UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Débora Nogueira Caetano de Resende

CUIDADO DE SI NA ESCOLA:
Uma proposta para a redução do estresse e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Escola Pública através de um Programa de Meditação *Mindfulness* com adolescentes

Belo Horizonte
2024

Débora Nogueira Caetano de Resende

CUIDADO DE SI NA ESCOLA:
Uma proposta para a redução do estresse e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Escola Pública através de um programa de Meditação *Mindfulness* com adolescentes

Versão Final

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador Professor Dr. Pedro Castilho

Belo Horizonte
2024

R433c
T

Resende, Débora Nogueira Caetano de, 1987-
Cuidado de si na escola [manuscrito] : uma proposta para a redução do estresse e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola pública através de um programa de meditação mindfulness com adolescentes / Débora Nogueira Caetano de Resende. -- Belo Horizonte, 2024.
170 f. : enc., il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
[Inclui apêndice com recurso educacional, com o título: "Um guia para o incentivo da prática de meditação mindfulness para adolescentes do ensino médio"].
Orientador: Pedro Teixeira Castilho.
Bibliografia: f. 111-117.
Anexos: f. 161-170.
Apêndices: f. 118-160.

1. Educação -- Teses. 2. Psicologia educacional -- Teses. 3. Psicologia do adolescente -- Teses. 4. Stress (Psicologia) -- Teses. 5. Stress em adolescentes -- Teses. 6. Atenção plena (Psicologia) -- Teses. 7. Atenção plena (Psicologia) -- Aspectos educacionais -- Teses. 8. Atenção plena (Psicologia) -- Uso terapêutico -- Teses. 9. Meditação -- Uso terapêutico -- Teses. 10. Habilidades sociais -- Teses. 11. Adolescentes -- Emoções -- Teses. 12. Emoções -- Aspectos educacionais -- Teses. 13. Adolescência -- Teses. 14. Escolas públicas -- Belo Horizonte (MG) -- Teses.
I. Título. II. Castilho, Pedro Teixeira, 1976-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 152.45

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA DÉBORA NOGUEIRA CAETANO DE RESENDE

Realizou-se, no dia 25 de outubro de 2024, às 14h, ONLINE, na Universidade Federal de Minas Gerais, a 576ª defesa de dissertação, intitulada CUIDADO DE SI NA ESCOLA: Uma proposta para a redução do estresse e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Escola Pública através de um programa de Meditação Mindfulness com adolescentes, apresentada por DÉBORA NOGUEIRA CAETANO DE RESENDE, número de registro 2022658587, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(o). Pedro Teixeira Castilho - Orientador(o) (UFMG), Prof(a). Conceição Clarete Xavier Travalha (UFMG), Prof(o). Alex Mourão Terzi (IFJS).

Título do recurso educacional é:

Meditação na Escola: Um guia para o incentivo da prática de Meditação Mindfulness para adolescentes do Ensino Médio

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada ( ) Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de outubro de 2024.

Prof(o). Pedro Teixeira Castilho (Doutor)

Prof(a). Conceição Clarete Xavier Travalha (Doutora)

Prof(o). Alex Mourão Terzi (Doutor)

Documento assinado eletronicamente por **Alex Mourao Terzi, Usuário Externo**, em 19/11/2024, às 11:16, 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 **Pedro Teixeira Castilho, Professor do Magistério Superior**, em 22/11/2024, às 13:25, 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 **Conceição Clarete Xavier Travalha, Professora do Magistério Superior**, em 26/11/2024, às 12:06, 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 **3725158** e o código CRC **161CA6C2**.

Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo Marcus Fonseca, meu companheiro de todas as horas, a luz que aquece meu coração e clareia meus dias neste mundo.

Agradeço aos meus pais, Sérgio Caetano (*in memoriam*) e Mary Rose Nogueira, por toda a amorosidade e por terem oferecido o melhor deles durante minha vida. Sou grato igualmente por todo o amor e carinho de minha avó Maria Inês Nogueira e de meu avô Roque Nogueira (*in memoriam*), que me ensinou muito sobre a contemplação quando eu ainda era criança. Sou imensamente grata pelo apoio de minha tia Cidinha Nogueira, que me incentivou e inspirou a pesquisar sobre a escola e os adolescentes.

Gostaria de expressar agradecimento por todos os meus colegas e professores, em especial aos professores Dr. Eduardo Gontijo, Dr. Miguel Mahfoud, Dr. Cristiano Gomes, ao meu orientador professor Dr. Pedro Castilho e aos professores presentes na banca de qualificação, professora Dra. Teca e professor Dr. Alex Terzi, por todas as profícuas ajudas, essenciais para a execução desta dissertação.

Agradeço imensamente a todos os participantes desta pesquisa, ao dedicado e apaixonado professor de meditação *mindfulness* Marcus Fonseca e, em especial, ao grupo de alunos do 1º ano do Instituto de Educação de Minas Grais, que contribuíram de modo fundamental para esta pesquisa com sua presença, participação e expressão sincera. Também dedico grande agradecimento ao supervisor escolar Arthur Carvalho por todo empenho e disponibilidade na aplicação desta pesquisa, cujo trabalho foi essencial para concretizarmos o projeto na escola.

Aos pesquisadores da meditação *mindfulness*, psicologia, educação e desenvolvimento humano cujo trabalho embasa esta pesquisa, expresso minha gratidão.

Institucionalmente agradeço a UFMG e a Faculdade de Educação por tornarem este projeto possível.

Manifesto minha infinita gratidão aos grandes professores de meditação, filósofos, místicos e poetas de todas as eras, que foram fundamentais para expandir nosso universo interior e nossa busca por sentido e felicidade.

“Entre estímulo e resposta, existe um espaço.

Nesse espaço, encontra-se o poder de escolher nossa resposta.

Em nossas respostas, residem nosso crescimento e nossa felicidade".

~ Viktor Frankl

RESUMO

Diante da pertinente demanda de ferramentas de equilíbrio emocional para que adolescentes possam lidar com o estresse da vida escolar e do período de drásticas mudanças físicas, psíquicas e sociais típicas desta fase, buscamos oferecer um programa de *mindfulness*, uma prática secular de meditação, baseado no protocolo "Aprendendo a Respirar" da Profª Drª Patrícia Broderick, em uma Escola Pública de Belo Horizonte para alunos cursando o 1º ano do ensino médio. Tivemos como fundamentação estudos que propõem uma compreensão do estresse na interface entre Psicologia, Neurociência e Educação, que destacam a dinâmica biopsicossocial do estresse na vida do adolescente, e como este surge concomitante a dificuldades no relacionamento familiar e entre pares, excesso de tempo diante de telas, falta de supervisão e acompanhamento com suporte, pressão ou fracasso escolar, exclusão social, violência, bullying, estigmatização, entre outros. Nos baseando em uma vasta bibliografia que já tem evidenciado os benefícios da meditação para adolescentes, nosso objetivo foi adaptar e articular esta prática laica ao contexto escolar brasileiro e verificar como ela pode contribuir para o manejo do estresse e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, facilitando ao aluno um cuidado maior consigo e com seus relacionamentos, além de propiciar um ambiente melhor para a aprendizagem, reduzir a reatividade, agitação e dispersão, e favorecer a concentração, abertura à experiência, autocompaixão e empatia. Assim, nesta pesquisa partimos da seguinte pergunta: É possível criar um espaço na escola pública voltado para o desenvolvimento do aprendizado do cuidado de si? Nesta investigação colhemos dados sobre quais elementos precisam ser melhor adaptados, criados ou articulados ao nosso contexto sócio-histórico, além disso, avaliamos, através de questionários, os níveis de estresse percebido, habilidades socioemocionais, autocompaixão e dificuldades de autorregulação emocional e obtivemos resultados positivos em nossa intervenção. Com base nos frutos deste programa de *mindfulness* realizado, desenvolvemos uma apostila de introdução aos benefícios da meditação *mindfulness* no contexto escolar, destacando sua importância na lida com o estresse típico da idade. O guia também inclui exercícios breves de meditação para que professores da escola pública interessados possam conduzir estas práticas durante as suas aulas e incentivar projetos semelhantes em suas escolas.

