), mediante uma revisão sistemática, investigaram o efeito da prática de vários programas de 8 semanas –*Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR), desenvolvido por Kabat-Zinn e a Terapia Cognitiva Baseada em *Mindfulness* (MBCT) na função e estrutura cerebral. Através da análise de estudos usando ressonância magnética estrutural e funcional foram obtidas evidências do efeito dessas técnicas de *mindfulness* nas estruturas do córtex pré-frontal, córtex cingulado, hipocampo, ínsula e amígdala. A prática de *mindfulness* tem induzido alterações no córtex pré-frontal, córtex cingulado, ínsula e hipocampo, além de maior conectividade funcional, aumento da atividade e do volume do hipocampo e menor atividade da amígdala (GOTINK et al., 2016).

Estudo prévio utilizou um treinamento de MBSR e outro de educação de gerenciamento de estresse (SME). Hölzel e colaboradores(2013) avaliaram um grupo de 29 pessoas com transtorno de ansiedade generalizada (TAG) e um outro grupo controle com 26 indivíduos saudáveis. Em sua pesquisa encontraram, através de ressonância magnética, a ocorrência de alterações das áreas fronto-límbicas no grupo que realizava o treinamento de *mindfulness*. Assim foi percebido que a ativação da amígdala diminuiu após as duas intervenções, já a resposta em regiões pré-frontais ventrolaterais (VLPFC) mostrou maior aumento no grupo MBSR do que participantes do grupo SME. E por meio de um questionário de ansiedade percebeu-se a correlação entre essas mudanças e a pontuação do questionário A conectividade funcional entre as regiões da amígdala e córtex pré-frontal (PFC) aumentou significativamente no MBSR, mas não no grupo de SME. Os resultados sugerem que no TAG o treinamento da atenção plena leva a mudanças nas áreas fronto-límbicas cruciais para a regulação da emoção (HÖLZEL et al., 2013).

A relação *mindfulness* com o comportamento tem sido alvo dos estudos neurocientíficos. Utilizando achados neurais e autorrelatados identifica-se a existência de alterações na conectividade PFC-amígdala, as quais se correlacionam com a melhora dos sintomas de ansiedade (TANG; HÖLZEL; POSNER, 2015).

De acordo com Cebolla e Demarzo (2016, p.21), o treinamento em *mindfulness* ocasiona alguns efeitos implícitos na saúde e no bem-estar, entre eles “maior controle

da atenção, maior consciência das experiências internas e externas, menor reatividade às mesmas experiências e, em consequência, melhor regulação emocional e uma maior flexibilidade psicológica” (CEBOLLA; DEMARZO, 2016).

O *mindfulness* foi associado a uma resposta de estresse atenuado no TAG, com evidências nos hormônios do eixo HPA e nos marcadores inflamatórios. Esses dados foram analisados mediante ensaio clínico randomizado, controlado com 72 participantes divididos entre um grupo MBSR e outro grupo em um curso *Stress Management Education*. Os resultados apontam que o *mindfulness* pode promover resiliência a desafios psicológicos (HOGE et al., 2018)

Um estudo realizado com pacientes com tumor cerebral demonstrou que os pacientes que aderiram ao programa de treinamento em atenção plena tiveram benefícios em termos de redução dos índices de depressão e ansiedade (NOMBELA et al., 2017).

1.2 Medo, estresse e ansiedade

LeDoux e Damasio (2014) utilizam o termo “emoção” como sendo respostas fisiológicas, na maioria das vezes inconsciente, que ocorrem quando o encéfalo percebe estímulos significativos que podem ser positivos ou negativos (LEDOUX, DAMASIO, 2014).

As emoções podem ser negativas ou positivas, sendo as emoções negativas mais conhecidas. Apesar da dificuldade na classificação das emoções, Lent (2010) considera três aspectos importantes: “um sentimento, que pode ser positivo ou negativo; comportamento, ou seja, reações motoras características de cada emoção e ajustes fisiológicos correspondentes”.

Toda vez que o corpo é apresentado a estímulos intrínsecos ocorrem alterações autonômicas e endócrinas como parte do mecanismo de regulação homeostática (LEDOUX, DAMASIO, 2014). Um substrato neural importante na regulação emocional é o sistema límbico, principalmente por intermédio das estruturas

subcorticais – amígdala, estriado, hipotálamo e tronco encefálico (LENT, 2010; LEDOUX, DAMASIO, 2014).

O medo é uma das emoções mais estudadas cientificamente (LEDOUX, DAMASIO, 2014). Essa emoção pode ser considerada uma experiência subjetiva que aparece no momento em que algo nos ameaça, o encéfalo então envia comandos para os sistemas autônomos, musculoesqueléticos e glândulas endócrinas. No aspecto motor, os comportamentos gerados são normalmente de fuga ou luta, congelamento e expressões faciais. Além disso, o medo ativa o sistema nervoso autônomo, com alterações nos sistemas cardiovascular e órgãos viscerais, para garantir o gasto inesperado de energia que se segue.

Entretanto, quando o medo se prolonga e se torna crônico, o indivíduo entra em estados de ansiedade e estresse (LENT, 2010; LEDOUX, DAMASIO, 2014). Por outro lado, a ansiedade, apesar de provocar sensações negativas, não constitui necessariamente um transtorno, mas pode evoluir a tal quando deixa de ser esporádica para se constituir como um estado crônico (GROSS; HEN, 2004).

A ansiedade é um estado mental resultante de antecipações de ameaças reais ou potenciais, caracterizadas por reações de evitação e de medo aos estímulos e que são desproporcionais (GROSS; HEN, 2004; MORENO-RIUS, 2018).

O termo ansiedade é geralmente reservado a um estado de tensão ou apreensão cujas causas não são necessariamente produtoras de medo, mas sim da expectativa de alguma coisa (nem sempre ruim) que acontecerá no futuro próximo (LENT, 2010).

De acordo com os dados da Organização Mundial de Saúde, no ano 2015, 3,6% da população mundial foi diagnosticada com transtornos de ansiedade, com maior prevalência em mulheres (4,6%) do que em homens (2,6%) (WHO, 2017).

1.2.1 Ansiedade e COVID-19

No dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou-se sobre o surto causado pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. Em 11 de

março de 2020, a OMS reconhece a distribuição geográfica da COVID-19 como pandemia. Com o objetivo de evitar a propagação da doença foram adotadas algumas medidas como o isolamento social, o qual causou um aumento nos índices de doenças mentais. Estudos de Malta e colaboradores (2020); e de Goularte e colaboradores (2021), analisaram os índices de doenças psicológicas na população brasileira.

Malta e colaboradores realizaram sua pesquisa no período de 24 de abril a 24 de maio de 2020, com uma população de 45.161 pessoas. O estudo analisou o distanciamento social, o ânimo e alterações nos costumes da população adulta brasileira durante a pandemia da COVID-19. Os dados obtidos mostram que ocorre uma piora na alimentação, com aumento do consumo de alimentos altamente processados, além do aumento do consumo de bebidas e cigarro e também a diminuição das atividades físicas. Outro ponto analisado foi com relação a intensidade do isolamento no qual 1,5% levaram vida normal (sem restrição social) e 15,1% se mantiveram rigorosamente em casa, sendo que as mulheres se mantiveram com maior restrição que os homens. Com relação ao estado de ânimo, os participantes apresentaram sentimentos de isolamento 41,2%, ansiedade 41,3% e tristeza ou depressão 35,2%, sendo que a prevalência foi maior entre as mulheres (MALTA et al., 2020).

A pesquisa realizada por Goularte e colaboradores analisou remotamente uma amostra composta por quase dois mil brasileiros. O estudo aponta uma prevalência considerável de problemas de saúde mental, uma vez que 81,9% da amostra apresentou sintomas de ansiedade, 68% depressão, 64,5% raiva, 62,6% sintomas somáticos e 55,3% problemas de sono. Além disso, o trabalho sugere que é necessária a preparação do sistema de saúde brasileiro e dos profissionais de saúde para a implementação de intervenções específicas como a terapia cognitivo-comportamental e terapia baseada em *mindfulness*, além do foco em pessoas com diagnóstico psiquiátrico anterior, menor grau socioeducativo, idade mais jovem e mulheres (GOULARTE et al., 2021).

1.2.2 Neurociência e Ansiedade

“A ansiedade é uma resposta de longa duração aos indícios de perigo que podem ser sinalizados tanto por circunstâncias imediatas, que apresentam sinais bem definidos de perigo, quanto por indicações vagas de eventos mal definidos, nos quais se acredita que possam haver consequências que prejudiquem o indivíduo” (KANDEL, 2014).

A distinção entre a ansiedade normal e a patológica é realizada a partir da avaliação da reação ansiosa. Para ser considerada normal deve ter pequena duração, ser autolimitada e estar relacionada com o estímulo do momento (CASTILLO; RECONDO, ASBAHR, 2000). Quando patológica, a ansiedade pode induzir nos pacientes, o desenvolvimento de estratégias para evitar o confronto com aquilo que causa temor e causar prejuízos imediatos, tais como, uma possível diminuição da autoestima e desinteresse pela vida (VIANNA; CAMPOS; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2009).

Os transtornos de ansiedade referem-se a um grupo de transtornos mentais caracterizados por sentimentos de ansiedade e medo, incluindo Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), Transtorno do Pânico, Fobias, Transtorno da Ansiedade Social, Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) e Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT). Tal como acontece com a depressão, os sintomas podem variar de leve a grave. A duração dos sintomas normalmente experimentados por pessoas com transtornos de ansiedade são classificados prioritariamente como crônicos, em detrimento dos episódicos (WHO, 2017).

Nessa pesquisa a ansiedade será abordada através da concepção de ansiedade desenvolvida por Spielberger e colaboradores em 1970, para seu inventário de ansiedade, na qual a ansiedade pode ser distinguida com características de traço e de estado dos sujeitos. A ansiedade traço indica a diferenças individuais com relativa estabilidade com relação à ansiedade. Já a ansiedade estado trata-se de

um estado emocional transitório que podem variar de intensidade ao longo do tempo (BIAGGIO; NATALÍCIO, 1977).

Têm-se normalmente associado à ansiedade, processos fisiológicos, psicológicos e psíquicos. As reações físicas comuns são suor nas palmas das mãos, tensões musculares, aumento da frequência cardíaca, rubor facial, aumento do peristaltismo e tonteira. Abrange também sensações de “nervos à flor da pele”; fadigabilidade; dificuldade de concentração ou “ter brancos”; irritabilidade; tensão muscular, inquietação, medo exacerbado e perturbação do sono (GREENBERGER, 1999; SENA, 2014; STELA; MORAES; CANOVA, 2020).

Outra das características da ansiedade extrema é a hipervigilância na ausência de perigos que sejam imediatos (SHACKMAN et al., 2016). No entanto, perfis de ansiedade podem ser relacionados a comportamentos de saída (fuga) ou à comportamentos evasivos frente às situações ansiosas e manutenção do controle das situações para prevenir o perigo. Relacionados também à ansiedade estão os estados de humor (nervoso, ansioso e em pânico), com pensamentos em situações de superestimação do perigo e da capacidade de enfrentamento, subestimação da ajuda disponível e preocupações, além de pensamentos catastróficos (GREENBERGER, 1999). Esses sintomas são autorrelatados em situações de medo e ansiedade prototípicas (CRASKE et al., 2009).

Através de um estudo realizado em 2017, Seo e colaboradores verificaram que o funcionamento neural de homens e mulheres reagia de forma diferente aos serem expostos a eventos que induziam o estresse, mesmo quando experimentavam níveis semelhantes de ansiedade durante o estresse. A pesquisa verificou que durante a apresentação do evento estressor, participantes de ambos os sexos exibiram padrões opostos de associações no PFC dorsomedial, córtices parietais (incluindo lobo parietal inferior esquerdo), giro temporal esquerdo, córtices occipitais e regiões do cerebelo. Além disso, foi considerado que a ansiedade estava associada a maior atividade neural nas mulheres, mas com atividade neural diminuída em homens, em cada uma dessas regiões (SEO et al., 2017).

Hilbert e colaboradores (2014) revisaram estudos que compararam indivíduos controles com indivíduos TAG mediante análise de técnicas de neuroimagens, estruturais e funcionais, e de estudos de sistemas neuroendócrinos. Os dados sugerem diferenças consistentes entre ambos os grupos. Entre algumas das alterações percebidas têm-se alterações de volume aumentado na amígdala em adultos, crianças e adolescentes. Também é percebido uma conectividade diminuída entre a amígdala e o córtex cingulado anterior (ACC) e o córtex pré-frontal (PFC). Além disso, foram identificados o aumento do volume da matéria cinzenta no córtex pré-frontal dorsomedial e aumento da densidade neuronal no córtex pré-frontal dorso lateral direito (HILBERT; LUEKEN; BEESDO-BAUM, 2014).

A amígdala quando superativada pode causar ansiedade generalizada, isso ocorre porque tem sua sensibilização sustentada fazendo com que a atenção seja deslocada em direção aos sinais percebidos como ameaças no ambiente (RESSLER; MAYBERG, 2007; SHACKMAN et al., 2016).

Dados prévios da literatura indicam que pacientes com TAG, quando em situações de expectativas que geram apreensão, têm uma hiperativação da amígdala central causando uma hiperatividade autonômica e o aumento crônico da secreção de cortisol. Isso induz uma diminuição das conectividades funcionais entre a amígdala e o PFC e a diminuição do volume do hipocampo, que causa novamente o aumento da ansiedade e diminuição das habilidades de regulação emocional (HILBERT; LUEKEN; BEESDO-BAUM, 2014).

Vários estudos têm mostrado a importância da amígdala no funcionamento das emoções, principalmente do medo e da agressividade. As principais funções dessa região são receber as informações sensoriais provenientes do córtex e do tálamo, selecionar para ponderar sua natureza emocional e assim enviar comandos para as regiões responsáveis pelos comportamentos e ajustes fisiológicos adequados (LENT, 2010). Sua localização se encontra medialmente no lobo temporal, logo abaixo do córtex (Figura 2).

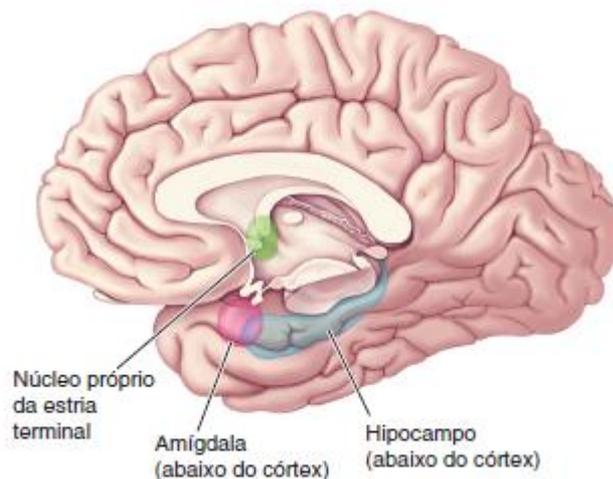


Figura 2: Localização da amígdala em um dos hemisférios cerebrais. Figura retirada de Bear, 2017.

A estimulação elétrica da amígdala pode gerar diferentes efeitos a depender da localização dessa estimulação. Alguns efeitos relatados têm sido uma condição de vigilância ou atenção aumentada. A estimulação elétrica da amígdala em seres humanos leva à ansiedade e ao medo (BEAR, 2017).

Lent (2010) aponta que estímulos complexos provocados por situações sociais que nos provocam medo ou ansiedade são veiculados à amígdala através dos córtices pré-frontal e cingulado. Assim, acredita-se que o córtex pré-frontal opere como um modulador (geralmente inibidor) da amígdala controlando a sua influência sobre as estruturas que disparam as manifestações fisiológicas e os comportamentos emocionais.

1.3 Ansiedade na docência

É possível perceber que determinadas profissões levam seus profissionais a circunstâncias mais estressantes. No magistério situações ligadas com o ambiente de trabalho, relação com os alunos, entre outros, fazem com que os professores tenham uma profissão estressante (DIEHL; MARIN, 2016). No dia-a-dia de trabalho, o professor se depara com muitas incertezas que contribuem para gerar um

desequilíbrio em sua saúde física e mental, podendo induzir a um processo de estresse (FIORAVANTI, 2006).

A docência é a profissão que tem em suas atribuições a sistematização dos saberes e requer uma formação especializada e criteriosa, “é uma tarefa complexa que envolve domínio rigoroso dos campos técnico e didático, além de constante postura de questionamento sobre sua ação” (CERICATO, 2016 p.278).

No Brasil, os profissionais docentes da Educação Básica, majoritariamente, apresentam longa experiência de trabalho e são do sexo feminino, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, têm uma jornada média de trabalho em torno de 30 horas e o nível cultural entre baixo e regular (SOUZA, 2013).

O adoecimento de professores da Educação Básica pode ser considerado um dos maiores motivos de afastamento do ambiente de trabalho, e como causas listam-se a pressão laboral, a continuidade do trabalho mesmo com problemas de saúde, um fraco apoio social e um ambiente agitado devido à indisciplina dos alunos (ASSUNÇÃO; ABREU, 2019). A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação CNTE, mediante uma pesquisa realizada em 2017, identificou que, entre 2012 e 2017, 71% dos 762 professores da rede pública de educação do país que realizaram a pesquisa se afastaram da escola após eventos que desencadearam problemas psicológicos e psiquiátricos (VIEIRA, 2017).

Diehl e Marin (2016) perceberam que o adoecimento de professores acontecia devido a problemas motivacionais e comportamentais dos alunos, organização do trabalho, falta de reconhecimento e problemas no ambiente laboral. Ademais, percebeu-se nos docentes dificuldades relacionadas ao sono, excesso de medicamentos, ocorrências depressivas, exaustão, entre outros. Na revisão percebe-se que os principais sintomas e/ou adoecimentos psíquicos estudados são a síndrome de burnout (33%), a qualidade de vida dos professores (20%), os transtornos mentais e comportamentais (13%), o estresse (13%) e a ansiedade (7%) (DIEHL; MARIN, 2016).

Um estudo realizado por Ferreira-Costa e colaboradores (2018) analisou os níveis de ansiedade e depressão de 163 docentes que atuavam no Ensino Básico da

rede estadual de uma cidade de grande porte do Vale do Paraíba (SP). Os resultados demonstraram que 58% dos sujeitos estavam em processo de adoecimento mental. Um dos fatores analisados foi a insatisfação com o rumo da profissão em que 51,2% dos professores se classificaram como insatisfeitos, sendo que neste grupo houve maiores episódios de comportamentos ligados à ansiedade. Os autores ainda analisaram o tratamento relacionado e constataram que 20,6% dos participantes estavam se medicando com remédios psicotrópicos; entretanto, apenas 3,1% eram acompanhados por psiquiatra (FERREIRA-COSTA; PEDRO-SILVA, 2018).

A atuação docente pode ser percebida dentro de uma conjunção de fatores. No estudo de Alves-Mazzotti (2004) foi percebido que a autopercepção dos professores através de palavras que definissem sua relação com a profissão e os termos mais destacados pelos docentes de escolas públicas do Rio de Janeiro foram: dificuldades, dedicação e luta. O estudo conclui que o sentido de ser professor gira em torno da percepção de dedicação e de luta cotidiana contra as dificuldades que se interpõem entre ele e seus alunos (ALVES-MAZZOTTI, 2004).