Palavras-Chave: *Mindfulness*; Estresse; Adolescência; Escola; Habilidades Socioemocionais

ABSTRACT

Given the pertinent demand for emotional balance tools so that teenagers can deal with the stress of school life and the drastic physical, psychological and social changes typical of this phase, we aimed to offer a *mindfulness* program, a secular meditation practice, based on the "Learning to Breathe" protocol by Prof. Patricia Broderick, PhD, at a Belo Horizonte's Public School for students in the first year of high school. As the theoretical foundations we used studies that propose an understanding of stress in an interface among Psychology, Neuroscience and Education, which highlight the biopsychosocial dynamics of stress in adolescents' lives, and the way this arises concomitantly with difficulties in family and peer relationships, excessive screen time, lack of supervision and support, school failure, academic pressure, social exclusion, violence, bullying, stigmatization, among others. Basing ourselves on a vast bibliography that has already highlighted the benefits of meditation for teenagers, our goal will be to adapt and articulate this protocol to the Brazilian school context and verify how it can contribute to the management of stress and the development of socio-emotional skills, so that students can take greater care of themselves and their relationships, in addition to providing a better environment for learning, reducing reactivity, agitation and dispersion, as well as facilitating the orientation of attention, concentration, openness to experience, self-compassion and empathy. Therefore, we started this research with the following question: Is it possible to create a space in public schools aimed at the developing self-care learning? In our investigation we verified which elements on the program need to be better adapted, created or articulated to our socio-historical context, in addition we evaluated through questionnaires the levels of perceived stress, socio-emotional skills, self-compassion and difficulties in emotional self-regulation. The results of this intervention were very positive. Based on the outcome of the *mindfulness* program accomplished, we developed a booklet containing an introduction to the benefits of *mindfulness* meditation, highlighting its importance in dealing with the typical stress of teenagers. The brochure also includes brief meditations, so that public school teachers who might be interested can conduct these practices during their classes, as well as incentive similar projects in their respective schools.

Keywords: *Mindfulness*; *Stress; Adolescence; School; Socio-emotional skills*

SUMÁRIO

1 MEMORIAL 12
2 INTRODUÇÃO 16
3 OBJETIVOS 18
4 O ESTRESSE DO ADOLESCENTE NA ESCOLA 19
4.1 A instituição escolar 24
5 DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL 27
5.1 Base identitária e moral 30
6 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CUIDADO DE SI 36
7 A MEDITAÇÃO COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL 41
7.1 Meditação e promoção da saúde 48
7.2 O modelo e os mecanismos de *mindfulness*. 49
7.3 Os programas de *mindfulness* na educação 52
7.4 As Habilidades Socioemocionais e a Meditação 54
8 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA 60
8.1 O programa de meditação para o adolescente 60
8.2 Instrumentos 61
8.3 Tratamento de dados 64
8.4 Cronograma de execução 65
9 PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA 66
9.1 Diário de Campo e aplicação do programa 67
9.1.1 Encontro inicial 70
9.1.2 Segundo Encontro 76
9.1.3 Terceiro Encontro 79
9.1.4 Quarto Encontro 82
9.1.5 Quinto Encontro 85
9.1.6 Sexto Encontro 91
9.2 Análise dos resultados 95
9.3 Avaliação geral e considerações finais 100
10 RECURSO EDUCACIONAL 107
BIBLIOGRAFIA 109
APÊNDICE 117
ANEXOS 160

1 MEMORIAL:

Sou graduada em Psicologia pela UFMG, com 13 anos de prática clínica, Professora de *mindfulness*, meditação e yoga, pós-graduada em Psicoterapia Humanista Fenomenológica Existencial, Terapeuta Ayurveda e cofundadora do Instituto EntreSer em Belo Horizonte. Atendo em consultório particular como Psicóloga Clínica.

Os percursos que trilhei em minha jornada pessoal e acadêmica se entrelaçam de tal forma que percebo uma interconexão entre os vários caminhos de minha vida, que por sinal culminam exatamente neste ponto em que pesquiso mais sobre a meditação e suas ferramentas de promoção da saúde, assim como sobre o adolescente e seus desafios em nosso tempo e o que pode oferecer suporte para um desenvolvimento saudável.

Entrei em contato com a Meditação primeiramente quando eu tinha 16 anos. Uma amiga havia me dito que fazia muito bem para ela e eu poderia ir às aulas de *Yoga* e Meditação em sua companhia, a fim de parar um pouco, respirar e "observar a mente". Diferentemente de outros grupos que eu havia encontrado anteriormente, senti que fui recebida com boas-vindas na turma de *Yoga* e acredito que isso me fez continuar com a prática, fui criando novos laços externos e novos laços comigo mesma. Alguns poucos anos depois, em uma despretensiosa meditação, eu tive uma experiência que me pareceu de outra ordem, uma abertura para a vida a partir de uma vivência de amor. Ficou para mim que a meditação tem uma potência grande em sua simplicidade, que ela pode abrir portas em nossa percepção que antes não eram nem imaginadas.

Ingressei no curso de Psicologia da UFMG em 2006 e delineei uma formação acadêmica rizomática, como uma raiz que cresce em diversas direções, marcada pela busca por compreender uma integralidade própria do ser humano, mas pouco se falava disso no meio acadêmico majoritariamente positivista. Felizmente conheci o Professor Dr. Miguel Mahfoud e a Experiência Elementar, com sua ajuda eu pude aprofundar em uma visão do ser humano intrincada e mais ampla, apropriada para o reconhecimento do ser humano em sua dinâmica própria e aberta a horizontes de sentido. Com ele eu também pude aprender a revolução interna que um educador pode causar ao seguir o seu próprio caminho com excelência. Realizei o estágio do Plantão Psicológico na UFMG sob supervisão dele, além de cursos em Experiência Elementar e Fenomenologia.

Durante o curso de Psicologia, um dos trabalhos mais realizadores que participei no campo da Educação foi o Projeto de Arteterapia com jovens no aglomerado da Serra. Um percurso intenso de 1 ano em 2009, coordenado pela psicóloga e mestra em saúde Gabriela

Caixeta em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte. Descobri como a expressão artística e criativa pode criar pontes dentro e fora e isso é importantíssimo.

Quando iniciei a faculdade de Psicologia eu me afastei das práticas meditativas durante um tempo, mas retomei esse caminho de contemplação quando tive que atravessar o luto pela perda de meu pai, a maior dor, sem precedentes, que já senti na vida. Nesta época fui atravessada por emoções difíceis de serem sentidas e questionamentos radicais sobre vida e morte, realidade e ilusão, sentido, tempo e finitude etc. Estava na última etapa de minha formação e dois professores foram muito importantes para mim na lida com tais perguntas e angústias. Tenho imensa gratidão ao professor Dr. Eduardo Gontijo e ao Dr. Miguel Mahfoud por terem me ajudado nessa etapa.

Tive a felicidade de ser aluna e monitora de Iniciação à Docência do Professor Dr. Eduardo Gontijo, um dos professores mais eruditos e ao mesmo tempo amáveis e humanos que tive a sorte de conhecer e aprender de perto. Fui sua supervisionanda em seu estágio na Fafich, monitora por um ano em sua disciplina Psicanálise I, quando também coordenei e ofereci aulas semanalmente no grupo de estudos em Metapsicologia Freudiana também ao longo de um ano. Inclusive a ele sou imensamente grata pela disponibilidade até os dias de hoje em profícuas e longas conversas sobre educação e ética, ele me ajudou muito na elaboração do presente trabalho.

Sou formada em *Yoga* e Meditação pelo Instituto Aravinda (BH) com o Professor Dr. Emílio Resende, ex-professor da Filosofia da Fafich. Ao longo dos últimos 15 anos participei de retiros e práticas meditativas nas tradições do *Yoga*, *Vipassana*, *Mindfulness* e *Advaita Vedanta*. Quando relembro os retiros que realizei, sinto como eles foram significativos para mim e estiveram presentes em várias fases de minha vida, eles são marcos em minha história. Descobri como a meditação pode ajudar a trazer resiliência em momentos difíceis.

Minha experiência de viver por 1 ano na Índia em 2014 foi muito importante para poder aprofundar minha prática meditativa e aprender mais sobre o ensino da Meditação, tendo conhecido ótimos professores que me inspiraram a amar esse caminho. Na Índia pude conhecer muitas linhas e tradições de Meditação, mas destaco duas experiências que me marcaram muito: Um retiro de Meditação *Vipassana* de 10 dias em silêncio, na região desértica de Gujarat, no norte da Índia, e o Curso de *Yoga* e Textos Tradicionais em Kayvalyadhama (College of Yoga and Cultural Synthesis) em Lonavna, em que pude desenvolver o tema da Ética na Grécia Antiga em diálogo com os preceitos éticos dos *Yamas* e *Nyamas* do *Yoga*.

Quando eu voltei da Índia participei de alguns retiros na cidade de Morro Vermelho com meu Professor de Psicologia e Meditação Walter Parreira, ex-professor da Universidade Fumec.

Ele é um estudioso da meditação *do Advaita Vedanta* e realiza algumas pontes entre a Meditação e a Focalização (técnica elaborada pelo pesquisador Eugene T. Gendlin), que me interessa muito para meu trabalho no consultório clínico pois enfoca nas habilidades e estratégias para a autorregulação emocional.

Em 2012 criei o Instituto EntreSer juntamente com meu companheiro Marcus Fonseca, que realiza trabalhos com o Ayurveda e a Meditação e que também é filósofo e mestre em Ciência da Religião pela UFJF com o estudo sobre o diálogo entre a filosofia indiana dos *Upanishads* e a poesia de Cecília Meireles. Ao longo dos últimos anos, nós dois temos ensinado *Yoga* e Meditação para grupos e em sessões individuais.

Em conversas com minha tia Maria Aparecida, uma excelente professora de Biologia da cidade de Itaúna, percebi sua aflição ao ver o desinteresse de seus estudantes pelos conteúdos trabalhados em sala de aula principalmente depois do início do distanciamento social na pandemia, além de diversos problemas emocionais e relacionais percebidos após a retomada das aulas presenciais. A fase de desenvolvimento do adolescente é desafiadora por si mesma e ensinar na escola ferramentas de autorregulação emocional pode trazer muitos benefícios. Se a criança ou o adolescente não pôde aprender a se autorregular em casa com o seu cuidador, é importante que na escola haja a oportunidade de aprender e exercitar competências de autorregulação emocional e autocuidado. Além do desafio que é a própria adolescência, há aqueles jovens que têm outros fatores de risco para o estresse, como pertencer a grupos minoritários, grupos segregados, sofrerem preconceito racial, estresse de gênero, entre outros. Aí nasceu a pergunta: Haveria um espaço na escola onde se pudesse desenvolver o cuidado de si?

Encontrei diversos estudos em Meditação *Mindfulness* para adolescentes em escolas com programas atualizados e resultados positivos, melhora do bem-estar geral, diminuição de taxas de ansiedade, depressão etc. Mas não encontrei muitas pesquisas sobre este tema realizadas no Brasil.

Inclusive eu me sinto muito grata pelo Professor Dr. Pedro Castilho por ter apostado neste projeto, pois muitas vezes há preconceito na academia com relação a meditação, mas houve essa abertura e nós estamos buscando entender também como podemos trabalhar com o *Mindfulness* em uma abordagem mais social, com uma tomada de consciência de quem nós somos na teia social, afinal de contas a essência da meditação é a tomada de consciência, mais consciência de si, mais consciência do que nos rodeia, mais empatia pelo outro e, a partir dessa tomada de consciência, poder nascer um posicionamento da pessoa mais autêntico e alinhado com os valores humanos, ou seja, mais cuidadoso consigo e com suas relações.

Realizei o curso de Formação para Professores de *Mindfulness* pelo NUMI (Núcleo de Mindfulness-BH) em 2022 e também me capacitei recentemente no programa "*Learning to Breathe*" pelo Davis Behavioral Health (Layton, Utah - EUA), que é um protocolo de *Mindfulness* adaptado ao adolescente e voltado para ser aplicado no contexto escolar, elaborado pela Professora Dra. Patrícia Broderick da Prevention Research Center da Penn State University nos EUA, que gentilmente me concedeu uma bolsa de estudos.

Não poderia deixar de dizer o mais importante, se agora eu proponho uma pesquisa em educação para agregar coletivamente e lançar luz na potencialidade do ser humano é porque eu tive bons professores em minha vida. A iniciar pelos meus pais Mary Rose Nogueira e Sérgio Caetano de Resende, que me deram o melhor deles e apostaram em mim a ponto de oferecerem espaço para eu ir descobrindo meu caminho, meu chão e minhas origens, meu ímpeto do coração e meu horizonte, diante desta vida intrincada, maravilhosa e terrível, cheia de aprendizagens e extremamente misteriosa. A eles sou eternamente grata.

2 INTRODUÇÃO

Na sala de aula podemos ver refletidos os grandes desafios que marcam nossa vida coletiva atualmente, desde o ápice da problemática das paixões, materializada na violência contra o outro ou a si mesmo, até a aridez da apatia, do isolamento, da exclusão e da ausência. Também encontramos o outro lado da moeda neste fractal de nossa sociedade, podemos ver toda a brilhante potencialidade do aprender, do descobrir sentidos e nexos nesta introdução ao mundo que é a educação e que pode acontecer em um bom encontro de pessoa a pessoa, potencialmente libertador e formador do sujeito em sua integralidade.