1.3.1 Docência na pandemia

A pandemia trouxe os mais variados impactos para o mundo e também para a sociedade brasileira. No sistema educacional ocorreu a necessidade de reestruturações pedagógicas e das mais diversas formas de interação, quase sempre mediadas por tecnologias digitais (SILVA et. al.,2021; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021).

A disponibilidade tecnológica brasileira é uma realidade desigual para boa parte da população (CRUZ et al., 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021). Esta desigualdade é reflexo de um sistema escolar também desigual, tanto no que se refere à fatores de estrutura física como de recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição, entre outros (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021).

Ocorre ainda uma falta de conhecimento e treinamento dos professores para desenvolverem uma educação digital de qualidade, além de todas as inseguranças e incertezas que um processo de adaptação requer para ter sucesso (CRUZ et al., 2020). A adaptação para o ensino remoto, modalidade até então exclusiva do ensino superior, traz um grande desafio aos professores, pais e alunos da rede básica (BARRETO; ROCHA, 2020).

“A desigualdade persistente que a pandemia evidenciou e aprofundou ainda mais. Algumas informações servem como uma pequena amostra do quanto o país estava pouco preparado para enfrentar uma situação pandêmica que exige o distanciamento social e a realização do trabalho e dos estudos em casa” (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021 p.721).

A pesquisa de Oliveira e Pereira Junior (2020), com 15.654 docentes brasileiros traz alguns dados importantes sobre o trabalho docente na pandemia. Uma das primeiras constatações foi que com três meses de pandemia 84,3% dos professores estavam realizando ensino remoto, seja em suas casas ou nas dependências das escolas, é importante ressaltar que nesse período 15,7% dos professores não desenvolviam nenhuma atividade à distância. A assistência para as aulas varia de acordo com a rede de ensino. As redes estaduais, por exemplo, contam com a

disponibilização de aulas por TV ou rádio e o emprego de plataformas ou aplicativos pedagógicos, também chamados ambientes virtuais de aprendizagem.

Entretanto, somando as redes estadual e municipal de ensino, 21,5% dos professores informaram não ter recebido nenhum tipo de suporte para a realização das aulas. Outro dado indicado na pesquisa foi com relação ao aumento da carga de trabalho e a diminuição da participação dos alunos nas aulas, 82,4% dos docentes afirmaram que tiveram a quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais aumentadas e 83,9% dos professores alegaram que perceberam uma diminuição da participação dos estudantes nas atividades (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021).

1.4 Mindfulness na docência

Com relação às práticas de *mindfulness* para professores, tem-se percebido alguns benefícios desse tipo de treinamento. Um estudo piloto sobre o estresse e o esgotamento em professores utilizou um programa modificado do MBSR que demonstrou que o treinamento em atenção plena, adaptado para professores, resultava em estímulos de atenção e autocompaixão, reduzindo sintomas psicológicos e esgotamento. Os resultados indicam que uma intervenção baseada em *mindfulness* pode promover alterações psicológicas e comportamentais significativas em professores do ensino fundamental (FLOOK et al., 2013).

Professores competentes socialmente e emocionalmente têm possibilidade de gerenciar melhor suas salas de aula. Assim, melhorias proporcionadas no clima das salas de aula reforçam no professor o prazer de ensinar e compromisso com a profissão, gerando um ciclo positivo que pode prevenir o esgotamento do profissional (JENNINGS, 2014).

Jennings e colaboradores (2019) realizaram um estudo no qual participaram 224 professores do ensino fundamental de Nova Iorque, que praticaram atenção plena, utilizando um programa desenvolvido especificamente para lidar com o estresse de professores e perceberam uma redução significativa no sofrimento

psíquico, redução do sofrimento relacionado a dores físicas em geral e aumentos contínuos na regulação emocional (JENNINGS et al., 2019).

Reduzir e gerenciar a ansiedade dos professores com opções não farmacológicas pode trazer benefícios pessoais e laborais aos docentes. Esta pesquisa trabalha com a hipótese que práticas curtas de *mindfulness* podem ser opção acessível e efetiva para diminuir a ansiedade e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida dos professores.

1.5 Justificativa

A ansiedade tem sido cada vez mais associada ao trabalho docente e é percebida uma incidência alta entre os professores, seja devido ao excesso de trabalho ou aos problemas relacionados com o controle das turmas. De acordo com estudo conduzido por Ferreira-Costa (2019), com 105 professores de Educação Primária do Vale do Paraíba em SP, 50% dos professores alegaram que a ansiedade interfere no processo educacional.

O período de isolamento social vivenciado na atualidade, em decorrência da COVID-19, pode contribuir para o aumento dos índices de ansiedade entre os professores e acarretar prejuízos no desempenho da prática pedagógica. Buscar alternativas que oportunizem aos docentes estratégias para autoconhecimento emocional e o aprendizado de estratégias que os permitam centrar no momento presente pode ser uma boa medida para minimizar os efeitos da ansiedade sobre a prática laboral e sobre a saúde física e mental dos docentes.

A relação do *mindfulness* com a regulação da ansiedade tem sido cada vez mais explorada. Evidências científicas têm sugerido que o *mindfulness* pode gerar uma regulação positiva nos níveis de ansiedade sendo uma opção não farmacológica e viável não só para controle da ansiedade, mas também para melhorar a qualidade de vida do praticante. A revisão feita em 2021 por Parsons e colaboradores apontou que estudantes do ensino superior da área de saúde apontou como resultados que as intervenções baseadas em *mindfulness* foram úteis para diminuir a depressão, a ansiedade e o estresse nesse público pesquisado, entretanto ocorreram desafios no envolvimento e retenção dos alunos (PARSONS et al., 2021).

Embora já existam dados na literatura que suportem os benefícios do *mindfulness* para o controle do estresse e ansiedade, ainda há poucos estudos no Brasil que implementem e avaliem os efeitos da prática do *mindfulness* de curta duração em docentes da Educação Básica. O presente projeto visa analisar como um programa de curta duração de *mindfulness* pode influenciar os níveis de ansiedade de professores da Educação Básica no contexto da pandemia de COVID-19. É uma

proposta de relevância social, tanto para a saúde, quanto para a qualidade da educação. A preservação da saúde do docente pode refletir não apenas sobre sua qualidade de vida, mas também na sua prática pedagógica, na relação professor-estudante e na qualidade do processo ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar no desempenho acadêmico dos estudantes.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar a concepção de professores da educação básica com relação às práticas online de *mindfulness* no controle da ansiedade no contexto da pandemia da COVID 19.

2.2 Objetivos Específicos

1. Caracterizar o perfil socioeconômico do público-alvo do estudo.
2. Avaliar o efeito do *mindfulness* nos níveis de ansiedade-traço, por meio de encontros intervalados e contínuos.
3. Avaliar o efeito do *mindfulness* nos níveis de ansiedade-estado, por meio de encontros intervalados e contínuos.
4. Caracterizar a percepção dos professores sobre os possíveis efeitos da prática curta de *mindfulness*.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 Tipo de estudo

Este estudo tem como base uma investigação orientada por uma metodologia mista baseada na abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação e quantitativa. Segundo Franco (2005) e Engel (2000) a pesquisa do tipo pesquisa-ação consegue conectar a prática reflexiva, a melhora da prática pedagógica e a emancipação dos sujeitos.

Para Engel (2000) o uso da pesquisa-ação na área educacional “começou a ser implementada com a intenção de ajudar os professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa” (ENGEL, 2000 p.182). Segundo Tripp (2005) a pesquisa-ação voltada para a educação tem como principal estratégia o desenvolvimento de professores e pesquisadores para que eles possam utilizar do trabalho e de suas pesquisas para aprimorar seu ensino e como consequência o aprendizado dos alunos (TRIPP, 2005).

3.2 Procedimentos éticos

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG/protocolo nº 38461020.2.0000.5149) (anexo 6). A participação do professor no projeto foi condicionada à leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo 1). As atividades propostas foram oferecidas para todos os participantes e não houve nenhum prejuízo para quem desistiu de continuar ou não aceitou participar. Para assegurar anonimato e confidencialidade das informações obtidas (identidade, imagens e gravações de áudio dos participantes); foram mantidas em sigilo sob domínio dos pesquisadores.

3.3 Contexto e perfil dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com uma amostra de conveniência. Docentes da rede privada e pública do Ensino Básico foram convidados a participar, de forma voluntária da pesquisa, através das redes sociais *Instagram* e *Facebook* e pelo *WhatsApp*. Foram realizados dois protocolos de práticas de *mindfulness* diferentes, esses protocolos serão detalhados posteriormente. A pesquisa foi realizada de forma online com professores, os quais realizaram as práticas de *mindfulness* em suas respectivas residências, devido ao isolamento social induzido pela pandemia de COVID-19.

Para facilitar a comunicação do pesquisador com os participantes foram criados dois grupos de *WhatsApp*.

A figura 3 esquematiza a organização dos participantes do protocolo 1, que será identificado como grupo protocolo 1 (G1). Aceitaram, inicialmente, participar da pesquisa 21 professores, sendo 16 do sexo feminino e 5 do sexo masculino.

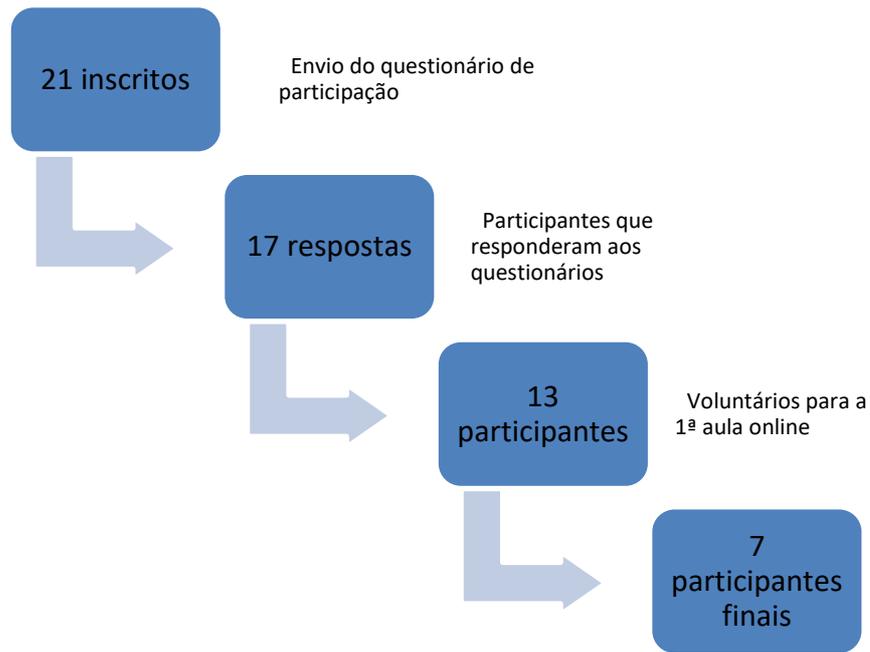


Figura 3 – Diagrama representativo do fluxo de participantes do protocolo 1 (G1) em cada etapa da pesquisa.

O primeiro contato com o G1 foi efetuado no dia 10/08/2020 e as inscrições foram encerradas no dia 24/08/2020. Junto a esse convite foi enviado TCLE. Após assinatura do mesmo, os participantes foram direcionados à responder o questionário de caracterização sócio-econômica e profissional (anexo 5). Dois dias antes do início das práticas de *mindfulness*, o pesquisador enviou o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) e o Questionário das Cinco Facetas de *Mindfulness* (FFMQ-BR). Os participantes tinham como prazo máximo até 23h59 da noite anterior ao encontro para respondê-los. O não preenchimento do questionário ou dos testes levaria a exclusão do indivíduo na pesquisa, assim como a ausência em qualquer dos encontros programados.

No grupo de protocolo 2 (G2), 14 professores mostraram interesse em participar da pesquisa. O contato foi realizado no dia 10/12/2020 e as inscrições foram encerradas no dia 18/12/2020. Junto a esse convite foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após assinatura do mesmo, os participantes foram direcionados a responder o questionário de caracterização sócioeconômica e

profissional. Ao final desse prazo, 11 participantes responderam ao questionário. Durante a fase de treinamento 8 participantes fizeram os encontros, sendo que somente 6 responderam aos questionários pós-treinamento, 4 do sexo feminino (figura 4).



Figura 4 – Diagrama representativo do fluxo de participantes do protocolo 2 (G2) em cada etapa da pesquisa.

Dois dias antes do início das práticas de *mindfulness*, no grupo 2, o pesquisador enviou dois questionários, um relacionado à ansiedade (IDATE) e outro às facetas do *mindfulness* (FFMQ-BR) para os participantes, os quais tiveram como prazo máximo para responder os questionários até 23h59 da noite anterior ao encontro. O não preenchimento dos questionários levaria à exclusão do indivíduo na pesquisa, nesse protocolo a ausência nos encontros não foi considerado um fator de exclusão do estudo.

A pesquisa foi realizada de forma online e os professores realizavam as práticas de *mindfulness* em suas respectivas residências, devido ao isolamento social induzido pela pandemia de COVID-19.

3.4 Descrição das práticas de *mindfulness*

Para o desenvolvimento deste trabalho foram realizados dois protocolos curtos de práticas online de *mindfulness* por um período de quatro semanas.

A palavra prática é usada dentro de contexto com sentido especial, pois para Kabat-Zinn (2019) não se trata de uma capacidade para uso futuro ou um aprimoramento mas encontrar-seno momento presente de modo intencional.

Alguns estudos têm buscado identificar os benefícios de práticas curtas de *mindfulness* em vários tipos de populações. Em 2013, Call e colaboradores realizaram uma pesquisa com 91 estudantes de psicologia, a pesquisa dividiu os estudantes em três grupos: escaneamento corporal, ioga baseada em MBSR e grupo controle, em três seções semanais de 45 minutos. Como resultado observou-se, pós-teste, a redução significativa do estresse e ansiedade no grupo que realizou as práticas (CALL; MIRON; ORCUTT, 2013).

Ahmadpanah e colaboradores (2017) avaliaram uma intervenção de quatro semanas com idosas que tinham diagnóstico de depressão e verificaram uma redução de ansiedade e de sintomas depressivos em comparação ao grupo controle (AHMADPANAHA et al., 2017).

3.4.1 Grupo 1

O grupo 1 realizou a prática de *mindfulness* mediante a orientação semanal online conduzida gentilmente por Andréa e Hélade Cappai da Mindful Academy, instrutoras capacitadas pelo *Mindful School* e MIT – *Mindfulness Training International* (USA).

As práticas online foram realizadas através da plataforma *Zoom*, aos sábados, e com duração de aproximadamente 45 minutos, divididas em um momento de prática (20 minutos) e outro momento de partilha (25 minutos).

As práticas realizadas foram divididas para os quatro encontros, sendo três práticas formais e o último encontro com uma prática informal. No primeiro encontro foi realizada uma breve explicação sobre as origens do *mindfulness* e o posicionamento adequado do corpo. As posturas formais indicadas no *mindfulness* não são tão restritas quanto na prática de meditação das tradições orientais. As três mais utilizadas são postura sentada (no chão ou em uma cadeira), postura deitada e postura do astronauta (DEMARZO; CAMPAYO, 2015).

Nesta pesquisa foi sugerida uma única postura deitada e todas as demais sentadas. Segundo Kabat-Zinn (2019) a “meditação sentada” exige uma consciência através de uma postura corporal alerta mas ao mesmo tempo relaxada, conseguindo conforto sem movimento. Em relação à respiração, as instrutoras definiram três tipos: a clavicular, a peitoral e a abdominal. Segue abaixo o trecho das explicações:

“Vou falar rapidinho das três formas de respirar só pra começar a entender como a gente pode canalizar o nosso ar dentro do nosso corpo. A gente tem três tipos de respiração: a clavicular, que é aquela respiração do Usain Bolt, que ele precisa oxigenar o corpo dele muito rapidamente, num espaço curto de tempo. Então ele até abre a boca para trazer esse ar para dentro. A gente tem a respiração peitoral, que é aquela que nos mantém energizados por um tempo maior. Por exemplo, quando a gente tá correndo, por um tempo: 5, 10 minutos, 1 hora. E aí você precisa produzir hormônios, que te energizem. Porque se a gente respira por aqui, o nervo vago, que liga o nosso corpo ao nosso cérebro, manda mensagens falando como que você está. Está respirando peitoralmente? Está precisando produzir hormônios tais que te energizem. Agora, quando a gente precisa... a sugestão para que a gente possa fazer uma respiração para relaxar é a respiração abdominal. Nosso nervo vago... é como se os nossos pulmões respirassem lá embaixo, enchessem lá embaixo e eles abraçassem o coração. E o coração manda a seguinte mensagem para o cérebro: "está tudo bem, pode começar a produzir os hormônios que acalmam e parar de produzir os hormônios que estressam”.

Após essa explicação os participantes foram convidados a realizar uma prática de respiração. Nela foram orientados a ficarem atentos aos movimentos da respiração, temperatura do ar, movimentos do corpo ao se respirar e sempre que percebessem a mente divagando era necessário trazer a atenção novamente para a respiração.

No segundo encontro foi realizada a prática dos sons e pensamentos. Nesta prática, os professores foram orientados a prestar atenção aos sons que estavam à

sua volta sem deixarem-se irritar por eles, entretanto percebendo que eles fazem parte de um sistema do qual também fazemos parte. Depois delicadamente foi orientado que os participantes prestassem atenção aos pensamentos que surgiam enquanto respiravam.

O terceiro encontro foi iniciado com uma prática curta voltada para a respiração e para o não julgamento, assim como para a atenção nos pensamentos e para os sons internos. Após esse momento, a prática formal do dia foi o escaneamento corporal. Foi sugerido que os participantes se deitassem e a instrutora começou a orientação da atenção para as partes do corpo, iniciando nos pés e chegando até a cabeça.

No último encontro, a prática realizada foi a dos sentimentos. Essa escolha ocorreu ao longo do processo, pela percepção das instrutoras de que o grupo de professores estava aberto às práticas além de considerarem a importância dos sentimentos para o processo dos participantes.

As instrutoras iniciaram uma conversa sobre os sentimentos e como eles podem ser percebidos fisicamente e então enfatizaram sobre a atenção para essa relação.

3.4.2 Grupo 2

O protocolo 2 foi realizado com um grupo diferente de professores. Nele, as reuniões aconteceram durante 28 dias consecutivos. Os participantes tinham a opção de entrada na reunião pela plataforma *Zoom* em quatro horários diferentes, às 9h30, 10h, 18h e 18h30.

Para a orientação desse grupo foram selecionados áudios-guia, disponíveis gratuitamente na plataforma *SoundCloud*. Os áudios são gravados e disponibilizados pela Mindful Academy e as instrutoras gentilmente ajudaram na escolha dos guias utilizados.

Para ajudar na rotina de práticas foram escolhidos sete áudios repetidos durante as quatro semanas. O áudio de escaneamento corporal, por exemplo, foi

realizado toda terça-feira. O áudio explicativo sobre a respiração foi o único disponibilizado na primeira semana com uma explicação sobre a prática e nas outras semanas foi disponibilizado outro áudio com a prática em si. O quadro 2 indica os áudios utilizados nos dias da semana, para ouvir aos mesmos basta aproximar o celular do QR code ou acessar o site <https://soundcloud.com/felipe-cerqueira-159589785/sets/mestrado>.

3.4.3 Partilhas sobre as práticas

Com objetivo de incentivar a reflexão e a exploração das experiências, o diálogo é utilizado como meio para essas observações, de modo a ser possível perceber o que está sendo descoberto no momento. Os instrutores iniciam a conversa perguntando para os participantes o que foi notado durante a prática (CRANE et al., 2015). O momento de partilha é considerado uma parte fundamental da prática de *mindfulness*.