Nossa pesquisa parte inicialmente de uma demanda pertinente do dia a dia escolar: como oferecer ferramentas de equilíbrio emocional para os adolescentes e ajudá-los a lidar efetivamente com o estresse da vida escolar e do período de drásticas mudanças físicas, psíquicas e sociais típicas desta fase da vida? Acreditamos que a Meditação pode auxiliar muito neste processo pois ela desenvolve as habilidades socioemocionais e o manejo do estresse, há um mundo de possibilidades que têm sido aplicadas em outros países com sucesso e podem, se bem adaptadas, possivelmente produzir bons resultados nas escolas públicas do Brasil.

A Meditação fez parte de minha vida desde a adolescência. Nesse período tipicamente conturbado e difícil para todos os jovens, meditar foi essencial para me ajudar atravessar esses anos com menos estresse e ansiedade. Quase 20 anos depois busquei revisitar a ideia da importância da Meditação *Mindfulness* na adolescência, ingressando no Mestrado em Educação da FAE/UFMG.

O estresse é um conceito importante quando analisamos os processos de saúde e adoecimento em sua dinâmica biopsicossocial na área de interface entre Psicologia, Neurociência e Educação. Especificamente sobre o estresse do adolescente, Jeffrey Arnett (2012) denomina a fase da adolescência como “período da instabilidade” pela natureza complexa deste desenvolvimento e sua característica fragilidade ao estresse. Estressores neste período são múltiplos e podem surgir de diversos modos: Dificuldades no relacionamento familiar e entre pares, excesso de tempo diante de telas, falta de supervisão e acompanhamento com suporte, pressão ou fracasso escolar, exclusão social, violência, *bullying*, estigmatização, entre outros. As consequências negativas do estresse em adolescentes incluem dificuldade de aprendizagem pelo impacto negativo na atenção, concentração e qualidade do sono, redução da habilidade de tomada de decisão responsável, aumento da vulnerabilidade à ansiedade e depressão, além de impactos no desenvolvimento neuronal e relacional do jovem.

O coração da presente pesquisa nasce da seguinte pergunta: É possível criar um espaço na escola pública voltado para o desenvolvimento do aprendizado do cuidado de si?

Acreditamos que programas desenhados para o adolescente com o ensino da meditação *mindfulness* podem promover o cuidado de si na escola, o manejo do estresse e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e podem representar uma importante forma de fortalecimento dos fatores de proteção e prevenção de acometimentos na saúde mental deste grupo. A meditação *mindfulness* se delineia como uma prática secular e o termo "*mindfulness*" pode ser compreendido como uma habilidade humana inerente que se atualiza em nossa experiência quando intencionalmente nos atentamos ao nosso fluxo experiencial de modo aberto, compassivo e sem julgamentos (KABAT-ZINN, 1994).

A aplicação da meditação *mindfulness* no contexto escolar, busca facilitar o equilíbrio emocional e a consciência mais ampla de si e da realidade, favorecendo ao aluno um cuidado maior consigo e com seus relacionamentos. Além de criar um clima propício para a aprendizagem, reduzir o estresse, ansiedade, reatividade, agitação e dispersão, como também facilitar a orientação da atenção, a concentração, criatividade, fluência, abertura à experiência, autocompaixão e empatia.

Nossa proposta de pesquisa foi oferecer um programa de *mindfulness* baseado no protocolo "Aprendendo a Respirar" da Profª. Drª Patrícia Broderick em uma Escola Pública ao longo de seis semanas. Nesta pesquisa colhemos dados sobre quais elementos precisam ser melhor adaptados, criados e articulados ao nosso contexto sócio-histórico. Além disso, avaliamos, através de cinco questionários de autorresposta em pré e pós teste, os níveis de estresse percebido, competências de *mindfulness*, habilidades socioemocionais, autocompaixão e dificuldades de autorregulação emocional, para buscar compreender quais dimensões conseguimos desenvolver junto aos adolescentes com o programa e quais ainda precisam de maiores investimentos. A partir desta pesquisa, desenvolvemos uma apostila de exercícios de meditação *mindfulness* mais adaptados ao nosso contexto para que professores da escola pública possam conduzir estas breves práticas durante as suas aulas, além de incentivar que professores e coordenadores possam trazer programas de meditação para suas escolas.

3 OBJETIVO GERAL:

Avaliar o impacto de um Programa de Meditação *Mindfulness* para a promoção do cuidado de si na escola voltado ao adolescente da escola pública cursando o 1º ano do ensino médio.

3.1 Objetivos Específicos:

• Oferecer o programa de *mindfulness* baseado no protocolo "Aprendendo a Respirar" em uma Escola Pública, com duração de 1 hora e 40 minutos por semana ao longo de 6 semanas.

• Observar quais elementos do programa de meditação precisam ser melhor adaptados, criados ou articulados ao nosso contexto sócio-histórico.

• Avaliar, através de cinco questionários de autorresposta em pré e pós teste, os níveis de estresse percebido, competências de *mindfulness,* habilidades socioemocionais, autocompaixão e dificuldades de autorregulação emocional, para buscar compreender quais dimensões conseguimos desenvolver junto aos adolescentes com o programa e quais ainda precisam de maiores investimentos.

• Com a prática da meditação *mindfulness*, buscar facilitar o equilíbrio emocional e a consciência mais ampla de si e da realidade, favorecendo ao aluno um cuidado maior consigo e com seus relacionamentos. Favorecer um clima propício para a aprendizagem dentro da sala de aula.

4 O ESTRESSE DO ADOLESCENTE NA ESCOLA

O estresse é um conceito importante quando analisamos os processos de saúde e adoecimento em sua dinâmica biopsicossocial na área de interface entre Psicologia, Neurociência e Educação, pois o estresse é uma resposta básica e inespecífica do corpo humano a qualquer adversidade, independentemente de sua natureza, e pode nos ajudar a compreender como facilitar estratégias saudáveis de enfrentamento.

Como é um conceito interdisciplinar, há diversas óticas orientadas para este construto, de acordo com a perspectiva cognitiva o estresse é uma reação neurofisiológica coordenada que ocorre quando há a percepção de uma ameaça (real ou imaginária) que tem a capacidade de afetar a integridade física e/ou mental de um sujeito e é avaliada como um evento que extrapola o nível de capacidade deste para enfrentar a situação (LAZARUS, 1993).