Seguindo essa característica das práticas de *mindfulness* em ambos os grupos, conversas/partilhas foram realizadas sobre a prática anterior e sobre a prática do dia e seus impactos durante esse intervalo. As partilhas realizadas nos encontros eram livres e os participantes podiam ou não se manifestar.

Visando o melhor desenvolvimento do trabalho, as práticas e as partilhas dos dois grupos foram filmadas. As transcrições das partilhas foram feitas através dos vídeos gravados de todos os encontros. Segundo Reis (2011) a observação de uma aula costuma descrever as condutas dos envolvidos, a análise dos dados permite a identificação e a consequente criação de uma imagem holística do que foi observado (REIS, 2011).

Ao final das quatro semanas foi pedido aos integrantes do G1 que enviassem ao pesquisador um relato sobre sua dedicação nas práticas, se realizaram as práticas todos os dias, os possíveis motivos para a não dedicação, se haviam percebido alguma mudança em sua vida pessoal e profissional e como eles se sentiam em

relação a essas mudanças. Os áudios das respostas foram transcritos para a análise qualitativa dessa pesquisa.

No G2 as perguntas eram introduzidas ao longo dos encontros, desse modo não houve um momento específico no qual os participantes tivessem que responder a um relato específico.

3.5 Instrumentos

Estudos prévios sugerem que os questionários são ferramentas que possibilitam a tradução dos objetivos da pesquisa em questões específicas. Com as respostas obtidas é possível conseguir evidências que caracterizam a população pesquisada. (NUNES, MALUSÁ, MELO, 2015; POCHMANN, NEUENFELDT, 2015; SANTOS, DURAND, 2014).

Foram aplicados três instrumentos durante a realização desse trabalho:

- 1 Questionário socioeconômico-profissional (anexo 5),
- 2 Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) (anexo 4),
- 3 Questionário das Cinco facetas do Mindfulness (FFMQ/*Five Facet Mindfulness Questionnaire*), versão brasileira (anexo 3).

Os instrumentos 2 e 3 foram aplicados antes e depois do período de treinamento em *mindfulness*.

3.5.1 Questionário socioeconômico-profissional

O questionário socioeconômico-profissional elaborado pelos pesquisadores foi aplicado após a assinatura do TCLE e teve como objetivo caracterizar o perfil dos professores participantes no que se refere aos aspectos sociais, econômicos, culturais e profissionais, religiosos, de gênero, raça, arranjos domiciliares, número de horas/aula de trabalho, número de aluno/turma, entre outros.

Além dos aspectos citados anteriormente, o questionário também visou coletar informações sobre as relações e engajamento do professor no seu ambiente de

trabalho, tais como as relações professor-aluno, professor-famílias, professor-escola, por meio da análise de cinco afirmativas:

- Sou parte importante da escola;
- Participo das decisões educacionais da(s) escola(s) em que trabalho;
- Recebo apoio dos pais dos alunos para desenvolvimento do meu trabalho;
- As rotinas burocráticas interferem no meu trabalho de ensinar;
- Existe um clima de cooperação entre os (as) professores(as) da(s) escola(s) que trabalho.

As afirmativas foram apresentadas junto a uma escala tipo *Likert* com pontuações entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente).

3.5.2 Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE)

Fioravanti e colaboradores (2006) apontam que o Inventário de Ansiedade Traço-Estado é um dos instrumentos mais utilizados para quantificação de elementos subjetivos da ansiedade (FIORAVANTI, et.al., 2006). Trata-se de um inventário de uso livre e que é apto para pesquisas e estudos não clínicos.

O IDATE foi desenvolvido por Spielberger em 1970 e traduzido para mais de trinta idiomas, usado em pesquisas transculturais e na prática clínica. Sendo que no Brasil foi traduzido e adaptado pela pesquisadora Ângela Biaggio e colaboradores desde 1977 (BORINE, 2011). O inventário traz a concepção da distinção entre estado e traço de ansiedade.

A ansiedade-estado é definida como um estado emocional transitório, o qual pode ser descrito por sensações desagradáveis sendo essas tensões e apreensões percebidas de forma consciente (BIAGGIO; NATALÍCIO, 1977). As pontuações da ansiedade-estado podem variar de intensidade no decorrer do tempo. Já a ansiedade-traço pode ser caracterizada pela diferença individual relativa à propensão da ansiedade, um estado emocional mais permanente, isto é, a percepção e a disposição para reagir a condições percebidas como ameaçadoras que a pessoa já apresenta (BIAGGIO; NATALÍCIO, 1977).

O inventário é composto de duas escalas de autorrelato, uma para medir o estado de ansiedade (A-E) e outra para medir o traço de ansiedade (A-T). As duas escalas consistem em 20 afirmações cada, sendo que as afirmações referentes à medida dos traços de ansiedade requerem dos sujeitos a descrição de como geralmente se sentem avaliando como a pessoa se sente “no geral”. Por outro lado, as questões sobre o estado de ansiedade requerem que os indivíduos relatem como se sentem em um determinado momento, em como ele “se sente neste momento/agora”. Para responder as afirmações do IDATE, os sujeitos devem indicar dentro de uma escala *Likert*, como se sentem a partir da escolha de uma das quatro opções de resposta: “absolutamente não”; “um pouco”; “bastante”; e “muitíssimo”.

A escala é pontuada levando-se em conta se a pergunta tem o caráter positivo ou negativo. A pontuação é apresentada no quadro 1.

Quadro 1: Identificação das pontuações da Escala *Likert* para o IDATE.

Quadro de pontuação das respostas do IDATE		
Respostas	Pontuação de caráter positivo	Pontuação de caráter negativo
"absolutamente não"	4	1
"um pouco"	3	2
"bastante"	2	3
"muitíssimo"	1	4

O IDATE tem uma pontuação que varia entre 20 e 80 pontos e esses valores permitem que os sujeitos sejam classificados pelo inventário. Dessa maneira, valores entre 20 e 40 classificam os sujeitos como baixo nível de ansiedade, entre 41 e 60 como ansiedade moderada e entre 61 e 80, como alto nível de ansiedade (GERRETH et al., 2019).

3.5.3 Questionário Cinco Facetas de *Mindfulness* (FFMQ-BR)

No entendimento de que o *mindfulness* trata-se de um conceito multifacetado é importante a utilização de ferramentas que possam identificar e mensurar essas facetas. Segundo Baer (2008) é relevante conhecer e entender como as habilidades específicas são cultivadas através da prática da atenção plena e como elas estão relacionadas ao ajuste psicológico (BAER et al., 2008).

Assim, o questionário FFMQ foi criado com a intenção de unificar em um único instrumento os outros questionários de atenção plena, trazendo a visão multifacetada desse construto (SOLER, 2016).

O questionário foi desenvolvido por Baer utilizando uma amostra de 613 estudantes e uma análise fatorial de todos os questionários de atenção plena mais utilizados. Os resultados desse estudo sugerem uma resposta multidimensional, ou seja, a identificação de cinco facetas relacionadas ao *mindfulness* (BAER et al., 2006).

O questionário é autoaplicável e contém 39 perguntas, as quais são pontuadas através de uma escala *Likert* de 5 pontos para as seguintes facetas: 1) observação, 2) descrição, 3) atuação consciente, 4) não julgamento da experiência interior e 5) não reatividade à experiência interior. O teste tem uma pontuação total possível variando de 39 a 195. Pontuações mais altas refletem maiores tendências de atenção plena (GREENE et al., 2019; BETHANY; SUKHMANNJIT; MICHELE, 2020).

O FFMQ tem sido utilizado para medir níveis de atenção em uma ampla gama de populações com ou sem experiência em meditação (BAER et al., 2008; CEBOLLA et al, 2012) e foi validado no Brasil, em 2014, por Viviam Barros (BARROS; KOZASA; SOUZA; RONZANI, 2014).

Na versão brasileira as cinco facetas do questionário foram reestruturadas para sete. Isso ocorre, pois duas facetas do questionário original foram subcategorizadas em outros dois aspectos: o fator “descrever” foi reestruturado e subdividido em um fator contendo uma estruturação positiva e outro contendo itens com uma estruturação negativa. O fator “agir com consciência” foi reestruturado e subdividido em; um fator relacionado a ações no piloto automático e a um fator relacionado à ação distraída.

As facetas finais do FFMQ-BR estão relacionadas a seguir:

- “Observar”,

- “Não julgar a experiência interna”,
- “Não reatividade à experiência interna”,
- “Descrever” (itens com estruturação positiva),
- “Descrever” (itens com estruturação negativa),
- “Agir com consciência” (piloto automático),
- “Agir com consciência” (ação distraída).

Quadro 2 – Descrição dos encontros guiados com áudio.

Dia	Áudio	Acesso ao áudio	
Segunda-feira	Parando para respirar		
Terça-feira	Escaneamento corporal		
Quarta-feira	Dicas para Respiração / Respiração		
Quinta-feira	Sons e pensamentos		
Sexta-feira	Ancorando na respiração		
Sábado	Movimento		
Domingo	Meditação da Respiração e do Corpo		

Os encontros com o grupo G2 eram mais curtos, tendo duração média de 20 minutos. Nesse período, o áudio era iniciado simultaneamente para todos os

participantes presentes, e após este momento era realizada uma pequena partilha onde cada participante relatava sobre suas experiências.

3.6 Análise quantitativa e qualitativa dos dados

3.6.1 Análise quantitativa do questionário IDATE

Para a análise quantitativa foram realizadas análises estatísticas pré e pós-práticas para identificar a variação dos níveis de ansiedade dos participantes em dois protocolos distintos. Os dados, expressos em frequência absoluta e relativa foram comparados pelo teste de MacNemar. O nível de significância de 5% foi utilizado para rejeição da hipótese nula. O software R (*Core Teen*, 2020) foi utilizado para realização das análises.

3.6.2 Relatos dos professores: uma análise qualitativa

Os dados obtidos por meio da transcrição literal das falas e dos relatos dos professores foram interpretados de acordo com a análise do conteúdo proposta por Bardin (2016). Para isso foram seguidas três etapas, sendo a primeira denominada pré-análise, a segunda exploração do material e, por fim, a terceira, o tratamento de dados: interpretação e inferência. É válido ressaltar que a transcrição das partilhas realizadas após as práticas constitui o corpus da pesquisa.

A análise de conteúdo seguiu o modelo da Bardin (2016), o qual descreve que a análise do discurso tem como objetivo a inferência, sendo esta realizada com base em indicadores de frequência das categorias tendo “consciência de que, a partir dos resultados da análise, pode-se regressar às causas ou até descer aos efeitos das características das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 27).

A análise do discurso iniciou-se com uma pré-análise, nessa etapa é realizada a “leitura flutuante”, momento inicial para conhecimento e familiaridade com o material

(URQUIZA; MARQUES, 2016). A figura 5 apresenta a estruturação realizada para a análise de discurso.

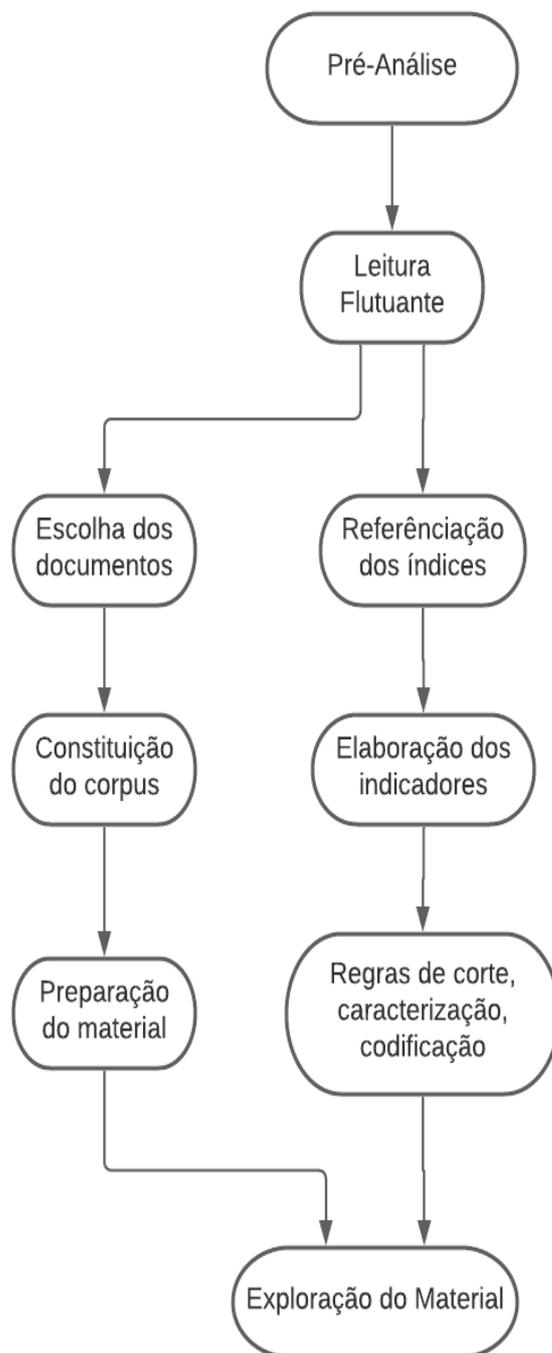


Figura 5 - Desenvolvimento da Pesquisa (Adaptado de Bardin, 2016)

A constituição do corpus da pesquisa foi feita através das transcrições das falas obtidas por meio das filmagens realizadas durante as práticas dos dois grupos pesquisados e também pelos áudios do relato final dos participantes do G1 (figura 6).

Para melhor exemplificação utilizaremos as junções de duas letras aleatórias do alfabeto para sua designação, de modo que humanize a transcrição, mas sem risco de constrangimento por identificação real dos participantes.

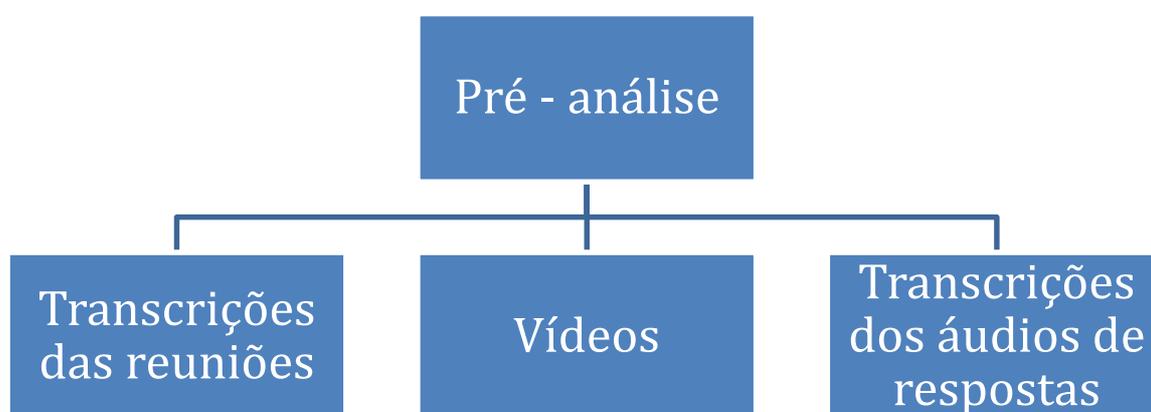


Figura 6 – Representação das etapas da pré-análise.

Na sequência da pré-análise foram relacionadas as categorias “que são elementos de marcação para permitir extrair das comunicações a essência de sua mensagem” (URQUIZA; MARQUES, 2016)

Seguimos o processo exposto por Bardin (2016) utilizando um sistema de categorias já definido.

“é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por “caixas” (...) aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos” (BARDIN, 2016).

O sistema de categorias que utilizamos é ancorado pelo artigo de Schussler et al., (2018). No presente estudo foram criadas 9 categorias. As 7 categorias iniciais foram estabelecidas com o intuito de relacionar trechos extraídos dos relatos dos professores com alguma(s) das sete facetas descritas pelo FFMQ-BR (descritas no quadro 3). Ressalta-se que tais trechos selecionados dentro dos relatos e categorizados foram chamados de segmentos codificados (unidades de registro).

Quadro3 –Descrição das facetas de *mindfulness* segundo Barros (2014)

Facetas	Descrição
1-Não reatividade à experiência interna	Refere-se à tendência de permitir que os pensamentos e sentimentos venham e vão sem se deixar afetar ou ser tomado por eles.
2-Observar	Inclui notar ou estar atento a experiências internas e externas, tais como sensações, cognições, emoções, visões, sons e cheiros.
3-Agir com consciência (distração);	Refere-se a estar atento às atividades do momento e pode ser contrastado com o comportamento mecânico enquanto a atenção está focada em outra coisa, conhecido como piloto automático.
4-Agir com consciência (piloto automático)	
5-Não julgamento da experiência interna	Refere-se a não tomar uma postura de avaliação e julgamento em relação aos pensamentos e sentimentos.
6-Descrever / 7-Descrever (itens na negativa)	Refere-se a caracterizar experiências internas através de palavras.

As sete facetas da versão brasileira do Questionário FFMQ.

Para auxiliar na identificação dos códigos aproveitamos os itens presentes em cada uma das facetas do questionário de acordo com sua numeração original presente no instrumento. Para realização de tal procedimento utilizou-se como referência Barros (2014).

- *“Não reatividade à experiência interna”*: apresenta sete itens.
 - (4) eu percebo meus sentimentos e emoções sem ter que reagir a eles,
 - (9) eu observo meus sentimentos sem me perder neles,
 - (19) quando tenho pensamentos ruins, paro e tomo consciência deles sem ser levado por eles,
 - (21) em situações difíceis, eu consigo fazer uma pausa, sem reagir imediatamente,
 - (24) quando tenho imagens ou pensamentos ruins, eu me sinto calmo logo depois,
 - (29) quando tenho pensamentos ruins, eu sou capaz de apenas notá-los, sem reagir a eles,
 - (33) quando eu tenho imagens ou pensamentos ruins, eu apenas os percebo e os deixo ir.

- *“Observar”*: apresenta oito itens.
 - (1) quando estou caminhando eu percebo as sensações do meu corpo em movimento,
 - (6) quando eu tomo banho, eu fico alerta às sensações da água no meu corpo,
 - (11) percebo como os alimentos afetam meus pensamentos, sensações corporais e emoções,
 - (15) eu presto atenção em sensações, como o vento em meus cabelos ou o sol no meu rosto,
 - (20) eu presto atenção aos sons, como os do relógio, dos pássaros ou dos carros,
 - (26) eu percebo o cheiro e o aroma das coisas,
 - (31) eu percebo elementos visuais na arte ou na natureza tais como: cores, formatos, texturas ou padrões de luz e sombra,
 - (36) sou atento a como minhas emoções afetam meus pensamentos e comportamento.

- “*Agir com consciência (distração)*”: apresenta três itens.
 - (5) quando faço algo, minha mente voa e me distraio facilmente;
 - (13) eu me distraio facilmente;
 - (18) eu acho difícil permanecer focado no que está acontecendo no momento presente.
- “*Agir com consciência (piloto automático)*”: apresenta cinco itens.
 - (8) não presto atenção no que faço, porque fico pensando em outras coisas ou distraído,
 - (23) parece que funciono no piloto automático sem consciência do que estou fazendo,
 - (28) realizo atividades apressadamente sem estar realmente atento a elas,
 - (34) eu realizo tarefas automaticamente, sem prestar atenção no que estou fazendo,
 - (38) eu me pego fazendo as coisas sem prestar atenção a elas.
- “*Não julgar a experiência interna*”: apresenta oito itens.
 - (3) eu me critico por ter emoções irracionais ou inapropriadas,
 - (10) digo a mim mesmo que não deveria me sentir da forma como estou me sentindo,
 - (14) julgo alguns de meus pensamentos como sendo maus e eu não deveria pensar assim,
 - (17) eu julgo meus pensamentos como bons ou maus,
 - (25) digo a mim mesmo que não deveria pensar da forma como estou pensando,
 - (30) julgo algumas de minhas emoções inapropriadas e eu não deveria senti-las,
 - (35) eu me julgo como bom ou mau de acordo com os pensamentos que tenho,
 - (39) eu me reprovo quando tenho ideias irracionais.

- “*Descrever*”: apresenta cinco itens.
 - (2) sou bom para encontrar palavras que descrevam meus sentimentos,
 - (7) eu consigo facilmente descrever minhas crenças, opiniões e expectativas em palavras,
 - (27) mesmo quando me sinto aborrecido, consigo me expressar em palavras,
 - (32) minha tendência natural é colocar minhas experiências em palavras,
 - (37) eu consigo descrever detalhadamente como me sinto no momento presente.
- “*Descrever (itens na negativa)*”: apresenta três itens.
 - (12) é difícil pra mim encontrar palavras que descrevam o que estou pensando,
 - (16) é difícil encontrar as palavras certas para expressar como me sinto sobre as coisas,
 - (22) é difícil descrever as sensações no meu corpo, porque não encontro as palavras certas.

Com a definição dos códigos concluída para as sete facetas do FFMQ-BR foi realizada uma nova leitura das transcrições com a intenção de localizar e selecionar as unidades de registro. As unidades de registro referem-se aos trechos selecionados dos relatos dos professores que poderiam ser classificados dentro das duas outras categorias definidas no presente estudo. Tais categorias (quadro 4), criadas pelo pesquisador referem-se à forma, positiva ou negativa, que os professores perceberam na prática de *mindfulness*.

Quadro 4 – Descrição das categorias identificadas pelo pesquisador

Categoria	Descrição
8 - Impressão positiva	Refere-se às percepções direcionadas para sentimentos e sensações agradáveis.

9 - Impressão negativa	Refere-se às percepções direcionadas para sentimentos e sensações desagradáveis.
------------------------	--

As duas categorias percebidas pelo pesquisador ao longo da “leitura flutuante” e da análise das transcrições.

4 RESULTADOS

4.1 Descrição dos participantes

Inicialmente foi realizada a caracterização dos sujeitos da pesquisa com relação aos seguintes aspectos: ao sexo biológico, à idade, à religiosidade e a raça. O quadro 5 apresenta o resultado individual dos 7 participantes do G1 e dos 6 participantes do G2 com relação ao sexo biológico, à idade, à religiosidade e à declaração de raça. O quadro 6 apresenta um resumo dos dados relacionados à análise descritiva dos 13 (treze) participantes que constituíram os grupos G1 e G2 desta pesquisa.

O G1 representa os participantes que concluíram o protocolo 1, realizando os quatro encontros do programa de treinamento em *mindfulness*. O G2 foi composto por 6 participantes que realizaram o protocolo 2, realizando 28 encontros.

Quadro 5 -Dados individuais dos participantes do G1 e G2 relacionados às questões de sexo biológico, gênero, religião, raça e moradia

Dados Socioeconômicos individualizados								
Grupo	Participante	Feminino	Masculino	Adepto à religião	Não adepto à religião	Negro	Branco	Pardo
G1	MA	X			X		X	
	LA	X			X			X
	RO		X	X			X	
	EV		X		X	X		
	LU	X		X				X
	NI	X				X		X
	LD	X				X		X
G2	MT		X	X				X
	SR	X		X				X
	RS	X		X			X	
	PA	X		X			X	
	NE	X		X				X
	CA		X		X		X	

Dados Socioeconômicos individualizados					
Grupo	Participante	Mora com cônjuge e filhos(as)	Mora com pais	Mora sozinho(a)	Moro com meu cônjuge/pa rceiro(a)
G1	MA		X		
	LA		X		
	RO	X			
	EV	X			
	LU	X			
	NI				X
	LD				X
G2	MT		X		
	SR	X			
	RS			X	
	PA				X
	NE		X		
	CA		X		

Os participantes do G1 apresentaram a faixa etária variando entre 25 e 45 anos sendo que 2 professores tinham entre 25 e 30 anos, 2 professores entre 31 e 40 anos e 3 professores tinha entre 41 e 45 anos. No grupo 2 a faixa etária foi mais heterogênea, sendo que 1 participante tinha mais de 50 anos, 3 entre 25 e 30 anos e 2 com a faixa etária compreendida entre 31 e 40 anos.

Na questão sobre religiosidade a relação entre as respostas dos dois grupos foi bem diversa. No G1, cinco dos sete participantes não declararam nenhuma religião, entretanto o G2 a maioria dos participantes se declarou adepto a alguma religião, conforme apontado no quadro 6.

Quadro 6 Dados de todos os participantes relacionados à caracterização do sexo biológico, gênero, religião, raça e moradia dos dois grupos que participaram da pesquisa.

Resumo dos Dados

		G1	G2
Geral	Nº de participantes	7	6
Sexo biológico	Feminino	5	4
	Masculino	2	2
Adeptos à religião	Sim	2	5
	Não	5	1
Raça	Branco	4	3
	Negro	1	0
	Pardo	2	3
	Mora com os pais	2	3
	Mora sozinho(a)	2	1
Condição de Moradia	Mora com cônjuge e filhos(as)	3	1
	Mora com cônjuge / parceiro(a)	0	1

O questionário também avaliou aspectos relacionados ao contexto do trabalho docente. O quadro 7 aponta os dados individuais dos professores do G1 e G2, com relação à rede de ensino, aos segmentos de trabalho na Educação Básica, tempo de experiência, horas/aula trabalhadas por semana, maior número de alunos por sala, tempo dedicado ao trabalho pedagógico, tempo de aula gasto para tratar de atividades

(organização da turma, chamada, avisos, problemas disciplinares). Os valores absolutos podem ser verificados no quadro 8.

Quadro 7 -Dados individuais dos participantes do G1 e G2 relacionados às questões de trabalho

Dados profissionais individualizados								
Grupos		G1						
Participantes		MA	LA	RO	EV	LU	NI	LD
Rede de ensino	Pública Municipal	X		X		X	X	
	Pública Estadual				X	X		
	Privada		X	X				X
Segmento de ensino	Educação Infantil		X					X
	Anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	X	X					X
	Anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)			X		X		
	Ensino Médio			X	X		X	
	Educação de Jovens e Adultos				X			
Tempo de experiência	De 01 a 05 anos		X					
	De 06 a 09 anos	X			X	X		X
	De 10 a 15 anos			X			X	
	Mais de 15 anos							
Hora/aula semanal	Até 19 horas/aula						X	X
	De 20 a 25 horas/aula	X	X					
	De 26 a 30 horas/aula							
	De 31 a 40 horas/aula			X	X	X		
Número máximo de alunos por turma	Até 25 alunos		X					X
	Entre 26 e 35 alunos	X		X	X	X		
	Acima de 36 alunos						X	
Organização pedagógica semanal (em horas)	De 01 a 03 horas							X
	De 04 a 06 horas			X				
	Mais de 07 horas	X	X		X	X	X	
Tempo de aula gasto com atividades como: organização da turma, chamada, avisos, problemas disciplinares	Menos de 10 minutos			X				X
	Entre 10 e 20 minutos	X			X	X	X	
	Mais de 20 minutos		X					

Dados profissionais individualizados							
Grupos		G2					
Participantes		MT	SR	RS	PA	NE	CA
Rede de ensino	Pública Municipal	X			X	X	
	Pública Estadual		X	X			X
	Privada						X
Segmento de ensino	Educação Infantil						
	Anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)				X	X	
	Anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	X		X	X		X
	Ensino Médio		X	X			X
	Educação de Jovens e Adultos						
Tempo de experiência	De 01 a 05 anos	X					X
	De 06 a 09 anos		X			X	
	De 10 a 15 anos				X		
	Mais de 15 anos			X			
Hora/aula semanal	Até 19 horas/aula		X				X
	De 20 a 25 horas/aula	X		X		X	
	De 26 a 30 horas/aula				X		
	De 31 a 40 horas/aula						
Número máximo de alunos por turma	Até 25 alunos						
	Entre 26 e 35 alunos	X	X	X	X	X	X
	Acima de 36 alunos						
Organização pedagógica semanal (em horas)	De 01 a 03 horas				X	X	
	De 04 a 06 horas		X	X			X
	Mais de 07 horas	X					
Tempo de aula gasto com atividades como: organização da turma,	Menos de 10 minutos	X					X
	Entre 10 e 20 minutos		X	X			
	Mais de 20 minutos				X	X	

Quadro 8–Resumo das informações relacionadas à caracterização do trabalho dos docentes em conjunto.

Dados profissionais		G1	G2
Geral	Nº de participantes	7	6
	Rede de ensino		
	Pública Municipal	2	3
	Pública Estadual	2	3
	Privada	5	1
Segmento de ensino	Educação Infantil	1	0
	Anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	3	2
	Anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	2	4
	Ensino Médio	3	3
	Educação de Jovens e Adultos	1	0
	Lecionam em dois ou mais segmentos	4	3
	Tempo de experiência		
	De 01 a 05 anos	1	2
	De 06 a 09 anos	4	2
	De 10 a 15 anos	2	1
	Mais de 15 anos	0	1
Hora/aula semanal	Até 19 horas/aula	2	2
	De 20 a 25 horas/aula	2	3
	De 31 a 40 horas/aula	3	1
Número máximo de alunos por turma	Até 25 alunos	2	0
	Entre 26 e 35 alunos	4	6
	Acima de 36 alunos	1	0
Organização pedagógica semanal (em horas)	De 01 a 03 horas	1	2
	De 04 a 06 horas	1	3
	Mais de 07 horas	5	1
Tempo de aula gasto com atividades como: organização da turma, chamada, avisos, problemas disciplinares	Menos de 10 minutos	2	2
	Entre 10 e 20 minutos	4	2
	Mais de 20 minutos	2	2

Com relação à formação acadêmica, todos os professores de ambos os grupos de protocolo (n = 13) que participaram da pesquisa eram graduados e desse total, doze possuem pós-graduação, sendo que seis professores concluíram a pós-graduação *lato sensu* e seis a *stricto sensu*. Dois professores do G1 possuem formação em ambas as modalidades de pós-graduação.

Com o intuito de caracterizar o ambiente de trabalho dos professores foram feitas cinco afirmações na escala *Likert*, em que o valor 1 representa “discordo totalmente” e 5 representa “concordo totalmente”. O quadro 9 apresenta os resultados dessa caracterização.

Quadro 9 – Dados relativos ao ambiente de trabalho dos participantes

Informações com relação ao ambiente de trabalho			
		G1	G2
Sou parte importante da escola	1 - discordo totalmente	0	1
	2 - discordo parcialmente	0	0
	3 - não concordo nem discordo	0	0
	4 - concordo parcialmente	2	3
	5 - concordo totalmente	5	2
Participo das decisões educacionais da(s) escola(s) em que trabalho	1 - discordo totalmente	1	1
	2 - discordo parcialmente	0	0
	3 - não concordo nem discordo	0	0
	4 - concordo parcialmente	5	3
	5 - concordo totalmente	1	2
Recebo apoio dos pais dos alunos para desenvolvimento do meu trabalho	1 - discordo totalmente	0	0
	2 - discordo parcialmente	2	2
	3 - não concordo nem discordo	1	1
	4 - concordo parcialmente	3	2
	5 - concordo totalmente	1	1
As rotinas burocráticas interferem no meu trabalho de ensinar	1 - discordo totalmente	0	1
	2 - discordo parcialmente	1	0
	3 - não concordo nem discordo	0	1
	4 - concordo parcialmente	2	3
	5 - concordo totalmente	4	1
Existe um clima de cooperação entre os professores(as) da(s) escola(s) que trabalho	1 - discordo totalmente	0	0
	2 - discordo parcialmente	1	0
	3 - não concordo nem discordo	1	1
	4 - concordo parcialmente	2	3
	5 - concordo totalmente	3	2

Coluna 1 informa os itens descritos para resposta, na coluna 2 informa as pontuações da escala *Likert* e a terceira e quarta colunas os números de participantes que assinalaram cada item.

Outro aspecto avaliado no questionário foi verificar as situações em que os professores se sentiam ansiosos. Esse questionamento também utilizou uma escala *Likert* para suas respostas, sendo "1" para expressar baixa frequência e "5" para expressar alta frequência. As situações elencadas foram: (I) Preparar atividades educativas; (II) Discussão com professores colegas; (III) Ficar sem meu celular; (IV) Falta de recursos escolares; (V) Utilizar novas tecnologias; (VI) Falar em público; (VII) Ser corrigido pela coordenação/direção da escola; (VIII) Indisciplina dos alunos; (IX) Falta de motivação dos alunos; (X) Reclamações dos pais.

De acordo com a análise do quadro 10, algumas situações podem ser evidenciadas como principais fontes geradoras de ansiedade (valores “4” e “5”) nesse grupo de professores, tais como; a discussão com professores colegas; falar em público; ser corrigido pela coordenação/direção da escola; indisciplina dos alunos.

Quadro 10 – Situações de trabalho que geram ansiedade

Qual(is) situação(ões) faz(em) com que você se sinta ansioso(a)	Grupo protocolo 1						
	MA	NI	EV	RO	LD	LU	LA
Preparar atividades educativas	1	3	4	1	3	1	2
Discussão com professores colegas	3	4	5	3	4	2	4
Ficar sem meu celular	5	2	2	3	3	1	3
Falta de recursos escolares	3	4	5	3	2	2	1
Utilizar novas tecnologias	1	3	4	3	2	2	3
Falar em público	5	2	1	5	4	2	5
Ser corrigido pela coordenação/direção da escola	5	4	3	4	2	5	3
Indisciplina dos alunos	5	3	4	2	2	5	4
Falta de motivação dos alunos	5	3	5	2	1	4	3
Reclamações dos pais	5	4	1	2	2	5	2
Qual(is) situação(ões) faz(em) com que você se sinta ansioso(a)	Grupo protocolo 2						
	MT	SR	RS	PA	NE	CA	
Preparar atividades educativas	4	3	1	1	2	1	
Discussão com professores colegas	5	2	2	4	2	3	
Ficar sem meu celular	4	5	1	2	1	3	
Falta de recursos escolares	4	3	2	5	2	3	
Utilizar novas tecnologias	2	4	1	3	2	3	
Falar em público	1	4	2	1	1	1	
Ser corrigido pela coordenação/direção da escola	4	4	2	2	2	3	
Indisciplina dos alunos	4	3	2	5	2	4	
Falta de motivação dos alunos	5	4	2	5	2	4	
Reclamações dos pais	4	4	2	3	2	3	

Os números indicados são as pontuações da escala *Likert* nas quais 1 expressa “baixa frequência” e 5 expressa “grande frequência”.

Como o desenvolvimento desta pesquisa aconteceu durante o período da pandemia foi perguntado aos participantes quais situações poderiam levar ao aumento da ansiedade. De acordo com as respostas, onze dos treze participantes manifestaram que se sentem mais ansiosos que o normal durante o contexto da pandemia da COVID-19. O quadro 11 indica as situações que foram mais citadas como geradoras de ansiedade ao longo da pandemia.

Quadro 11 – Itens que são geradores de ansiedade durante a pandemia.

Situações que geram aumento de ansiedade durante a pandemia	G1	G2
Aumento de carga de trabalho	6	4
Trabalhar com novas tecnologias	5	2
Medo de perder o emprego	5	0
Aumento da cobrança por parte da direção	2	1
Desinteresse dos alunos com as atividades	1	5
Desmotivação para o trabalho home office	1	4
Sobreposição do trabalho doméstico com a elaboração de aulas	5	3
Saber que as famílias podem estar assistindo as suas aulas junto com os alunos	1	0
Crise econômica	3	3
Notícias diárias sobre o avanço da COVID 19	2	6
Incerteza quanto ao retorno presencial das aulas	3	4
Ausência de encontro presencial com pessoas queridas	5	3
Ausência de prática regular de atividade física	4	2
Medo de contaminação com o coronavírus	4	5
Outro fator	0	0

Os valores da tabela indicam quantos professores marcaram os itens apresentados.

Nota-se que alguns itens causam maior ansiedade nos professores, tais como (I) o aumento da carga horária de trabalho; (II) sobreposição do trabalho doméstico com a elaboração de aulas; (III) o desinteresse dos alunos pelas atividades; (IV) notícias sobre o avanço da pandemia; (V) ausência de encontro presencial com pessoas queridas e (VI) medo de contaminação com o coronavírus.

4.2 Análise quantitativa do Inventário Ansiedade Traço-Estado (IDATE)

Como instrumento de medida da ansiedade foi aplicado o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE), em dois momentos: antes de iniciar as práticas de *mindfulness*, e, novamente, no final das quatro semanas. O IDATE classifica a ansiedade em quatro categorias: de ansiedade baixa, moderada, alta e muito alta.

Apresentamos a seguir os resultados encontrados com o protocolo 1, realizado com o primeiro grupo (n=7) que consistia nas práticas realizadas em quatro encontros.

A tabela 1 mostra a distribuição da frequência dos voluntários sem e com prática de *mindfulness*, em relação às categorias da ansiedade-estado (A-E). Em ambas condições observou-se a predominância da categoria moderada.

Tabela 1: Distribuição da frequência das categorias ansiedade-estado, no protocolo 1, sem e com as práticas de *mindfulness*.

Práticas	Baixa	Moderada	Alta	Total
Sem	0	4 (57,1%)	3 (42,9%)	7 (100%)
Com	1 (14,3%)	4 (57,1%)	2(28,6%)	7(100%)

A tabela 2 mostra a frequência dos voluntários que permutaram ou mantiveram as suas categorias de ansiedade-estado após as práticas de *mindfulness*. Não foi encontrada diferença estatística entre as práticas de *mindfulness* e a redução da ansiedade-estado.

Tabela 2: Distribuição da frequência do nível de ansiedade-estado no grupo pertencente ao protocolo 1.

Categorias		Permutaram	Mantiveram	Total	
20	35	Baixa	1 (100%)	0	1(100%)
35	50	Moderada	1 (25%)	3 (75%)	4 (100%)
50	65	Alta	0	2(100%)	2 (100%)
Total			2 (28,6%)	5 (71,4%)	7 (100%)

Teste de MacNemar (p-valor = 0,5).

A tabela 3 exibe a distribuição da frequência dos voluntários antes e após as práticas de *mindfulness* em relação às categorias da ansiedade-traço. Antes da prática, observa-se que a categoria predominante foi ansiedade alta. Em contrapartida, após a realização das práticas, houve predominância da categoria moderada, dois professores que estavam na categoria A-T alta se deslocaram para categoria moderada.

Tabela 3: Distribuição das categorias ansiedade-traço (A-T), no protocolo 1, sem e com práticas de *mindfulness*.

Prática	Moderada	Alta	Total
Sem	3 (42,9%)	4 (57,1%)	7 (100%)
Com	5 (71,4%)	2(28,6%)	7(100%)

A tabela 4 indica a distribuição da frequência A-T dos voluntários que permutaram ou mantiveram as suas categorias de ansiedade-traço após a prática com *mindfulness*, no protocolo 1. Não foi encontrada diferença estatística entre as práticas de *mindfulness* e a redução da ansiedade-traço.