As respostas ao estresse são caracterizadas pelos seguintes aspectos: Comportamento de evitação ou esquiva; Aumento da vigilância e do alerta; Ativação da divisão simpática do sistema nervoso vegetativo e liberação de cortisol pelas glândulas adrenais (BEAR *at al*, 2002). A resposta humoral do estresse é mediada pelo eixo hipotálamo-hipófise-adrenal (HPA) e se inicia pela ação da amígdala, estrutura que processa informações sensoriais e, em resposta a algum estímulo exógeno ou endógeno entendido como ameaçador, ativa os neurônios do hipotálamo, que então liberam o hormônio CRH (hormônio liberador de corticotrofina), estimulando por sua vez a hipófise anterior a produzir o ACTH (hormônio adrenocorticotrófico) cuja ação incide nas glândulas adrenais, que então liberam os hormônios do estresse cortisol e adrenalina, responsáveis por mudanças fisiológicas de apoio à resposta de luta ou fuga como a aceleração dos batimentos cardíacos, dilatação da pupila, aumento da sudorese e níveis de açúcar no sangue, contração do baço e diminuição da capacidade digestiva e imunológica. O hipocampo, por sua vez, tem receptores glicocorticóides sensíveis ao cortisol circulante e retroalimenta o sistema HPA e a resposta ao estresse, suprimindo a liberação do CRH e prevenindo a liberação excessiva de cortisol. Porém, a exposição contínua ao cortisol pode levar à disfunção e à morte dos neurônios receptores hipocampais (BEAR *at al*, 2002). Quando ocorre esta degeneração cria-se um círculo vicioso no qual a resposta ao estresse torna-se pronunciada, levando a uma maior liberação de cortisol pela falha na retroalimentação e ainda maiores danos ao hipocampo. O hipocampo é uma região do lobo temporal que tem um papel especial na memória e no aprendizado, seja formal ou relacional, e também está associado às emoções.

O estresse é uma resposta adaptativa e esperada, é o fator que prepara o sujeito para responder a um desafio, porém, quando o sujeito é exposto ao estresse agudo ou crônico, a

tendência é que se desenvolva o estresse desadaptativo, o que pode desencadear diversas consequências individuais e sociais.

Hans Selye (1978) definiu três estágios de resposta ao estresse: A fase de alarme inicia quando o organismo reconhece o estressor e elabora uma resposta orgânica rápida para o enfrentamento ativando a função do eixo HPA para as respostas de luta ou fuga; a fase de resistência ocorre quando a resposta ao estresse necessita continuar ativa por mais tempo para resistir ao estressor (real ou imaginário); finalmente a fase de exaustão inicia seu curso quando a resposta ao estresse continua e sinais de esgotamento começam a surgir no corpo, nesta fase já percebemos o círculo vicioso pela perda da retroalimentação do eixo HPA. Estudos indicam que o estresse crônico tem efeitos em múltiplos sistemas do corpo, não somente no hipocampo, alguns dos sinais comuns de estresse crônico são: Fadiga, ansiedade, hipervigilância crônica, dificuldade de aprender novas informações e rememorar, depressão, insônia, quedas imunológicas, disfunções autoimunes, diabetes, problemas gastrointestinais, entre outros adoecimentos (BREMNER, 2005; GOLDSTEIN, 2006; SAPOLSKY, 2004; STERNBERG, 2001).

Sobre o estresse do adolescente, Jeffrey Arnett (2012) denomina a fase da adolescência como "período da instabilidade" pela natureza complexa deste desenvolvimento e sua característica fragilidade ao estresse. Estressores deste período são múltiplos e podem surgir de diversos modos: Dificuldades no relacionamento familiar e entre pares, excesso de tempo diante de telas, falta de supervisão e acompanhamento com suporte, pressão acadêmica, fracasso escolar e, principalmente entre adolescentes em situação de vulnerabilidade, preocupação com situação financeira da família, exclusão social, violência, *bullying*, estigmatização, entre outros. A depender da dinâmica interna psíquica, como por exemplo a ruminação de pensamentos relacionados a tais estressores, podemos perceber um pronunciamento ainda maior do estresse, pois a ativação da amígdala, como descrevemos, ocorre pela percepção de uma ameaça imediatamente presente ou imaginada.

As consequências negativas do estresse em adolescentes incluem dificuldade de aprendizagem pelo impacto negativo na atenção, concentração e qualidade do sono, redução da habilidade de tomada de decisão responsável, aumento da vulnerabilidade à ansiedade e depressão, além de impactos no desenvolvimento neuronal e relacional do jovem, comprometendo então a autopercepção de si e o desenvolvimento saudável como um todo, como veremos em maiores detalhes abaixo.

A adolescência é um período do desenvolvimento humano caracterizado por simultâneas mudanças no corpo e cérebro, nas interações sociais, nos papéis dentro da família,

dos grupos de pares, na escola e comunidade. Tantas mudanças oferecem oportunidades ótimas para um bom desenvolvimento, mas também uma fragilidade para problemas emocionais e comportamentais, dificuldades interpessoais e comportamentos impulsivos que podem ter um curso de risco como o abuso de substâncias, sexo sem proteção, comportamentos violentos contra si e contra os outros.

> A adolescência tem sido considerada, quase por definição, como um período de estresse acentuado devido a uma gama de transições que são experienciadas concomitantemente, incluindo o amadurecimento físico, a ânsia por independência, a elevada relevância da interação social e entre seus pares, e o desenvolvimento cerebral. (BLAKEMORE, 2008, CASEY *et al.* 2008, *apud* SOMERVILLE *at al.,* tradução nossa*)*

Uma das vulnerabilidades da adolescência está associada ao característico desenvolvimento neuronal deste período e a exposição ao estresse é um fator particularmente importante na contribuição desta vulnerabilidade (TURNER & LOYD, 2004). Nesta fase do desenvolvimento, regiões subcorticais responsáveis pela função emocional, pela impulsividade e instinto de sobrevivência, como o sistema límbico, já estão maturadas e aumentam de volume durante a adolescência, como demonstrado em exames de neuroimagem (GIEDD, 2008), enquanto a região pré-frontal ainda não está completamente desenvolvida, sede das funções executivas responsáveis pelo refreamento de impulsividades, pela resiliência, manejo do estresse, autorregulação emocional e outros processos que influenciam tomadas de posição. Além disso, os circuitos neuronais que conectam as regiões subcorticais com o córtex ainda não estão totalmente desenvolvidos e só serão alinhadas com a maturação do córtex pré-frontal, isso explica a tendência do jovem a tomar decisões inconsequentes, principalmente em situações que envolvem muito estresse, carga emocional e pressão social. Consequentemente, comportamentos de risco são prováveis na adolescência, como Ronald Dahl (2004) metaforiza bem sobre o cérebro adolescente: “um carro com motores superpotentes pertencente a um motorista inexperiente”.

Tal dinâmica do desenvolvimento neuronal é normal e esperada na adolescência, mas a recorrente exposição ao estresse e o consequente aumento dos glicocorticoides perturba tal maturação. Estudos indicam que a “exposição a estressores durante a adolescência pode perturbar a trajetória normal de desenvolvimento dos circuitos neurais importantes da modulação de processos cognitivos e emocionais” (ROMEO, R. & KARATSOREOS, 2011 p.260, tradução nossa) cujas consequências podem se fazer presentes em curto e longo prazo.

Como resultante final desta fase de vulnerabilidade, podemos resumir que a sensibilidade para estresse na adolescência é maior e a tolerância ao estresse é menor. Estudos indicam que a baixa tolerância ao estresse na adolescência está relacionada a comportamentos de risco, depressão e ansiedade, comportamento impulsivo, abuso de substâncias, lesões autoprovocadas e baixa performance escolar (FELTON, J. *et al*, 2017).

Além do exposto, pesquisas demonstram que, se o estresse na adolescência evolui para um transtorno do humor como a depressão, há muitas chances de que outro episódio venha a ocorrer na vida da pessoa, porém, se não houver evolução do estresse para a depressão nesta fase, as chances de a pessoa não desenvolver depressão ao longo da vida são muito maiores. (ZISOOK, S. *et al*. 2007). Além disso, transtornos de ansiedade são altamente influenciados pelas experiências de estresse e a ansiedade é o distúrbio de saúde mental mais comum entre adolescentes.

Considerando-se o adolescente na escola, uma consequência importante do estresse na adolescência é a dificuldade de aprendizagem e a evasão escolar. Estudos recentes realizados pelo Ipec[1] para a UNICEF em agosto de 2022 levantaram dados de uma amostra de 1.100 entrevistas com adolescentes brasileiros entre 11 e 19 anos. Desta amostra, 11% não estão frequentando a escola no momento da pesquisa e, destes, 30% responderam que pararam de estudar "por não conseguir acompanhar as explicações ou atividades passadas pelos professores" (p.11), segunda maior justificativa após "porque tem que trabalhar fora" (48%). De acordo com a pesquisa, no Brasil cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos não estão frequentando a escola. Neste mesmo estudo aponta-se que 27% dos adolescentes entre 15 e 19 anos que frequentam a escola pensaram em desistir de continuar seus estudos nos últimos 3 meses, 50% justificaram que a razão era "por não conseguir acompanhar as explicações ou atividades passadas pelos professores" (p.12), seguida da segunda maior justificativa: "porque sente que a escola é desinteressante" (38%) e "porque não se sente acolhido na escola" (35%). As pessoas que não concluem o ensino fundamental e médio têm maiores chances de apresentarem vulnerabilidade social e problemas econômicos.

O adoecimento do adolescente na escola não pode ser pensado de modo reducionista e higienista, que seria explicar a situação e o destino dos estudantes e grupos através de seus sintomas individuais, invisibilizando assim determinantes políticos e pedagógicos no estresse do adolescente e no fracasso escolar, isentando a responsabilidade do sistema social vigente e a instituição escolar. As razões para o fracasso escolar são múltiplas, mas não podemos

[1] https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes (acessado em 18/04/2023)

subestimar a dinâmica cerebral da aprendizagem que está profundamente entrelaçada com as emoções e com o estresse.

Por anos vivíamos em um paradigma que separava artificialmente as emoções da razão, mas a neurociência tem demonstrado repetidamente que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro e tem tornado evidente que as emoções são importantes para o aprendizado, memorização, foco atencional e regulação motivacional. (COSENZA & GUERRA, 2011; DAMASIO, A. 1994). Como salienta Sarah Blakemore (2008) o cérebro adolescente está, de diversos modos, reorganizando conexões neuronais dependendo do que é aprendido e experienciado, este período de reorganização é particularmente sensível a experiência internas e externas relacionadas a emoção e relações sociais. Tamanha sensibilidade pode ter consequências positivas ou negativas no desenvolvimento do adolescente, no caso da aprendizagem, um estresse leve pode melhorar a capacidade de concentração e memorização, mas o estresse crônico ou excessivo pode resultar em danos nas regiões do cérebro que são críticas para a efetiva consolidação de novos aprendizados e memória (SAPOLSKY, 2004), tal dinâmica pode nos ajudar a compreender que o fracasso escolar está profundamente relacionado aos afetos, e não só a cognição, e tal fracasso é mais provável naqueles grupos sociais mais vulneráveis a estresses, como adolescentes que moram longe da escola, que são pertencentes a grupos minoritários, que sentem preocupação com relação ao futuro econômico de sua família, entre outros. Podemos concluir que a pouca ênfase na promoção da saúde emocional e do manejo do estresse dos adolescentes nas escolas tem consequências importantes no processo de aprendizagem e no sucesso escolar e estas recaem principalmente nos grupos vulneráveis.

Além da característica fragilidade ao estresse e dos múltiplos estressores na vida do adolescente atualmente, nos últimos anos vivemos um período pandêmico, que é classificado como um período de Estresse com “E” maiúsculo, dada a sua dimensão e a característica iminente de ameaça à vida e à integridade física. A partir da pesquisa realizada na USP sobre as repercussões emocionais da pandemia da COVID-19 em estudantes brasileiros de 14 a 18 anos, ficou evidente que o distanciamento social do período pandêmico gerou nos adolescentes entrevistados uma série de questões como frustração, inquietação, medo, solidão, tédio, expectativas frustradas, sintomas depressivos e ansiosos, além de angústia diante de acontecimentos sobre os quais o adolescente não tinha nenhum poder de controle ou previsão, bem como mudanças drásticas impostas no seu cotidiano, como a distância dos amigos e colegas e o maior tempo de convívio familiar. (GADAGNATO *et al*., 2022). Outros estudos que também realizaram entrevistas com adolescentes no período pandêmico indicam que o

longo período de confinamento, o luto, a violência familiar, o excesso de uso da internet e mídias sociais e a preocupação com relação ao futuro econômico de seus familiares e sociedade, são fatores pertinentes que impactaram a saúde mental dos entrevistados no período. Também foi observado um aumento nos casos de desordens psiquiátricas neste público como estresse pós-traumático (PTS), depressão, síndrome de ansiedade e sintomas típicos do luto (GUSSOUM, 2020). Além do exposto, de acordo com Marques (2020) as medidas de distanciamento social adotadas para o controle da contaminação aumentaram a vulnerabilidade dos adolescentes brasileiros para sofrerem violência doméstica. Tais experiências vivenciadas em situações limites de Estresse se estendem na história pessoal dos indivíduos e tem uma grande tendência a repercutir emocionalmente e psicologicamente a longo prazo. Acreditamos que a promoção do cuidado de si na escola precisa ser sensível aos efeitos deste período pandêmico com distanciamento social, que inclusive pode se repetir no futuro.

A adolescência também é chamada de "janela de oportunidade" pois é um período potencialmente receptivo para novos aprendizados. O cérebro do adolescente após a puberdade inicia um processo de muita plasticidade neural nomeado também como "janela de máxima plasticidade neural". Por exemplo, a capacidade de autorreflexão e perspectiva social aumentam, assim como a preocupação com avaliações e o interesse em compreender a si próprio e ao outro. O cérebro é inerentemente adaptativo e evoluiu para aprender e mudar em resposta a experiência e, nesta janela desenvolvimental, este movimento está particularmente proeminente.

A escola é um espaço importante para o encontro entre saúde e educação pois é uma instituição que está presente no cotidiano do adolescente e abrange importantes ações como o encaminhamento aos serviços de saúde e atenção básica especializados e a promoção de atividades voltadas à saúde na comunidade escolar. Acreditamos que programas desenhados para o adolescente com o aprendizado do equilíbrio emocional e manejo do estresse na escola podem representar uma importante forma de fortalecimento dos fatores de proteção e prevenção de acometimentos na saúde mental deste grupo.