Tabela 4: Distribuição da frequência do nível de ansiedade-traço no grupo pertencente ao protocolo 1.

Categorias		Permutaram	Mantiveram	Total	
35	50	Moderada	2 (40%)	3 (60%)	5 (100%)
50	65	Alta	0	2 (100%)	2 (100%)
Total		2 (28,6%)	5 (71,4%)	7 (100%)	

Teste de MacNemar (p-valor = 0,5).

Os dados apresentados a seguir foram obtidos com através das respostas apresentadas pelo grupo de professores participantes do protocolo dois.

A tabela 5 indica a distribuição da frequência dos voluntários antes e após as práticas em relação às categorias da ansiedade-estado. Antes das práticas, foi observado que a categoria predominante era de ansiedade muita alta. Em contrapartida, após a participação nas práticas, houve predominância da categoria moderada.

Tabela 5: Distribuição das categorias ansiedade-estado, protocolo 2, sem e com prática de *mindfulness*.

Prática	Moderada	Alta	Muita alta	Total
Sem	2 (33,3%)	1 (14,3%)	3 (42,9%)	6 (100%)
Com	4 (66,7%)	2(33,3%)	0	6 (100%)

A tabela 6 exibe a frequência dos voluntários que permutaram e dos que se mantiveram nas suas categorias de ansiedade-estado após as práticas de *mindfulness*. Não foi encontrada diferença estatística entre as práticas de *mindfulness* e a redução da ansiedade-estado antes e após as práticas.

Tabela 6: Distribuição da frequência do nível de ansiedade-estado no grupo pertencente ao protocolo 2.

Categorias		Permutaram	Mantiveram	Total
35 50	Moderada	2 (50%)	2 (50%)	4 (100%)
50 65	Alta	1 (50%)	1 (50%)	2 (100%)
Total		3 (50%)	3 (50%)	6 (100%)

Teste de MacNemar (p -valor = 0,25).

Tabela 7: Distribuição das categorias ansiedade-traço, para o protocolo 2, sem e com práticas de *mindfulness*.

Práticas	Baixa	Moderada	Alta	Total
Sem	1 (16,7%)	4 (66,7%)	1 (16,7%)	6 (100%)
Com	2 (33,3%)	3(50,0%)	1 (16,7%)	6 (100%)

A tabela 8 mostra a frequência dos voluntários que permutaram e que se mantiveram nas suas categorias de ansiedade-traço após as práticas de *mindfulness*. **Não foi encontrada diferença estatística entre as práticas de *mindfulness* e a redução da ansiedade-traço antes e após as práticas.**

Tabela 8: Distribuição da frequência do nível de ansiedade-traço no grupo pertencente ao protocolo 2.

Categorias		Permutaram	Mantiveram	Total
20 35	Baixa	1 (50,0%)	1 (50,0%)	2 (100%)
35 50	Moderada	1 (33,3%)	2 (66,7%)	3 (100%)
50 65	Alta	1 (100%)	0	1 (100%)
Total		3 (50%)	3 (50%)	6 (100%)

Teste de MacNemar (p -valor = 0,125).

4.3 Análise qualitativa do discurso

Segundo Franco (2005), a conduta humana pode se revelar através de sua expressão verbal, assim a interpretação de seus enunciados e suas mensagens tornam-se indispensáveis para compreender problemas de ordem psicossocial e educativa.

Buscamos entender como os professores perceberam suas experiências durante as práticas. Para tal as codificações utilizadas foram retiradas do instrumento FFMQ-BR. Além disso, aspectos positivos e negativos relacionados ao momento das práticas também foram consideradas pelos pesquisadores como codificações.

O quadro 12 indica a frequência de ocorrência das codificações nas transcrições dos discursos dos participantes do G1, os quais tiveram um total de quatro encontros orientados por instrutoras capacitadas, com uma carga horária total aproximada de 3 horas e meia.

Quadro 12–Ocorrências das codificações identificadas nos relatos dos professores G1.

Cor	Categoria/código	Seg. codificados	% Seg. codificados
●	Não reatividade à experiência interna	12	8,33
●	Observar	29	20,14
●	Agir com consciência (Distração)	21	14,58
●	Agir com consciência (piloto automatico)	6	4,17
●	Não julgamento da experiencia interna	15	10,42
●	Descrever	6	4,17
●	Descrever (itens na negativa)	1	0,69
●	Impressão positiva	44	30,56
●	Impressão negativa	10	6,94
	Total	144	100,00

Indicação das frequências que os trechos das falas dos participantes aparecem relacionadas aos códigos.

Os professores que realizaram o protocolo 2 também tiveram suas falas transcritas a partir das gravações dos encontros. O quadro 13 indica a frequência de ocorrência das codificações nas transcrições dos discursos dos participantes do G2, o qual consiste em 28 encontros guiados por áudio guia, com uma carga horária total aproximada de 4 horas e meia.

Quadro 13 – Frequência das ocorrências das codificações identificadas nos relatos dos professores do G2.

Cor	Código	Nº de seg. codificados	% Seg. codificados
●	Não reatividade à experiência interna	5	5,68
●	Observar	33	37,50
●	Agir com consciência (Distração)	12	13,64
●	Agir com consciência (piloto automático)	5	5,68
●	Não julgamento da experiência interna	7	7,95
●	Descrever	4	4,55
●	Descrever (itens na negativa)	0	0,00
●	Impressão positiva	19	21,59
●	Impressão negativa	3	3,41
	Total	88	100,00

Segundo Cebolla e Demarzo (2016), geralmente, as intervenções baseadas em *mindfulness* tem como metodologia a prática durante a sessão de treinamento e em continuidade os participantes realizam a prática em casa com auxílio de áudio guias (CEBOLLA; DEMARZO, 2016).

A seguir estão representados recortes das falas dos participantes de ambos os protocolos associadas às categorias ao longo dos encontros.

A primeira categoria apresentada é relativa a “não reatividade à experiência interna”. Essa categoria tem como exemplo das unidades de registro no G1 temos o relato de MA; “*mas teve práticas que me deixaram um pouco irritada, normalmente práticas mais longas*” e, de LA; “*eu não consigo ainda focar muito nos sons internos,*

eu foco mais nos externos. Eu sempre tive essa dificuldade, dos sons externos me incomodarem um pouco, então foi isso”.

E no G2 exemplifica-se a unidade de registro de MT; *“Uma coisa que eu já tomei consciência é que eu tenho uns pensamentos, quando eu estou estressado, são muito repetitivos”.*

Na categoria “observar” as unidades de registro são exemplificadas com o participantes EV expondo; *“tinha tempo que eu não parava para sentir minha respiração”,* e MA afirmando; *“no início da prática, eu comecei a sentir partes que antes eu não tinha sentido respirando”,* ambos do protocolo G1.

Com relação ao protocolo G2 as unidades de registro identificadas são exemplificadas por CA; *“Eu estou mais treinado nessa respiração do abdômen. Nessa, eu tenho um treino maior”;* e MT; ao relatar; *“sentei para respirar e eu percebi que minha postura está muito ruim”.*

Na categoria “agir com consciência (distração)”; destacamos os relatos dos participantes do protocolo 1. O docente EV disse: *“Mas eu acho que o grande desafio para mim é concentrar, a questão da mente. Porque qualquer outro ruído, ainda mais com a gente que vive em espaço urbano, tira muito da nossa atenção”.* Além de uma unidade de registro coletada do participante LD: *“acontecia alguma coisa, na vida pessoal ou profissional, em vários momentos eu lembrava da questão da respiração como ancora”.* Outro exemplo é do participante RO que relata: *“profissionalmente, nas reuniões, sempre que eu sentia que ia ficar mais impaciente ou ansioso, eu tentava focar na minha respiração, a respirar de forma lenta, bem tranquila”.* No protocolo 2, para essa mesma categoria exemplificamos com as falas de PA: *“eu fico prestando muita atenção no lance das mãos. Quando eu presto mais atenção nas palmas das mãos, em cima da perna, eu consigo perceber a pulsação do sangue pelo corpo”,* e RS; *“Consegui prestar atenção só na respiração. Foi o primeiro dia que eu consegui isso”.*

Para a categoria “agir com consciência (piloto automático)”, ao se analisar as ocorrências das falas dos participantes ao longo das práticas identificam-se em seus discursos registros no G1, como o de LD (...) *“me motivou a querer estar mais atenta*

para eu ser mais consciente mesmo, assim das coisas que eu vivo, não viver de forma automática". No protocolo 2, temos o exemplo de MT: "Eu estava fazendo uma coisa e perdi a atenção. Eu peguei o celular e, mexendo no Instagram, quando percebi, tinha passado uma hora no relógio".

Na categoria "não julgamento da experiência interna", destaca-se como exemplo no G1, o participante SU quando relata; *"Mas quando foi do pensamento, eu tive uma dificuldade. Aí eu fico lembrando da sua fala assim: "não tem que controlar" E foi difícil"*, e no G2 com o registro de PA; *"Eu achei uma provocação muito bacana, porque o som ao redor costuma distrair. A gente costuma... Eu costumo pensar no som que está ao redor como se fosse uma coisa que está atrapalhando".*

Novamente no G1, destaca-se o registro de LA, sobre o seu entendimento sobre a categoria analisada, quando afirma; *"uma coisa que ficou muito é não condenar os pensamentos".*

A faceta "descrever" também teve unidades de registro destacadas no G1. No relato, por exemplo, de MA (...) *"no caso do escaneamento corporal, eu lembro que anotei que no 1 dia no sábado no dia q estávamos fazendo eu não consegui fazer"* (...). Também há o relato de LU quando diz; *"eu fiz um diário que anotei algumas vezes como que eu estava me sentindo"*. As unidades de registro identificadas no G2 retiramos o exemplo de PA: *"Aquele momento em que descreve uma percepção dos sons dispersos no ambiente traz uma ideia de paisagem sonora e, à medida em que o convite é de "Como é que você se sente? Como é que essas coisas te provocam?", essa paisagem vai se desfazendo diante do esforço de concentrar"*.

A categoria "descrever (itens na negativa)" apresentou somente uma incidência nos dois grupos. A unidade de registro é a do participante LU: *"vou tentar explicar mais ou menos"*.

Com relação à categoria de percepção positiva, temos registros no G1 dos docentes EV: *"Ótimo, tinha tempo que eu não parava para sentir minha respiração. Muito bom"*, LU, o qual pediu a palavra e falou: *"Eu acho que ainda não consigo fazer a prática ou utilizar para funcionar 100%, mas eu percebi uma melhora. Eu estou gostando."* O participante RO aponta como positivo a atenção em sua respiração

durante seu dia-a-dia, contando que; *“Eu não paro o que eu estou fazendo, eu continuo fazendo o que eu estou fazendo, mas eu paro, respiro, presto atenção na minha respiração. E isso me ajudou bastante a me manter mais calmo”*. Durante sua fala reforça essa situação, dizendo: *“Eu percebi que isso tem feito uma diferença bastante significativa na qualidade dos meus dias”*.

A prática de *mindfulness* também pode trazer algumas percepções negativas para os participantes. Exemplificando como registros dessa categoria seguem as falas dos docentes SU (G1) e PA (G2):

- SU: *“Mas quando foi do pensamento, eu tive uma dificuldade”*.
- PA (G2): *“Da última vez que fiz essa prática, lembra que eu comentei: nossa, estou custando a concentrar, ficou um lado assim só no esforço”*.

Além das falas coletadas pelas transcrições dos vídeos dos encontros realizados no G1, também foi pedido aos participantes que enviassem um áudio com um relato orientado sobre a experiência das práticas realizadas.

Analisando os relatos individuais dos docentes, identificaram-se algumas categorias. A seguir no quadro 14 estão listadas as categorias identificadas para cada um dos participantes do G1.

Quadro 14—Lista das categorias identificadas nos relatos individuais dos participantes do G1.

Categorias	Participantes						
	MA	LA	RO	EV	LU	NI	LD
Não reatividade à experiência interna	X	X			X	X	
Observar	X	X	X	X		X	X
Agir com consciência (distração)	X	X	X	X	X		X
Agir com consciência (piloto automático)				X	X		X
Não julgamento à experiência interior		X			X	X	
Descrever	X				X		
Descrever (itens na negativa)							
Impressão positiva	X	X	X	X	X	X	X
Impressão negativa	X			X		X	

5 DISCUSSÃO

O enfrentamento da pandemia da COVID-19 tem desencadeado um sentimento de vulnerabilidade, ansiedade e estresse no professor, afetando a qualidade do desempenho do seu trabalho como educador. Buscar estratégias para o manejo do estresse e, conseqüentemente, para diminuir os impactos causados pelo estresse é essencial para evitar o adoecimento do professor. Considerando a justificada necessidade de contribuir para a promoção de saúde do docente, o presente estudo visa avaliar o efeito de práticas de *mindfulness*, realizadas de maneira remota, durante quatro semanas, sobre os índices de ansiedade dos professores de Ensino Básico no contexto da pandemia. A pesquisa iniciou-se com caracterização do perfil socioeconômico e profissional dos sujeitos participantes. Ao comparar a representatividade feminina e masculina no presente estudo, percebe-se tanto para o G1 quanto para o G2 uma participação, prioritariamente, de mulheres. A maior proporção de mulheres tanto no G1 quanto no G2, pode em parte ser explicado pelo fato de que o ambiente escolar é um local onde prioritariamente observa-se uma maioria de profissionais do gênero feminino (HIRATA; OLIVEIRA; MEREB, 2019; PRÁ; CEGATTI, 2016).

Estudo prévio realizado por Prá e Cegatti (2016), aponta que a predominância das mulheres no magistério, especialmente no ensino básico não é um acontecimento recente, é decorrente de uma histórica organização da educação. No iluminismo, a professora inicialmente tem um papel de “a professora analfabeta” com função de repetir a cultura da feminilidade, na qual a mulher tem um papel prioritariamente doméstico. Posteriormente, a mulher, como “professora maternal” assume pela primeira vez a educação formal de meninos com a função de reproduzir o ambiente familiar em sala de aula. A “professora racional intuitiva” aparece a partir da formação feminina em escolas normais. Por outro lado, essa diferença de representatividade do gênero pode ser interpretada de outra forma. Embora Kabat-Zinn (2021) afirme que a prática de *mindfulness* é para todos, Ashdown e colaboradores (2017), analisando 117 artigos da literatura, concluíram que os homens não estão adequadamente

representados nos estudos que avaliam a eficácia dos programas de *mindfulness* MBSR e MBC. Os homens representam pouco menos de 29% das amostras de todos os estudos revisados, sendo que a proporção de mulheres é significativamente maior. Uma das explicações é que os homens tendem a ser mais resistentes em busca de ajuda profissional, ou em relação à adesão à utilidade da psicoterapia, e outras intervenções associadas ao tratamento de doenças mentais (PATTYN; VERHAEGHE; BRACKE, 2015). Além disso, sugere-se que as mulheres, normalmente, estão mais dispostas a expressar pensamentos e sentimentos do que os homens (SPEK; NYKLÍCEK; CUIJPERS; POP, 2008).

Quanto à rede de ensino, os resultados apresentam similaridade com o estudo de Hirata e colaboradores (2019) ao indicar que a maioria dos professores trabalha em apenas uma rede de ensino. Já com relação ao segmento de atuação, os dados apresentam valores inferiores, sendo que 46% dos professores informaram trabalhar em somente um segmento, comparado aos 72,5% encontrados por Hirata e colaboradores (2019).

Além disso, dados relacionados à rede de ensino são importantes uma vez em que são observadas variações de problemas de saúde de acordo com a rede de ensino na qual trabalhavam. Uma pesquisa com 200 professores da educação básica do Rio Grande do Sul, divididos em três grupos (rede pública, privada e ambas), apontou que professores da rede pública apresentaram prevalência de hipertensão, enquanto professores da rede privada e pública/privada não apresentaram problemas de saúde. Além disso, professores da rede pública se afastaram mais do trabalho por transtornos psiquiátricos. Com relação à ocorrência de transtornos mentais os professores da rede pública/privada exibiram mais sintomas de ansiedade e os da rede pública mais sintomas de estresse. (DEFFAVERI; MÉA; FERREIRA, 2020).

Os dados relacionados aos números de horas/aula, com a maior parte dos professores trabalhando entre 19 e 25 horas, estão de acordo com os dados encontrados na pesquisa de Deffaveri e colaboradores (2020). Esse valor de horas trabalhadas está relacionado ao fato de a maioria dos professores participantes da presente pesquisa trabalham, atualmente; em uma única rede de ensino.

Sobre os fatores que provocam ansiedade nos docentes, a rápida transformação científica, tecnológica e comportamental pela qual o mundo atual está passando, exige uma constante atenção para mudanças e adaptações. O sistema educacional não foge desse processo e exige dos professores a contínua superação de desafios, atualização e inovação em sua prática pedagógica. Essas exigências provocam em muitos professores uma sensação de insatisfação causada por diferentes fatores, tais como; incapacidade de adaptar-se, e, conseqüentemente, sentimento de inutilidade em relação ao trabalho; a desmotivação dos alunos, a sobrecarga de trabalho e falta de apoio dos pais (WAGNER; CARLESSO, 2019).

Interessante ressaltar no presente estudo que o uso da tecnologia no cenário pré-pandemia, que certamente é uma das características marcantes de transformação contemporânea citadas por Wagner e Carlesso, não foi observado como gerador de ansiedade pelo grupo. Entretanto, durante a pandemia da COVID-19, e a necessária adesão ao ensino remoto, o uso da tecnologia torna-se um ponto sensível. Questões relacionadas a pais de alunos não são citadas pelo grupo como relevantes sobre ansiedade em nenhum dos períodos, pré ou durante a pandemia, já a sobrecarga de trabalho aparece diretamente relacionada à ansiedade no contexto pandêmico.

O contexto da pandemia expôs os docentes do Ensino Básico a um cenário muito diverso do encontrado anteriormente, pouco organizado e preparado para a realização adequada das atividades de trabalho dos mesmos. Não houve uma estruturação planejada, nem infraestrutura suficiente para suportar o novo formato de ensino remoto. Apesar da nova definição de horários, um pouco menos rígida, e da falta de necessidade de deslocamento dos profissionais, uma série de novas necessidades, como disponibilidade integral para responder a dúvidas dos alunos via redes sociais, o trabalho para além da carga horária, e uma nova demanda de habilidades e planejamento, são reconhecidos como fatores causadores de cansaço, e potencial reforçador destrutivo de laços de confiança com a escola (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Diferentemente das constatações de Saraiva, Traversini e Lockmann, não foi observado na amostra pesquisada uma relação direta entre ansiedade e a falta de

disponibilização de recursos escolares específicos. Por outro lado, há grande predominância de laços positivos com a instituição para a qual os professores trabalham, os quais foram identificados pela expressão do sentimento de pertencimento a, e de serem importantes para a escola.

Já o trabalho de planejamento extraclasse é reconhecido como causador de ansiedade pela maior parte dos participantes. A pesquisa de Oliveira e Junior (2021), realizada com 15.654 professores da rede pública brasileira, aplicada através de um questionário on-line, no período de 8 a 30 de junho de 2020, traz evidências de que durante a pandemia, há uma sobrecarga de trabalho, pois 82,4% dos professores relataram um aumento no tempo destinado à preparação das aulas on-line. Os autores sugerem que um dos motivos para a ocorrência desse aumento da carga horária de trabalho é a escassa formação dos professores com as tecnologias digitais (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021).

Outro estudo recente realizado com 84 professores do ensino infanto-juvenil do sul do país indicou que a carga horária de trabalho estava voltada para atividades de videoconferência, preparação das atividades e avaliações, sendo que 39,9% das respostas mostravam que essa carga ultrapassava as horas semanais de trabalho dos professores (CRUZ; ROCHA, RICELLI; ANDREONI; PESCA, 2020).

O medo de perder o emprego é comportamento comum em qualquer época, mas se torna aumentado no contexto da pandemia. Uma das principais reverberações da pandemia no mundo do trabalho se relaciona à questão do emprego, devido à adoção de medidas de controle da propagação do SARS-CoV-2, tais como o isolamento social e o fechamento de diversos serviços. A taxa de desocupação no Brasil subiu para 14,7% no primeiro trimestre de 2021, um aumento de 0,8% ao comparar com o mesmo período de 2020 (13,9%). Essa porcentagem corresponde a 14,8 milhões de pessoas em busca de trabalho no país. Historicamente, é a maior taxa e o maior contingente de desocupados de todos os tempos (IBGE, 2021).

No G1, da prática de *mindfulness*, cinco das sete pessoas mostravam-se receosas em perderem seus trabalhos. Por outro lado, no grupo de participantes do protocolo 2, nenhum dos indivíduos relatou tal preocupação. Uma possibilidade para

essa diferença de percepção é a composição heterogênea entre grupos no quesito rede de ensino. O grupo 1 tem prevalência na rede privada, enquanto o grupo 2 prevalece o vínculo com a rede pública, na qual os profissionais possuem estabilidade no cargo laboral.

Ao analisarmos estatisticamente os valores de ansiedade alcançados pelos participantes notamos não haver uma diferença significativa em nenhuma das classificações da ansiedade (traço ou estado), entre os resultados pré e pós práticas de *mindfulness*, tanto no grupo que realizou o protocolo 1 quanto no protocolo 2.

Entretanto, é importante destacar a permutação de alguns participantes para categorias mais baixas de ansiedade e também a estabilização dentro das categorias, o que sugere uma possível interferência das práticas de *mindfulness*. Os dados estatísticos encontrados contrastam com resultados obtidos em outras pesquisas que realizaram treinamentos de quatro semanas de *mindfulness* em diferentes sujeitos. A pesquisa de Ahmadpanah e colaboradores (2017), realizada no Irã, demonstra uma redução significativa de ansiedade após a prática de *mindfulness* entre mulheres idosas com Transtorno Depressivo Maior. Adicionalmente, pesquisa realizada com estudantes de Farmácia usando o *Headspace*TM, um aplicativo desenvolvido para auxiliar na prática de *mindfulness*; mostrou resultados positivos associados com maior atenção plena e bem-estar mental, além de diminuição do estresse percebido (Zollars, 2019).

No presente estudo é interessante notar que a partir da análise quantitativa do IDATE, nossos dados indicam uma Ansiedade-Estado (A-E) categorizada como moderada e alta antes das práticas para o G1 e, como moderada a muito alta no G2. Esses dados são divergentes da pesquisa realizada por Andrade e colaboradores (2020), na qual analisaram uma população de 29 técnicos e 32 professores universitários e encontraram valores médios de ansiedade-estado em $38,68 \pm 7,39$, sendo então esse grupo classificado como tendo um nível baixo de A-E (ANDRADE et al.; 2020).

No nosso estudo, a pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia da COVID-19. É importante recordar que as questões para A-E avaliam uma circunstância

momentânea, percebendo como o respondente se sente no momento agora. Sendo assim, uma possibilidade para a diferença encontrada nos resultados do nível de A-E, a qual foi maior nos professores da presente pesquisa quando comparados com os resultados do estudo de Andrade, é o tipo de contexto vivenciado pelos participantes na atualidade, a pandemia causada pelo SARS-CoV-2. Estudo recente publicado em 2021, avaliou a saúde mental da população brasileira no contexto da pandemia da COVID-19, demonstrou que 84,7% (n= 1996 indivíduos) da amostra apresentou sintomas moderados/graves de ansiedade, corroborando a caracterização da ansiedade em nossa amostra (GOULARTE et al., 2021). Além disso, Cebolla e Demarzo (2016) alertam para alguns possíveis efeitos adversos do *mindfulness*, sobretudo em principiantes, como por exemplo, o aumento transitório da ansiedade. Outra hipótese para explicar a diferença entre os resultados é o diferente perfil profissional dos sujeitos das pesquisas, pois o estudo de Andrade foi realizado com professores universitários, e nosso estudo com professores do Ensino Básico.

Bardin (2016) define o pesquisador/analista como um agente secreto, um investigador tendo seu trabalho de “espionagem” em função do que está implícito no texto. Como as partilhas realizadas durante as práticas de *mindfulness* foram livres, ou seja, não seguiram um roteiro com perguntas norteadoras, coube ao investigador identificar nos discursos dos participantes elementos que respondessem aos objetivos da pesquisa.

A partir de dados de um estudo de Jennings (2017), realizados com docentes submetidos a um programa baseado em *mindfulness*, de 30 horas, realizou-se outro estudo com foco qualitativo. A pesquisa qualitativa utilizou o relato de 21 professores, que foram separados em três grandes grupos, (mudanças muito positivas, algumas mudanças positivas e aqueles que não perceberam mudanças). O resultado da pesquisa demonstrou a melhora na consciência, na regulação emocional e no relacionamento entre colegas que somadas com tolerância funcionaram contra o esgotamento dos docentes. (SCHUSSLER et al., 2018).

Através da análise de conteúdo obtida dos relatos das práticas realizadas pelos professores nessa pesquisa pode-se observar que os mesmos conseguiram perceber

uma melhora no sono e na sua regulação da ansiedade durante o período das práticas de *mindfulness*.

Como contraponto, Cifre e Soler (2016) apontam que estudos de *mindfulness* de curta duração ainda são incipientes e merecem ser analisados mais detalhadamente por possuírem muitas variações metodológicas entre si. Assim a redução da ansiedade pode estar relacionada ao relaxamento proveniente do próprio treinamento (ZEIDAN et al., 2014).

Tendo em vista a definição de que *mindfulness* é um estado ou traço de atenção ao momento presente, com abertura e aceitação da própria experiência (BAER et al., 2008; KABAT-ZINN, 2015; MARTÍ; CAMPAYO; DEMARZO, 2016), nosso estudo buscou caracterizar como os professores perceberam e reagiram sobre sua ansiedade durante o período das práticas desenvolvidas.

Para os professores é importante saber lidar com estressores que são relativamente constantes no seu dia-a-dia. Kabat-Zinn (2019, p.42) corrobora com essa ideia ao indicar que o *mindfulness* “é especialmente relevante para aspectos do estresse que não podem ser totalmente controlados, mas que podem ser vividos de modo diferente”.

A análise do conteúdo das falas dos docentes, tanto no G1 quanto no G2, revela aspectos explícitos e implícitos acerca das percepções do processo das práticas de *mindfulness* pelo qual os professores passaram.

A partir das categorias foi possível entender como os professores se manifestaram direta e indiretamente sobre as facetas do *mindfulness*.

É interessante notar que os professores regularmente relatavam sentirem-se bem durante as práticas, visto que a categoria “impressão positiva” foi a mais percebida no somatório dos dois grupos. Essa categoria se apresenta ao pesquisador no momento da “leitura flutuante” e vai se destacando ao longo da análise das transcrições, que ocorreram durante os encontros. Relatos de sensações agradáveis, bem-estar, relaxamento e percepção de calma surgiram várias vezes durante as partilhas da maior parte das práticas de ambos os grupos. Expressões como “então

tem sido bastante positivo”, “foi muito bom”; se repetem em diversos momentos nas falas dos participantes.

Outro ponto considerado como positivo, citado por alguns participantes, foi à melhora do sono. Esse dado vai de encontro ao estudo de Campbell e colaboradores (2016), no qual perceberam uma associação positiva entre o *mindfulness* e a melhor qualidade do sono em adultos entre 18 e 25 anos. A pesquisa indicou que níveis mais baixos de ansiedade e sintomas depressivos esclareciam a relação entre a melhora do sono e o *mindfulness*.

Entretanto, como citado anteriormente, a prática de *mindfulness* realizada por principiantes pode gerar alguns desconfortos e isso também é percebido em alguns momentos desta pesquisa, tanto no G1, quanto no G2, como ilustrado nas falas de alguns participantes que relataram dificuldade, desespero, e até nervosismo. Kabat-Zinn (2019, p.41) reforça isso ao indicar que “para mobilizar suas capacidades internas de crescimento e restabelecimento, assumindo o comando de sua vida num novo patamar, será necessário certo esforço e energia”. Um estudo com pensamentos obsessivos indicou que a faceta observar está ligada à experiências mais negativas de pensamento, pois os indivíduos tendem a observar suas experiências internas, refletindo em uma maior consciência dos pensamentos obsessivos (EMERSON; HEAPY; GARCIA-SORIANO, 2018).

Outra categoria que se destaca é a da “observar”. O ato de observar é constante nas práticas de *mindfulness* e é introduzido aos poucos, inicialmente com uma observação da respiração até o momento em que pensamentos e emoções são colocados em foco. Segue um trecho da orientação dada pela instrutora que visa estimular a observação do participante: “Comece respirando, deixando que o ar entre pelas narinas, vá até os seus pulmões, saia pelos pulmões e saia pelas narinas mais uma vez. Observe esse percurso, sem forçar a sua respiração. Apenas observe como ela é, aqui e agora. Observe os movimentos que o seu corpo faz quando o ar entra e quando o ar sai. Procure se observar com um olhar de curiosidade. Imagine que você está observando a sua respiração pela primeira vez”.

O participante MA relatou como a observação surgiu durante a prática da respiração. De forma sucinta, a análise da transcrição sugere que ele conseguiu notar, após algum tempo praticando, como o ar seco que entrava em seus pulmões ressecava sua garganta, porque o tempo de fato estava muito seco. Também notou o surgimento dos próprios pensamentos e os viu se formarem e se desfazerem por meio de observação atenta. Uma meta-análise realizada por Fox e colaboradores (2014) identificou alterações na morfologia cerebral, de 300 participantes das diversas pesquisas, essas mudanças foram consistentes com mudanças na habilidade atencional. Os estudos percebem um maior volume de matéria cinzenta e/ou densidade em partes da rede de atenção, que estão associadas ao monitoramento da atenção (o córtex cingulado anterior e a ínsula), bem como em partes da rede executiva, tipicamente associada com controle da atenção (o córtex pré-frontal rostralateral).

A faceta “agir com consciência” foi categorizada seguindo a divisão existente no questionário FFMQ-BR: distração e piloto automático.

Percebe-se no grupo de professores ao longo de suas falas uma variação da percepção dentro dessas categorias, em alguns momentos relataram estarem atentos (menor distração), e em outros com maior distração, sendo essa variação percebida em alguns momentos como a categoria piloto automático e em outros a categoria distração.

Os momentos de piloto automático são apresentados ao longo das falas quando os participantes relatam a distração oriunda dos próprios pensamentos. A categoria “agir com consciência (distração)” destacam-se, dentro desses aspectos, os relatos quanto à percepção dos seus sentimentos e sensações que recorreram de forma consciente aos exercícios após as práticas realizadas, com a descrição de quando percebem que irão começar a ficar nervosos, para, se acalmar, respiram e repetem esse ato várias vezes ao longo do dia. Outro dado revelado pelos relatos foi uma atenção ao corpo, descrevendo minuciosamente a atenção nas palmas das mãos e na parte de cima da perna, percebendo a pulsação do sangue, e também na própria

respiração, se era mais diafragmática ou mais superficial (percepção de expansão da caixa torácica).

Esse autocontrole também é percebido no estudo de Rowland e colaboradores (2019) que ao analisarem um grupo de 126 estudantes de psicologia perceberam níveis aumentados de autocontrole percebido e de uma maior consciência do momento presente entre os participantes do grupo que praticou *mindfulness* e também na pesquisa de Carvalho e colaboradores (2021) com professores do ensino fundamental, observou resultados positivos, de um programa de *mindfulness* ao apontar uma diminuição da exaustão e despersonalização e um aumento da percepção de *mindfulness* no dia a dia (CARVALHO, J. S.; OLIVEIRA, S.; MARQUES-PINTO, 2021).

A mente humana tem a tendência de ser dominada por julgamentos, o que gera um nível de estresse. Para lidar com o estresse gerado por desses julgamentos é importante tomar consciência e assim visualizar além dos preconceitos e medos (KABAT-ZINN, 2017). Isso fica evidente analisando-se a frequência regular de falas na categoria “não julgar a experiência interna”.

O julgamento dos pensamentos e das ações foram evidenciados ao analisar a falas dos participantes. As frases coletadas dos discursos de participantes do G1 e G2 esclarecem esse ponto, quando se vê o julgamento dos pensamentos ao relatarem sentimentos e sensações de frustração e desconforto. A pesquisa de Emerson e colaboradores (2018) realizada com afiliados à Universidade de Sheffield (funcionários, alunos, ex-alunos), indicou que os participantes com baixo índice de pensamentos obsessivos e menos dificuldade de controlar esses pensamentos tiveram uma relação positiva com as facetas de não julgamento, não reatividade e agir com consciência.

É interessante perceber a evolução na capacidade de auto-observação ao longo das quatro semanas de práticas, pois os participantes do G1 relataram que conseguiram identificar alguns desses pensamentos ao final dos quatro encontros.

Esses relatos dos efeitos percebidos após as práticas corroboram com estudos neurocognitivos que mostraram as mudanças em vários domínios da capacidade

mental causadas pelo *mindfulness*, tanto em pacientes como na população saudável. Entre essas mudanças causadas pela prática do *mindfulness* (atenção plena) valem destacar, a melhora da função executiva (por exemplo, monitoramento de conflito), das habilidades de atenção seletiva (por exemplo, orientação), e da regulação dos estados emocionais (AGNOLI; VANNUCCI, 2020).

O treinamento de *mindfulness* online foi utilizado devido as restrições impostas pela pandemia do corona vírus (COVID 19), entretanto algumas pesquisas tem analisado os resultado de treinamentos de *mindfulness* realizados de forma virtual. O estudo de Zhang e colaboradores (2021), realizou treinamentos de 14 dias com a instrução de *mindfulness* ocorrendo de forma online. A pesquisa ocorreu com participantes chineses e foram observados resultados relativos à melhora da atenção plena e diminuição do sofrimento psicológico, incluindo todas as subescalas de depressão, ansiedade e somatização, entre os grupos pré e pós-intervenção (ZHANG et al., 2021).

A análise de conteúdo dos encontros e do relato dos professores apresentam uma percepção de como a prática de *mindfulness* pode ter benefícios individuais. A percepção dos professores participantes na pesquisa reforça o pensamento de Wilson e D’Almeida (2020), que afirmam que o uso de técnicas e programas de *mindfulness* no ambiente escolar busca romper com o ciclo estresse-agressividade-estresse, buscando tornar o ambiente escolar mais confortável para a atividade didática. Analisando o trabalho docente com todos os seus estressores, podemos inferir através das falas apresentadas pelos participantes que a prática de curta duração e online de *mindfulness* apresentou indícios de uma modulação da ansiedade desses profissionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia e todos os impactos desencadeados por ela sejam econômicos, sociais, sanitários ou emocionais, repercutiu no trabalho e qualidade de vida do docente.

O interesse e disposição para as práticas de *mindfulness* foram importantes para que os docentes percebessem os diversos benefícios, como melhora do sono, controle da ansiedade e maior atenção aos sentimentos.

O desenvolvimento do presente estudo contribuiu para que os professores entendam e percebam que a partir de práticas curtas e contínuas de *mindfulness* é possível modular a ansiedade a qual interfere na motivação, rotina, atividade docente e nas relações interpessoais tanto no ambiente escolar como pessoal.

A divulgação e prática do *mindfulness* voltada para os professores é uma estratégia imprescindível para a percepção da ansiedade e sua modulação, podendo ocorrer uma melhoria de qualidade de vida no campo profissional e pessoal, uma vez que estimula o alcance da atenção plena, exercita a consciência de seus pensamentos, sentimentos e atitudes, processos necessários para a promoção da saúde mental dos educadores.

Estudos adicionais utilizando outros protocolos se fazem necessários para melhor entendermos os efeitos da prática de *mindfulness* tanto em professores quanto em alunos, expostos a diferentes contextos de estresse e ansiedade.

7 REFERÊNCIAS

- AGNOLI, S.; VANNUCCI, M. Mindfulness. **Encyclopedia of Creativity**, v. 2, n. 3, p. 168–173, 2020.
- AHMADPANA, M. et al. Detached mindfulness reduced both depression and anxiety in elderly women with major depressive disorders. **Psychiatry Research**, v. 257, n. July, p. 87–94, 2017.
- ALVES-MAZZOTTI. Os Sentidos Do Ser Professor. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, v. 1, n. 1, p. 61–73, 2004.
- ASSUNÇÃO, A.; ABREU, M. Pressure to work, health status, and work conditions of schoolteachers in basic education in Brazil. **Cadernos de Saude Publica**, v. 35, p. 1–16, 2019.
- BAER, R. A. et al. Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. **Assessment**, v. 13, n. 1, p. 27–45, 2006.
- BAER, R. A. et al. Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. **Assessment**, v. 15, n. 3, p. 329–342, 2008.
- BAMBER, M. D.; KRAENZLE SCHNEIDER, J. Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. **Educational Research Review**, v. 18, p. 1–32, 2016.
- BARDIN, L. (2016). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA.
- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 E Educação: Resistências, Desafios E (Im)Possibilidades. **Revista Encantar**, v. 2, n. 1, p. 01–11, 2020.
- BARROS, V. et al. Validity Evidence of the Brazilian Version of the Five Facet Mindfulness Evidências de Validade da Versão Brasileira do Questionário das Cinco Facetas de Mindfulness (FFMQ-BR). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 317–327, 2014.
- BARTON, E.; ASCIONE, F. (1984). **Direct observation**. In: Ollendick, T. H. & Hersen, M. Child behavioral assessment: principles and procedures. New York: Pergamon.
- BIAGGIO, A. M. B., NATALÍCIO, L. C. Desenvolvimento da forma experimental em português do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE)-, de Spielberger. **Arquivos Brasileiro de Psicologia Aplicada**, v. 29, n. 3, p. 31–44, 1977.
- BOGUSCH, L. M.; FEKETE, E. M.; SKINTA, M. D. Anxiety and Depressive

Symptoms as Mediators of Trait Mindfulness and Sleep Quality in Emerging Adults. **Mindfulness**, 2016.

BORINE, M. S. **Ansiedade, Neuroticismo e Suporte Familiar: Evidência de validade do Inventário De Ansiedade Traço-Estado (Idate)**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade São Francisco. Itatiba, p.123. 2011. Disponível em:
<<http://medcontent.metapress.com/index/A65RM03P4874243N.pdf%5Cnhttp://dsv.usf.edu.br/galeria/getImage/427/606054467274901.pdf>>

CALL, D.; MIRON, L.; ORCUTT, H. Effectiveness of Brief Mindfulness Techniques in Reducing Symptoms of Anxiety and Stress. 2013.

CARPENA, M.; TAVARES, P.; MENEZES, C. The effect of a six-week focused meditation training on depression and anxiety symptoms in Brazilian university students with 6 and 12 months of follow-up. **Journal of Affective Disorders**, v. 246, n. August 2018, p. 401–407, 2019.