4.1 A instituição escolar

Aos nos orientarmos para a potência de novidade e crescimento que a educação pode oferecer aos jovens, por vezes vemo-nos solapados pela rigidez de estruturas e agendas não interessadas em promover o pleno desenvolvimento da pessoa humana, mas sim a

instrumentalização de possíveis especialistas e consumidores, ou a intencional criação de uma mão de obra feita para ser barata e dócil. Esta seria a agenda capitalista baseada em uma visão de ser humano mecanicista, não preocupada com a emancipação, a democratização e a mudança social em prol do bem comum.

O sistema educacional é um reflexo das dinâmicas sociais na qual ele está inserido, a estrutura da sociedade determina o desenho e a forma de realização do processo educacional. Um Estado comprometido com o neoliberalismo influencia especificamente toda a estrutura escolar, desde sua base de valores até os modos de ser, estar e interagir. Para compreendermos o adolescente na escola é necessário nos debruçarmos sobre como se estrutura a sociedade capitalista hoje e seus desdobramentos na educação e na instituição escola.

A educação é um processo social antiquíssimo que foi essencial para a adaptação e existência do ser humano. A família e a comunidade restrita, como primeiros agentes educativos, exerceram um papel importante na formação e socialização do sujeito. Diferentemente dos animais, o instinto no ser humano não é suficiente para o seu pleno desenvolvimento, a base biológica é uma condição necessária para aprendermos, mas não garante o aprendizado. Tornamo-nos humanos a partir da interação prática e simbólica com outros humanos, afinal, somos seres sociais. Tal interação ocorre dentro de um contexto sociocultural, a essa transformação do sujeito que aprende denominamos educação. A partir desta base simbólica e estrutural, o sujeito pode refletir sobre as próprias ações e se educar, tornando-se também agente de sua própria educação. A educação está estreitamente vinculada às necessidades e tipos de interações de uma sociedade, de acordo com o ambiente social específico em que se insere, suas instituições e modos de produção. (SANTOS, O. 2004)

Um importante elemento do desenvolvimento da sociedade moderna foi a mudança do processo educacional que passou do ensino individual ministrado no espaço doméstico para o ensino coletivo em espaços públicos, denominados escolas. Ocorreu a sistematização da instituição escolar na Europa, dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo Estado. Com a implementação do Sistema Nacional de Ensino surgiu o primeiro modelo de escola, cunhado pela burguesia em meados do século XVIII após adquirir o controle do Estado.

No capitalismo o objetivo central da educação será contribuir para a produção e reprodução da força de trabalho. (SANTOS, O. 2004) No advento da escola, buscou-se construir espaços de ensino escolar em todo o território nacional para preparar os indivíduos, especializando-os em determinados conteúdos a partir de uma pedagogia e uma sistemática de horários, programas, métodos etc. aos quais todos os alunos deveriam se submeter. Assim

buscou-se modelar uma mão de obra disciplinada e obediente, alfabetizada e instruída em conteúdos úteis para exercer o trabalho (ENGUITA, M. 1989).

Em suma, o sistema produtivo e seus padrões técnicos e organizacionais encontram-se inter-relacionados com o sistema escolar desde sua origem, a escola é uma das condições para a produção e formação do trabalhador. Em movimentos educacionais posteriores veremos críticas quanto ao propósito da educação estar mediado por uma função e não baseado na ética da dignidade humana e formação da pessoa, como aprofundaremos no capítulo 6 intitulado "A Educação Integral o cuidado de si" do presente trabalho.

Com as transformações do sistema capitalista, desde o Fordismo, Taylorismo até o Toyotismo, são criados sempre novos mecanismos e dispositivos de controle que visam solucionar conflitos entre os trabalhadores e os capitalistas, como as insurreições operárias e outras mobilizações políticas de classe. Na fase atual do capitalismo, com o desenvolvimento do Toyotismo, busca-se explorar as capacidades intelectuais dos trabalhadores, sua expertise e suas habilidades socioemocionais para trabalhar em equipe, que nas outras fases não eram valorizadas pelo capital. Mas persiste o mesmo âmago: Os trabalhadores não têm controle do processo de seu próprio trabalho, do produto de seu trabalho e de sua formação. De acordo com Santos (2004), nesta última fase surge a autofiscalização como dispositivo de controle, reduzindo então os custos da vigilância e aumentando a produtividade. Também são elaboradas novas formas organizacionais e tecnológicas, e novos requisitos para a qualificação dos trabalhadores. Estas mudanças incidem sobre as dinâmicas sociais, inclusive a instituição escolar, há novas formas de inserção no mercado de trabalho e novas exigências na formação dos trabalhadores, além de novos sentidos ou significados aos valores, modos de ser, princípios e conceitos que passam a nortear as práticas sociais (SANTOS, O. 2004).

Neste processo o conhecimento e a formação se tornam uma mercadoria de grande valor econômico e estratégico. Há um grande interesse das grandes empresas pelo controle da produção de conhecimento e da pesquisa nas universidades, e pelo controle da formação dos indivíduos desde a escola até o ensino superior. Neste sentido devemos nos perguntar sempre qual o real interesse de representantes de grandes grupos empresariais que buscam influenciar o sistema escolar, como por exemplo o Grupo Lemann responsável pela MegaEdu, que tem ganhado cada vez mais poder decisório sobre o sistema escolar público brasileiro.

Cada vez mais os parâmetros administrativos originários da esfera produtiva, com a nova lógica organizacional supracitada e todo o *ethos* empresarial, estendem-se ao sistema escolar com os mesmos métodos produtivos e instrumentos de trabalho. A escola sofre pressão para se ajustar aos preceitos de eficiência, competência, produtividade e avaliação que são

definidos conforme o capitalismo e os ditames do mercado. As pressões não são apenas ideológicas, podemos observar também a mercantilização da educação através da confecção e comercialização de materiais didáticos, apostilas, livros, testes padronizados, plataformas EaD, plataformas de trabalho, sistemas de ensino e formações docentes, tudo baseado na mesma lógica empresarial. Além disso também observamos a pressão do setor financeiro na criação do sucateamento da escola pública com o estratégico discurso salvacionista da privatização, por exemplo.

Na escola convergem profundas contradições do mundo contemporâneo. O campo da escola é um espaço onde encontram-se diversas forças, interesses e ideologias em disputa de discursos e modos de ser, um conjunto de forças em que persiste muita resistência e luta também. A consciência política e a resistência ocorrem na escola quando há o diálogo libertador, quando seus integrantes não aceitam e não perpetuam o discurso de que são meros prestadores de serviço (professores, gestores etc.) ou passivos consumidores, clientes e futuros trabalhadores (alunos), mas sim há busca por se compreender com maior profundidade. Há o diálogo libertador quando nomeamos e discutimos, por exemplo, o que é o "sujeito produtor de si mesmo e empreendedor" que naturaliza a meritocracia, a competitividade e a precarização do trabalho. Se no espaço da escola for possível o questionamento destes elementos, por exemplo, o sujeito tem mais ferramentas para perceber os mecanismos de controle e se posicionar ao invés de apenas repeti-los na reiteração do pertencimento social. Aprofundaremos nossa discussão sobre a educação libertária no capítulo 6 do presente trabalho.