CASTILLO, A.; RECONDO, R., ASBAHR, F. Transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, p. 20–23, 2000.

CEBOLLA, A.; DEMARZO, M. O que é Mindfulness? *In*: CEBOLLA, A.; CAMPAYO, J. G.; DEMARZO, M. (org.). **Mindfulness e ciência: Da tradição à modernidade**. 2. ed. São Paulo: Palas Athenas Editora, 2016. p 19-36.

CEBOLLA, A.; GARCIA-PALACIOS, A.; SOLER, J.; et al. Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). **European Journal of Psychiatry**, v. 26, n. 2, p. 118-126, 2012.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, p. 273–289, 2016.

CIFRE, I.; SOLER, J. Mindfulness e neuroimagem. O cérebro das pessoas que praticam? *In*: CEBOLLA, A.; CAMPAYO, J. G.; DEMARZO, M. (org.). **Mindfulness e ciência: Da tradição à modernidade**. 2. ed. São Paulo: Palas Athenas Editora, 2016. p 73-87.

CRANE, R. S. et al. Disciplined Improvisation : Characteristics of Inquiry in Mindfulness-Based Teaching. p. 1104–1114, 2015.

CRASKE, M. G. et al. Review What Is an Anxiety Disorder ? **DEPRESSION AND ANXIETY**, v. 26, n. August, p. 1066–1085, 2009.

CRUZ, R. M.; ROCHA, R.; ANDREONI, S.; PESCA, A. Retorno ao trabalho?

Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. **Polyphonía**, v. 31, n. 1, 2020.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64, 2016.

DEMARZO, M.; CAMPAYO, J. G. **Manual prático: Mindfulness, curiosidade e aceitação**. São Paulo: Palas Athenas Editora. 3.ed. 2015.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, v. 16, p. 181–191, 2000.

FERREIRA-COSTA, R. Q.; PEDRO-SILVA, N. Ansiedade e depressão: o mundo da prática docente e o adoecimento psíquico. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 4, p. 357–368, 2018.

FIORAVANTI, A. et al. Avaliação da estrutura fatorial da Escala de Ansiedade-Traço do idate. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 4, p. 847–857, 2006.

FOX, K; et al. Is meditation associated with altered brain structure? A systematic review and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners, **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, v. 14, p. 48 – 73, 2014.

FLOOK, L. et al. Mindfulness for Teachers : A Pilot Study to Assess Effects on Stress , Burnout , and Teaching Efficacy. **Mind, Brain, and Education**, v. 7, n. 3, p. 182–195, 2013.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

GOTINK, R. A. et al. 8-week Mindfulness Based Stress Reduction induces brain changes similar to traditional long-term meditation practice – A systematic review. **Brain and Cognition**, v. 108, p. 32–41, 2016.

GOULARTE, J. F. et al. COVID-19 and mental health in Brazil: Psychiatric symptoms in the general population. **Journal of Psychiatric Research**, v. 132, n. August 2020, p. 32–37, 2021.

GREENBERGER, D. **A mente vencendo o humor: mude como você se sente, mudando o modo como você pensa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GREENE, D. S. et al. Teaching Note — BSW Students ' Experiences With an MBSR Assignment and the Five Facets of Mindfulness Teaching Note — BSW Students ' Experiences With an MBSR Assignment and the Five Facets of Mindfulness.

Journal of Social Work Education, v. 55, n. 2, p. 409–416, 2019.

GROSS, C.; HEN, R. The Developmental Origins Of Anxiety. v. 5, July, 2004.

HILBERT, K.; LUEKEN, U.; BEESDO-BAUM, K. Neural structures, functioning and connectivity in Generalized Anxiety Disorder and interaction with neuroendocrine systems: A systematic review. **Journal of Affective Disorders**, v. 158, p. 114–126, 2014.

HOGUE, E. A. et al. The effect of mindfulness meditation training on biological acute stress responses in generalized anxiety disorder. **Psychiatry Research**, v. 262, n. January 2017, p. 328–332, 2018.

HÖLZEL, B. K. et al. Neural mechanisms of symptom improvements in generalized anxiety disorder following mindfulness training. **NeuroImage: Clinical**, v. 2, n. 1, p. 448–458, 2013.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Agência IBGE Notícias**. Desemprego chega a 14,7% no primeiro trimestre, maior desde 2012. 2021. Acesso em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30793-desemprego-chega-a-14-7-no-primeiro-trimestre-maior-desde-2012-e-atinge-14-8-milhoes-de-pessoas>

JENNINGS, P. A. Professores da Primeira Infância: Bem-estar, atenção plena e autocompaixão em relação à qualidade da sala de aula e atitudes em relação a alunos desafiadores. 2014.

JENNINGS, P. A. et al. Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. **Journal of School Psychology**, v. 76, n. October 2018, p. 186–202, 2019.

JONES BETHANY J., KAUR SUKHMANTJIT, MILLER MICHELE, S. Mindfulness-Based Stress Reduction Benefits Psychological Well-Being, Sleep Quality, and Athletic Performance in Female Collegiate Rowers. **Frontiers in Psychology**, v. 11, n. September, 2020.

KABAT-ZINN, J. Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. **Clinical Psychology: Science and Practice**, v. 10, n. 2, p. 144–156, 2003.

KABAT-ZINN, J. **Viver a catástrofe total: como utilizar a sabedoria do corpo e da mente para enfrentar o estresse, a dor e a doença**. São Paulo: Palas Athenas Editora, 2. ed. 2017.

KRAL, T. et al. Impact of short- and long-term mindfulness meditation training on

amygdala reactivity to emotional stimuli. **NeuroImage**, v. 181, n. July, p. 301–313, 2018.

LAZAR, S. W. et al. Functional brain mapping of the relaxation response and meditation. **NeuroReport**, v. 11, n. 7, p. 1581–1585, 2000.

LEIVAS, K. M.; SILVA, J. B. L.. **A Motricidade Humana em Desenvolvimento: um estudo de caso acerca da Educação Física no 2º ano do Ensino Fundamental**. *Eventos Pedagógicos*, v. 3, n. 3, p. 151-158, 2012.

MALTA, D. C. et al. Distanciamento social, sentimento de tristeza e estilos de vida da população brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Saúde em Debate**, p. 1–22, 2020.

MORENO-RIUS, J. The cerebellum in fear and anxiety-related disorders. **Progress in Neuropsychopharmacology & Biological Psychiatry**, v. 85, p. 23–32, 2018.

NALINE CRISTINA, F.; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2018.

NOMBELA, C. et al. Mindfulness in Brain Tumor Patients may Improve Anxiety , Depression , and Cognitive Performance. p. 0–1, 2017.

NUNES, D. P. N. A.; MALUSÁ, S.; MELO, G. **A construção da carreira docente na educação superior desafios no processo de socialização profissional**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 1, p. 112-128, 2015.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 719–734, 2021.

PATTYN, E.; VERHAEGHE, M.; BRACKE, P. The gender gap in mental health service use. **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, v. 50, p. 1089–1095, 2015.

POCHMANN, B. G.; NEUENFELDT, D. J. Educação Física na Educação Infantil: discutindo a formação inicial e o interesse de atuação de acadêmicos de Educação Física/Licenciatura neste nível de ensino. **Cinergis**, v. 16, n. 1, 2015.

REIS, P.(2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. **Conselho Científico para a Avaliação de Professores**. Lisboa, Portugal. Recuperado de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf

RESSLER, K. J.; MAYBERG, H. S. Targeting abnormal neural circuits in mood and

anxiety disorders : from the laboratory to the clinic. v. 10, n. 9, p. 1116–1124, 2007.

SANTOS, P. & DURAND, O. C. S. (2014). A educação de jovens e adultos no espaço prisional: Sentidos da escolarização para mulheres sem privação de liberdade. **PERSPECTIVA**, 32 (1) 129-159.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, p. 63-74, 1995.

SCHUSSLER, D. L. et al. Stress and release: Case studies of teacher resilience following a mindfulness-based intervention. **American Journal of Education**, v. 125, n. 1, p. 1–28, 2018.

SENA, T. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, estatísticas e ciências humanas: inflexões sobre normalizações e normatizações**. [s.l: s.n.]. v. 11

SEO, D. et al. Gender Differences in Neural Correlates of Stress-Induced Anxiety. v. 125, p. 115–125, 2017.

SEVINC, G. et al. Strengthened Hippocampal Circuits Underlie Enhanced Retrieval of Extinguished Fear Memories Following Mindfulness Training. **Biological Psychiatry**, p. 1–10, 2019.

SHACKMAN, A. J. et al. The Neurobiology of Dispositional Negativity and Attentional Biases to Threat : Implications for Understanding Anxiety Disorders in Adults and Youth. **Journal of Experimental Psychopathology**, v. 7, n. 3, p. 311–342, 2016.

SOUZA, Â. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, n. 48, p. 53–74, 2013.

SPEK, V.; et al. Predictors of outcome of group and internet-based cognitive behavior therapy. **Journal of Affective Disorders**, v. 105, p. 137–145, 2008.

STELA, K.; MORAES, S.; CANOVA, F. B. Ansiedade no âmbito educacional: avaliação de professores da rede pública de São Paulo Anxiety. **Revista Científica UMC**, v. 5, n. 1, p. 1–10, 2020.

TANG, Y.; HÖLZEL, B. K.; POSNER, M. I. The neuroscience of mindfulness meditation. **Nature Publishing Group**, v. 16, n. 4, p. 213–225, 2015.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005.

URQUIZA, M.; MARQUES, D. B. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**, v. 16, n. 1, p. 115–144, 2016.

VIANNA, R.; CAMPOS, A. A.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Anxiety disorders in childhood and adolescence: a review. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 5, n. 1, p. 46–61, 2009.

VIEIRA, J. D. PESQUISA SOBRE SAÚDE E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS (AS) PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação CNTE**, 2017.

WELLS, R. E. et al. Meditation's impact on default mode network and hippocampus in mild cognitive impairment: Pilot study. **Neuroscience Letters**, v. 556, p. 15–19, 2013.

WHO. Depression and Other Common Mental Disorders Global Health Estimates. p. 24, 2017.

WILSON, D.; D'ALMEIDA, V. Estresse na Educação. *In*: DEMARZO, M.; OLIVEIRA, D. R.; TERZI, A. M.; CAMPAYO, J. G. (org.). **Mindfulness para profissionais de educação: práticas para o bem-estar no trabalho e na vida pessoal**. 1. ed. São Paulo: Editora Senac, 2020. p. 29-36.

YOUNG, S. What Is Mindfulness? A Contemplative Perspective. *In*: **Handbook of Mindfulness in Education**. New York: [s.n.]. p. 29–45.

ZEIDAN, F. et al. Neural correlates of mindfulness meditation-related anxiety relief. **Social Cognitive and Affective Neuroscience**, v. 9, p. 751–759, 2014.

8 Anexos

8.1 Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados (as),

Este é um convite para o(a) Senhor(a) participar voluntariamente do projeto de mestrado “**Efeitos de práticas de mindfulness sobre os níveis de ansiedade de professores da educação básica**” conduzido pelo pesquisador Felipe Cerqueira Castro de Souza sob a orientação da Prof^a Dra. Juliana Carvalho Tavares (UFMG), e co-orientação da Prof^a. Dra. Flávia Lage Pessoa da Costa (PUC-MG), a qual pretende avaliar o resultado de um treinamento de 4 (quatro) em *mindfulness* no controle de ansiedade professores do ensino básico de Belo Horizonte. O *mindfulness* é uma prática que proporciona o exercício da atenção plena, aumentando a capacidade de concentração e de memória e atenção ao momento presente. A sua participação consistirá na realização um treinamento de *mindfulness*, durante quatro semanas, com um encontro virtual por semana e práticas de *mindfulness* durante os outros dias da semana, em casa, momento mais conveniente para você. Será necessário também responder à questionários para avaliar o nível de ansiedade pré treinamento, e após quatro de prática; e para avaliar os efeitos do *mindfulness*. Além disso, pretende-se observar e registrar, em áudio e/ou vídeo, os momentos de treinamento em *mindfulness*. Para assegurar anonimato e confidencialidade das informações obtidas, o seu nome não será revelado em nenhuma situação, e todas as informações coletadas, serão mantidas exclusivamente sob domínio do pesquisador. Nenhum dado coletado será disponibilizado ao domínio público. Se a informação coletada neste estudo vier a ser publicada, o(a) Senhor(a) não será identificado pelo nome. Não está prevista qualquer forma de remuneração para os participantes, tampouco haverá gastos para os mesmos e todas as despesas relacionadas à pesquisa são de responsabilidade do pesquisador. Os resultados da pesquisa poderão ajudar a melhorar o desenvolvimento de práticas e estratégias educacionais. Sua participação nesta pesquisa é inteiramente voluntária e o(a) Senhor(a) poderá recusar-se ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo de suas atividades na escola. Todas as informações coletadas serão mantidas sob a responsabilidade da Prof^a. Dra. Juliana Carvalho Tavares do Depto de Fisiologia e Biofísica/ICB/UFMG. Caso tenha qualquer dúvida poderá perguntar as pesquisadoras **Prof^a. Dra. Juliana Carvalho Tavares** (e-mail: julianact2015@gmail.com, telefone 3409-2943), **Prof^a. Dra. Flávia Lage Pessoa da Costa** (e-mail: flavialage@pucminas.br) ou o mestrando **Felipe Cerqueira Castro de Souza** (e-mail: felipeccs82@gmail.com). Para esclarecer questões quanto à conduta ética da pesquisa contactar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG), Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, UFMG, Belo Horizonte, MG, Tel: (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Caso você aceite participar, esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser preenchido, assinado e enviado por e-mail para o mestrando **Felipe Cerqueira Castro de Souza** (e-mail: felipeccs82@gmail.com). Agradecemos pela sua participação e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,

Participante

Eu, _____, abaixo assinado, afirmo ter sido informado (a) sobre os procedimentos e proposta de pesquisa “**Efeitos de um programa de mindfulness nos níveis de ansiedade e na promoção da atenção plena de professores de educação básica de Belo Horizonte**”. Declaro ainda que concordo com minha participação voluntária.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante

8.2 Anexo 2

Roteiro norteador grupo protocolo 1

Faça um relato sobre oral abordando como foi seu nível de dedicação com os treinamentos diários de *mindfulness*, se conseguiu realizar todos os dias ou só em alguns (quantos?) ou não conseguiu e porque você acha que fez você ter esse tipo de dedicação. Além disso gostaria de saber se você percebeu alguma mudança na sua vida pessoal após o início do treinamento (Mais consciência sobre suas ações e sobre o seu dia a dia; mudança na maneira que você lida consigo mesmo e com as outras pessoas; mais paciência; tolerância; melhora no sono ou apenas alguma mudança em sua vida) Se sim, quais? E profissionalmente, foi possível perceber alguma mudança? Se sim, quais? Gostaria também que você dissesse como você se sente com relação a essas mudanças.

8.3 Anexo 3:

04/01/2021

Questionário das Cinco Facetas de Mindfulness - FFMQ-BR

Questionário das Cinco Facetas de Mindfulness - FFMQ-BR

Este questionário busca avaliar e relacionar as cinco facetas presentes no mindfulness. Esse questionário foi transcrito para o formato on-line a partir do seu original (BARROS, V V; KOZASA, E H; SOUZA, I C W; RONZANI, 2014).

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Nome completo *

Instrução: Por favor, assinale a resposta que melhor descreva a frequência com que as sentenças são verdadeiras para você.

3. Considere: (1) - nunca ou raramente verdadeiro. (2) - às vezes verdadeiro. (3) - não tenho certeza. (4) - normalmente verdadeira. (5) - quase sempre ou sempre verdadeiro.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Quando estou caminhando, eu deliberadamente percebo as sensações do meu corpo em movimento.	<input type="radio"/>				
Sou bom para encontrar palavras que descrevam os meus sentimentos.	<input type="radio"/>				
Eu me critico por ter emoções irracionais ou inapropriadas.	<input type="radio"/>				
Eu percebo meus sentimentos e emoções sem ter que reagir a eles.	<input type="radio"/>				
Quando faço algo, minha mente voa e me distraio facilmente.	<input type="radio"/>				
Quando eu tomo banho, eu fico alerta às sensações da água no meu corpo.	<input type="radio"/>				
Eu consigo facilmente descrever minhas crenças, opiniões e expectativas em palavras	<input type="radio"/>				
Eu não presto atenção no que faço porque fico sonhando acordado, preocupado com outras coisas ou distraído.	<input type="radio"/>				
Eu observo meus sentimentos sem me perder neles.	<input type="radio"/>				
Eu digo a mim mesmo que eu não deveria me sentir da forma como estou me sentindo.	<input type="radio"/>				
Eu percebo como a comida e a bebida afetam meus pensamentos, sensações corporais e emoções.	<input type="radio"/>				
É difícil para mim encontrar palavras para descrever o que estou pensando.	<input type="radio"/>				

Eu me distraio facilmente.

Eu acredito que alguns dos meus pensamentos são maus ou anormais e eu não deveria pensar daquela forma.

Eu presto atenção em sensações, tais como o vento em meus cabelos ou o sol no meu rosto.

Eu tenho problemas para encontrar as palavras certas para expressar como me sinto sobre as coisas.

Eu faço julgamentos sobre se meus pensamentos são bons ou maus.

Eu acho difícil permanecer focado no que está acontecendo no momento presente.

Geralmente, quando tenho imagens ou pensamentos ruins, eu "dou um passo atrás" e tomo consciência do pensamento ou imagem sem ser levado por eles.

Eu presto atenção aos sons, tais como o tic tac do relógio, o canto dos pássaros ou dos carros passando.

Em situações difíceis, eu consigo fazer uma pausa, sem reagir imediatamente.

Quando tenho uma sensação no meu corpo, é difícil para mim descrevê-la porque não consigo encontrar as palavras certas.

Parece que eu estou "funcionando no piloto automático" sem muita consciência do que estou fazendo.

Geralmente, quando tenho imagens ou pensamentos ruins, eu me sinto calmo logo depois.

Eu digo a mim mesmo que eu não deveria pensar da forma como estou

pensando.

Eu percebo o cheiro e o aroma das coisas.

Mesmo quando me sinto terrivelmente aborrecido, consigo encontrar uma maneira de me expressar em palavras.

Eu realizo atividades apressadamente sem estar realmente atento a elas.

Geralmente, quando eu tenho imagens ou pensamentos aflitivos, eu sou capaz de apenas nota -los, sem reagir a eles.

Eu acho que algumas das minhas emoções são más ou inapropriadas e eu não deveria senti -las.

Eu percebo elementos visuais na arte ou na natureza tais como: cores, formatos, texturas ou padrões de luz e sombra.

Minha tendência natural é colocar minhas experiências em palavras.

Geralmente, quando eu tenho imagens ou pensamentos ruins, eu apenas os percebo e os deixo ir.

Eu realizo tarefas automaticamente, sem prestar atenção no que estou fazendo.

Normalmente quando tenho pensamentos ruins ou imagens estressantes, eu me julgo como bom ou mau, dependendo do tipo de imagens ou pensamentos.

Eu presto atenção em como minhas emoções afetam meus pensamentos e comportamento.

Normalmente eu consigo descrever detalhadamente como me sinto no momento presente.

04/01/2021

Questionário das Cinco Facetas de Mindfulness - FFMQ-BR

Eu me pego fazendo coisas sem
prestar atenção a elas.

Eu me reprovo quando tenho ideias
irracionais.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

8.4 Anexo 4

Inventário de Ansiedade Traço-Estado

04/01/2021

Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE)

Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE)

Este inventário é dividido em duas escalas de auto relato, uma para medir o estado de ansiedade (A-estado) e outra para medir o traço de ansiedade (A-traço). As duas escalas consistem em 20 afirmações cada. Este questionário foi transcrito do seu original. (ANGELA M. BRASIL BIAGGIO, LUIZ NATALÍCIO, 1977)

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Nome: *

3. Data de nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

4. Idade: *

5. Escolaridade *

6. Data de hoje? *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

04/01/2021

Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE)

Parte
1

Leia cada pergunta e marque a opção que melhor indica como você se sente, NESTE MOMENTO. Não gaste muito tempo numa única afirmação, mas tente dar uma resposta que mais se aproxima de como você se sente NESTE MOMENTO.

7. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Absolutamente não	Um pouco	Bastante	Muitíssimo
Sinto-me calmo(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me seguro(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou tenso(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou arrependido(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me à vontade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me perturbado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou preocupado(a) com possíveis infortúnios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me descansado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me ansioso(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me em "casa"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me confiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me nervoso(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou agitado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me uma pilha de nervos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou descontraído(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me satisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou preocupado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me superexcitado(a) e confuso(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me alegre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

04/01/2021

Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE)

Parte
2

Leia cada pergunta e marque a opção que melhor indicar como você GERALMENTE se sente. Não gaste muito tempo numa única afirmação, mas tente dar uma resposta que mais se aproxime de como você se sente GERALMENTE.

8. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Absolutamente não	Um pouco	Bastante	Muitíssimo
Sinto-me bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Canso-me facilmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho vontade de chorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostaria de ser tão feliz quanto os outros parecem ser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perco oportunidades porque não consigo tomar decisões rapidamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me descansado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou calmo(a), ponderado(a) e senhor(a) de mim mesmo(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que as dificuldades estão se acumulando de tal forma que não as consigo resolver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupo-me demais com coisas sem importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou feliz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deixo-me afetar muito pelas coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não tenho muita confiança em mim mesmo(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me seguro(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evito ter que enfrentar crises ou problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me deprimido(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou satisfeito(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Às vezes, ideias sem importância entram na cabeça e ficam me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

04/01/2021

Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE)

preocupando

Levo os desapontamentos tão a sério que não consigo tirá-los da cabeça

Sou uma pessoa estável

Fico tenso(a) e perturbado(a) quando penso em meus problemas do momento

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

8.5 Anexo 5

Questionário sócio profissional

04/01/2021

Efeitos de um programa de mindfulness nos níveis de ansiedade e na promoção da atenção plena em professores que lecionam n...

Efeitos de um programa de mindfulness nos níveis de ansiedade e na promoção da atenção plena em professores que lecionam na Educação Básica.

Este é um convite para que você possa participar voluntariamente do projeto "Efeitos de um programa de mindfulness nos níveis de ansiedade em professores que lecionam na Educação Básica". Tal estudo faz parte do projeto de mestrado do aluno Felipe Cerqueira Castro de Souza sob a orientação das professoras Prof^a Dra. Juliana Carvalho Tavares (UFMG) e Prof^a. Dra. Flávia Lage Pessoa da Costa (PUC-MG). O objetivo principal desse projeto é avaliar o efeito do treinamento em mindfulness (meditação) nos níveis de ansiedade e na promoção da atenção plena em professores que lecionam na rede de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Os professores voluntários do projeto deverão, durante 4 semanas, participar de encontros online de aproximadamente 1 hora, (1 vez por semana, num total de 4 encontros) para treinamento guiado em mindfulness, às 10 horas da manhã dos sábados. Além disso, os professores participantes deverão realizar atividades práticas correlatas ao treinamento, em horário livre (dentro da disponibilidade de cada docente), nos outros dias da semana. Por fim, será solicitado aos professores(as) o preenchimento de uma escala de ansiedade e outra de mindfulness em dois momentos da pesquisa, além de, ao longo do projeto realizarem o envio de um áudio ao final de cada semana sobre sua experiência. As práticas online serão gravadas. Todos os dados coletados neste projeto serão armazenados de forma sigilosa pelos coordenadores do projeto e a identidade dos participantes não será, em nenhuma hipótese, disponibilizada publicamente. A participação no projeto não implicará em custos, tampouco em benefícios financeiros ou autorais para os participantes. Os participantes podem desistir a qualquer momento da pesquisa sem nenhum prejuízo pessoal. O número de vagas disponibilizadas para o projeto é limitada em 20 vagas e os primeiros professores inscritos serão priorizados para participar do projeto.

Em casos de dúvidas sobre esse projeto, entre em contato através do e-mail:

felipecerqueiraef@gmail.com

Agradecemos a sua participação!

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Qual seu nome completo *

<https://docs.google.com/forms/d/10DjVSoBgaHwaMw9NdSo9hvXC568uhPwUqxXUCL87FY/edit>

1/13

3. Você concorda em participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Gostaria de participar e concordo com os termos acima especificados.
- Não. Não tenho interesse e/ou não concordo com o termos acima especificados.

Questionário
01: Sócio-
econômico

A seguir você preencherá o primeiro formulário integrante do projeto de mestrado intitulado: "Efeitos de um programa de mindfulness nos níveis de ansiedade em professores que lecionam na Educação Básica", desenvolvido pelo mestrando Prof. Felipe Cerqueira Castro de Souza, vinculado ao programa de Pós Graduação em Neurociências da Universidade Federal de Minas Gerais.

4. Qual seu número de WhatsApp? Por favor coloque o (DDD). *

5. Qual sua idade? *

6. Qual gênero/sexo? *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Não quero informar

7. Você é adepto de alguma religião? Qual? *

8. Você se declara: *

Marcar apenas uma oval.

- Negro
- Pardo
- Branco
- Outros
- Não desejo declarar

9. Qual sua condição de moradia atual? *

Marcar apenas uma oval.

- Moro com meus pais
- Moro sozinho(a)
- Moro com meu cônjuge/parceiro(a)
- Moro com meu cônjuge e filhos(as)
- Moro com meu(s) filho(s)
- Outros

10. Qual é a renda familiar mensal (considerando a soma de renda daqueles que moram e contribuem para o sustendo do lar)?

Marcar apenas uma oval.

- Até três salários mínimos (R\$ 3.117)
- Entre três e seis salário mínimos (R\$3.118 a R\$ 6.234)
- Entre seis e nove salários mínimos (R\$ 6.235 a R\$ 9.351)
- Entre nove e treze salários mínimos (R\$ 9.352 a R\$13.507)
- Acima de treze salários mínimos (R\$ 13.508)

11. Quais meios de transporte você utiliza para ir ao trabalho? *

Marque todas que se aplicam.

- Caminhando
 Carona
 Bicicleta
 Carro próprio
 Transporte público

12. Quanto tempo você demora para chegar ao local de trabalho?

Marcar apenas uma oval.

- 0 - 15 minutos
 16 - 30 minutos
 31 - 60 minutos
 Mais de 60 minutos

13. Em qual curso de graduação você é formado? *

14. Você concluiu ou está cursando algum curso de pós-graduação? (Especialização, mestrado, doutorado ou pós doutorado). Qual área? *

15. Atualmente você leciona em qual(is) escola(s)? Marque mais de uma opção se necessário. *

Marque todas que se aplicam.

- Pública Municipal
 Pública Estadual
 Pública Federal
 Privada
 Desempregado

16. Você leciona em qual segmento? Marque mais de uma opção se necessário. *

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
- Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos
- Profissional técnico de nível médio

17. Qual seu tempo de experiência docente? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 01 ano
- De 01 a 05 anos
- De 06 a 09 anos
- De 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos

18. Ao todo, quantas horas-aulas você ministra por semana? (Não considere aulas particulares) *

Marcar apenas uma oval.

- Até 19 horas-aula
- De 20 a 25 horas-aula
- De 26 a 30 horas-aula
- De 31 a 40 horas-aula
- Acima de 40 horas-aula

19. Considerando a instituição que você tem sua maior carga horária, indique qual é o número de alunos você tem, em média, por turma, que leciona? *

20. Quantas horas por semana, fora da escola, você dedica às atividades relacionadas ao trabalho pedagógico (planejamento das aulas, correção de provas e trabalhos, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 01 hora

De 01 a 03 horas

de 04 a 06 horas

Mais de 07 horas

21. Quanto tempo da sua aula você gasta para tratar de atividades como: organização da turma, chamada, avisos, problemas disciplinares? *

Marcar apenas uma oval.

Não gasto tempo com essas atividades

Menos de 10 minutos

Entre 10 e 20 minutos

Mais de 20 minutos

Assinale seu grau de concordância com as afirmações abaixo

Considere que 1 equivale a "discordo totalmente" e 5 corresponde a "concordo totalmente".

22. Como percebo minha relação com meu ambiente de trabalho. *

Marque todas que se aplicam.

	1 - discordo totalmente	2 - discordo parcialmente	3 - não concordo nem discordo	4 - concordo parcialmente	5 - concordo totalmente
Sinto que sou parte importante da(s) escola(s) que trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo das decisões educacionais da(s) escola(s) em que trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recebo apoio dos pais dos alunos para desenvolvimento do meu trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As rotinas burocráticas interferem no meu trabalho de ensinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existe um clima de cooperação entre os professores(as) da(s) escola(s) que trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor responda as questões abaixo.

Responda as questões abaixo considerando o período anterior à quarentena do COVID-19.

23. O que você fazia para se divertir nos momentos livres? Assinale uma ou mais opções. (Lembre-se que se trata do período antes da quarentena) *

Marque todas que se aplicam.

- Fico em casa sem fazer nada
- Fico em casa para desfrutar das companhias (família, amigos, filhos, pets)
- Aproveito meu tempo estudando
- Fico no celular (redes sociais, jogos eletrônicos)
- Saio com amigos (as). Ex.: Cinema, bares, festas, etc.
- Saio com minha família
- Não tenho momentos livres
- Outros

24. Você praticava atividade física regularmente, antes da quarentena? (pelo menos 3x por semana) *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 25*
- Não *Pular para a pergunta 26*

Pular para a pergunta 26

Sobre atividade física

25. Qual(is) atividade(s) você praticava?

Precisamos ter mais algumas informações.

26. Qual(is) situação(ões) faz(em) com que você se sinta ansioso (a)? Assinale "1" para expressar baixa frequência e "5" para expressar grande frequência. *

Marque todas que se aplicam.

	1	2	3	4	5
Preparar atividades educativas	<input type="checkbox"/>				
Discussão com professores colegas	<input type="checkbox"/>				
Ficar sem meu celular	<input type="checkbox"/>				
Falta de recursos escolares	<input type="checkbox"/>				
Utilizar novas tecnologias	<input type="checkbox"/>				
Falar em público	<input type="checkbox"/>				
Ser corrigido pela coordenação/direção da escola	<input type="checkbox"/>				
Indisciplina dos alunos	<input type="checkbox"/>				
Falta de motivação dos alunos	<input type="checkbox"/>				
Reclamações dos pais	<input type="checkbox"/>				

27. Você faz ou fez acompanhamento psicológico ou psiquiátrico no último ano? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, apenas psicológico. Pular para a pergunta 28
- Sim, apenas psiquiátrico. Pular para a pergunta 28
- Sim, ambos. Pular para a pergunta 28
- Não. Pular para a pergunta 29

28. Há(Por) quanto tempo faz(fez) acompanhamento? Expresse sua resposta em meses. *

Pular para a pergunta 29

Sobre o tratamento farmacológico:

29. Você faz ou fez uso de algum tratamento farmacológico (uso de medicamentos) relacionado a transtorno de ansiedade ou depressão? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

30. Há(Por) quanto tempo faz(fez) uso? Expresse sua resposta em meses. *

31. Você faz ou fez uso de algum tratamento não farmacológico relacionado a transtorno de ansiedade ou depressão? *

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 32*

Não *Pular para a pergunta 32*

Estamos quase terminando!

As próximas perguntas são relacionadas à situação de isolamento social decorrente da pandemia do COVID-19.

32. Considerando seu trabalho docente, o que mudou em sua rotina profissional durante a quarentena? Assinale "0" para expressar nenhuma alteração e "5" para expressar grande alteração. *

Marque todas que se aplicam.

	0	1	2	3	4	5
Planejamento das aulas	<input type="checkbox"/>					
Recursos utilizados para lecionar	<input type="checkbox"/>					
Interesse/ motivação para preparar aulas	<input type="checkbox"/>					
Interesse/ motivação para lecionar	<input type="checkbox"/>					
Forma de avaliação dos alunos	<input type="checkbox"/>					
Participação em reuniões pedagógicas	<input type="checkbox"/>					
Interesse/ motivação em participar das reuniões pedagógicas	<input type="checkbox"/>					
Relacionamento com as famílias dos alunos	<input type="checkbox"/>					
Relacionamento com os alunos	<input type="checkbox"/>					
Relacionamento com os colegas de profissão	<input type="checkbox"/>					
Relacionamento com a coordenação/supervisão/direção pedagógica	<input type="checkbox"/>					
Suporte oferecido pela escola para desenvolvimento da atividade docente	<input type="checkbox"/>					
Tempo da aulas	<input type="checkbox"/>					
Carga horária de trabalho	<input type="checkbox"/>					
Afinidade com a tecnologia	<input type="checkbox"/>					

33. Sua remuneração continua sendo paga? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Parcialmente

34. Durante o período de quarentena, como você tem se sentido? *

Marcar apenas uma oval.

- Mais ansioso(a) que o normal
 Com o mesmo nível de ansiedade que antes
 Menos ansioso(a) que o normal

35. O que você acha que tem aumentado seu nível de ansiedade na quarentena? *

Marque todas que se aplicam.

- Aumento de carga de trabalho
 Trabalhar com novas tecnologias
 Medo de perder o emprego
 Aumento da cobrança por parte da direção
 Desinteresse dos alunos com as atividades
 Desmotivação para o trabalho home office
 Sobreposição do trabalho doméstico com a elaboração de aulas
 Saber que as famílias podem estar assistindo as suas aulas junto aos alunos
 Crise econômica
 Notícias diárias sobre o avanço da COVID-19
 Incerteza quanto ao retorno presencial das aulas
 Ausência de prática regular de atividade física
 Ausência de encontro presencial com pessoas queridas
 Medo de contaminação com o coronavírus
 Outro fator

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

8.6 – Anexo 6 Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Efeitos de um programa de mindfulness sobre os níveis de ansiedade de professores do ensino básico

Pesquisador: Juliana Carvalho Tavares

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38461020.2.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.533.007

Apresentação do Projeto:

Os pesquisadores reapresentam projeto onde buscam atender as solicitações abaixo:

1- Esclarecer como serão utilizadas as imagens gravadas, caso as imagens dos participantes não sejam utilizadas apenas pela equipe de pesquisa e tenham a possibilidade de serem divulgadas é necessário pedir autorização de uso de imagem do participante para fins de divulgação no corpo do próprio TCLE OU EM DOCUMENTO ESPECÍFICO.

2- Adaptar cronograma para realização da pesquisa após aprovação ética

3- Apresentar instrumentos de coletas de dados (questionários a serem aplicados e roteiro de questões norteadoras para o vídeo e análise dos relatos).

Esse projeto visa avaliar o efeito do treinamento em mindfulness nos níveis de ansiedade de professores de Educação Básica. O estudo tem como objetivo verificar se o mindfulness terá relações com os níveis de ansiedade dos professores. Buscando esse objetivo, serão realizados treinamentos em mindfulness com professores da Educação

Básica, por meio de um encontro semanal, durante quatro semanas, de forma online. Além desses encontros, será proposta aos participantes a realização das práticas aprendidas durante a semana.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 4.533.007

Avaliar o efeito da prática de quatro semanas de mindfulness sobre os índices de ansiedade dos professores de ensino básico de Belo Horizonte.

Objetivos Específicos

Capacitar os professores a respeito da técnica e seus benefícios para o controle da ansiedade.

Caracterizar o perfil socioeconômico do público alvo do estudo.

Verificar o grau de ansiedade dos professores de ensino básico previamente ao treinamento.

Caracterizar o efeito de treinamento em mindfulness no nível de ansiedade com quatro semanas de execução.

Observar e avaliar através de vídeo, o comportamento dos professores ao longo das sessões de mindfulness.

Caracterizar a percepção dos possíveis efeitos da prática de mindfulness mediante a ótica dos professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco apresentado nesta pesquisa está associado ao constrangimento. No entanto, a fim de evitá-lo, asseguraremos que todas as informações coletadas, inclusive imagens e gravações de áudio, serão mantidas unicamente sob domínio do pesquisador, assegurando-se a integridade do participante, já que as mesmas não estarão acessíveis ao domínio público. Para assegurar anonimato e confidencialidade das informações obtidas, o nome do participante não será revelado em nenhuma condição.

Benefícios

Espera-se que os resultados dessa pesquisa auxiliem na redução e controle da ansiedade por parte dos professores, levando a uma melhora na qualidade de vida e na sua prática pedagógica, a qual está associada ao processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foi incluída a descrição de como se realizarão as filmagens sendo que seu uso será restrito aos pesquisadores. Essa inclusão está em destaque amarelo no arquivo do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 4.533.007

Os pesquisadores esclarecem que :

- 1- - As imagens não serão reproduzidas, seu uso se restringirá às análises dos pesquisadores que realizarão uma análise do discurso oral dos participantes. Dessa maneira não se fez necessário que os participantes assinassem uma autorização do uso de imagem.
- 2- Considerando o contexto da pandemia de COVID-19, e a consequente necessidade de isolamento social e de execução das atividades do projeto de forma remota, o cronograma foi atualizado.
- 3- Foram incluídos todos os questionários a serem aplicados nos participantes.
- 4- Não se aplica o uso de TALE, todos os participantes são adultos.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado conforme parecer o projeto de pesquisa Efeitos de um programa de mindfulness sobre os níveis de ansiedade de professores do ensino básico da pesquisadora Juliana Carvalho Tavares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1558857.pdf	09/01/2021 15:04:43		Aceito
Outros	FFMQBR.pdf	09/01/2021 13:28:04	Felipe Cerqueira Castro de Souza	Aceito
Outros	Questionariodescritivoedeautoavaliacao profissional.pdf	09/01/2021 13:27:02	Felipe Cerqueira Castro de Souza	Aceito
Outros	IDATE.pdf	09/01/2021 13:25:15	Felipe Cerqueira Castro de Souza	Aceito
Outros	Roteironorteador.pdf	09/01/2021	Felipe Cerqueira	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S/C 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.533.007

Outros	Roteironorteador.pdf	13:23:52	Castro de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOVERSACORRIGIDA.pdf	09/01/2021 13:21:21	Felipe Cerqueira Castro de Souza	Aceito
Outros	CartadeCorrecao.pdf	09/01/2021 13:18:00	Felipe Cerqueira Castro de Souza	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAREVISADO.pdf	09/01/2021 13:15:35	Felipe Cerqueira Castro de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Justificativa_ausencia_TALE.pdf	24/09/2020 14:57:38	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	24/09/2020 14:56:23	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
Outros	parecer_Projeto.pdf	24/09/2020 14:55:52	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	23/09/2020 03:38:35	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/09/2020 03:28:49	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	11/09/2020 11:08:45	Felipe Cerqueira Castro de Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 09 de Fevereiro de 2021

Assinado por:

Crissia Carem Paiva Fontainha
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br