Finalmente, todo este conjunto de forças na dinâmica do sistema escolar incide na saúde mental e emocional do estudante, aumentando seu estresse. Neste trabalho buscamos compreender o estresse do adolescente que está inserido na escola pública, observamos durante a intervenção proposta como ressoam os estresses relacionados a esta temática, como por exemplo, se eles levantaram um incômodo com relação à competitividade ou às pressões do mercado de trabalho, talvez um medo de não conseguir um emprego que eles gostem, ou uma desesperança com relação a uma vida estável e feliz. Na descrição de nossa proposta de intervenção nós aprofundaremos sobre a metodologia de intervenção que utilizamos.

5 DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

Diante de tamanha mudança e abertura nesta fase, podemos pensar a adolescência como um período de mudanças potencialmente criativas. Partindo de um ponto de vista psicossocial, o proeminente psicólogo desenvolvimental Erik Erikson (1976) postulou que a fase da

adolescência é marcada por uma crise e a principal tarefa da adolescência é enfrentar o que ele denominou como "crise de identidade *versus* confusão de identidade", a fim de se tornar uma pessoa com um senso de si majoritariamente coerente, com uma noção de quem se está sendo, para onde está indo e como se localiza na sociedade.

Erikson define identidade psicossocial (2013) como o senso de experienciar o próprio eu como algo dotado de continuidade, unidade e pertencimento social. Para Erikson, a identidade nunca é estabelecida, mas sempre está em transformação ao longo de toda a vida do indivíduo. Em sua teoria da identidade, há um enfoque no aspecto dinâmico da ação e tomada de posição e menos em aspectos como traço, temperamento e características (inibição, timidez, vitalidade etc.), indo em uma direção diferente aos seus contemporâneos. Como o autor coloca que se trata de uma dinâmica múltipla, social e histórica, dever-se-ia falar de identidades e não de identidade singular, já que o sujeito e a cultura não são homogêneos, mas múltiplos. De acordo com o autor, o desenvolvimento da identidade, ou das identidades, baseia-se em um processo contrastante de construção de um sentimento pessoal em relação a um ou vários grupos sociais, desta dinâmica participam elementos identificatórios como ideais, valores, modos de ser do indivíduo, seu grupo ou grupos alheios que se contrapõem aos grupos que o sujeito se percebe como pertencente. A identidade psicossocial como unidade dinâmica é, portanto, composta de múltiplas identidades parciais, tais como: Identidades sexuais e de gênero (como o indivíduo se percebe diante de modos de ser, formas de atuar, sentir, desejar etc.), as identidades étnicas ou raciais, religiosas, profissionais, relativa à nacionalidade, assim como identidades referentes ao pertencimento ou não a pequenos grupos: estudantes, motoboy, grupos de futebol, gosto musical, dançantes de hip-hop etc. A identidade psicossocial é uma fonte significativa de autoestima, reconhecimento social, organização interna e legitimação.

Desde a infância o sujeito necessita enfrentar novos desafios particulares a cada estágio do desenvolvimento e a partir deste processo a pessoa tende a se perceber de novos modos. Com o suporte social adequado, os bebês podem adquirir um senso de segurança e autovalor; ao começarem a explorar o mundo as crianças podem adquirir um senso de autonomia, nas fases iniciais da escolarização podem adquirir um senso de competência nas tarefas e segurança nos relacionamentos fora da família. Após a puberdade, quando inicia a adolescência, de acordo com a teoria de Erikson, o sujeito incorpora, sintetiza e modifica as identificações anteriores. O senso a respeito de si e os autoconceitos que foram desenvolvidos desde a infância, sejam sociais, acadêmicos ou físicos, fazem parte desta dinâmica de formação da identidade, além das crenças e expectativas recebidas dos outros, principalmente da família, mas também na escola, grupo de pares e cultura geral. Como afirma Erikson: "Os padrões básicos da identidade devem

emergir (1) do processo seletivo de afirmação e repúdio às identificações infantis de um indivíduo; e (2) do modo como o processo social da época identifica os jovens" (2013, tradução nossa). De acordo com o psicólogo, os adolescentes não formam a sua identidade tomando outros como modelo, como o fazem as crianças, ou de um modo passivo, mas sim enfrentando[2] o processo de crise ao buscar responder aos desafios e conflitos de um modo cada vez mais autônomo e realizando comprometimentos (criando fidelidade) com o que é significativo para si. Em resumo, os jovens devem reconhecer e organizar suas necessidades, interesses e desejos para que possam ser expressos de modo congruente no contexto social. (ERIKSON, E. 1976; PAPALIA, D. *at al* 2008).

Esta crise pode não ser finalizada na adolescência, mas o enfrentamento dela é um posicionamento importante no desenvolvimento saudável do jovem e faz toda a diferença, como podemos ver no trabalho de James E. Marcia (1980) sobre a classificação de quatro *status* de identidade desta fase, cada um difere de acordo com a presença ou com a ausência de enfrentamento da crise e formação de comprometimento, os dois elementos que Erikson via como cruciais na formação da identidade. Ao enfrentar a crise de identidade o jovem explora diferentes alternativas e se compromete (ou não) com o que é realmente importante para si diante de diversas questões como ideologia religiosa, orientação sexual, valores éticos, posicionamento político etc. Os *status* de identidade foram organizados como se segue: 1. Difusão de identidade: Neste momento o adolescente ainda não pensou a respeito de questões relativas à própria identidade e não planejou nenhum projeto pessoal ou possibilidade para sua vida futura; 2. Sob execução: Pessoas neste modo estão comprometidas com uma identidade, mas se comprometeram sem passar pela crise de decidir o que é melhor ou mais significativo para si diante de uma diversidade possível, normalmente seguem a cultura da família ou comunidade sem questionar; 3. Moratória: Aqui a pessoa vive o que Erikson denominou "crise de identidade" e pergunta ativamente a respeito de questões sociais, papéis, compromissos etc. e efetivamente busca respostas para as próprias questões; 4. Identidade Realizada: Pessoas neste estágio resolveram majoritariamente as questões de identidade firmando compromissos pessoais com objetivos, crenças e valores. Esta classificação é apenas teórica, afinal de contas,

[2] "O estresse disfuncional tem um impacto negativo neste enfrentamento e, portanto, no desenvolvimento da formação da identidade do adolescente, pois dificulta o desenvolvimento cognitivo saudável. De acordo com pesquisas, os adolescentes que têm fluência ao coordenar as funções executivas e processar o pensamento operacional formal, o pensamento abstrato e os pensamentos lógicos sobre circunstâncias hipotéticas são mais propensos a conseguirem imaginar e contemplar identidades futuras, assim como a conseguirem imaginar outras identidades e desenvolverem o senso de empatia. Consequentemente são mais propensos a reconhecer e resolver as questões referentes à formação da identidade." (BOYES E CHANDLER, 1992; WATERMAN, 1992, *apud* SHAFFER, D. R., 2005).

trata-se de um processo dinâmico e complexo sem um fim definido, muitos adultos irão se debater com questões de identidade após pensarem possuir um esclarecimento formado (SHAFFER, D. R. 2005).

5.1 Base identitária e moral

Aprofundando no tema da identidade, Charles Taylor (2001), em sua obra "As Fontes do Eu", busca enfrentar a complexidade e riqueza da formação da identidade moderna a partir de sua gênese histórica e os sentidos sobretudo de interioridade, liberdade e individualidade. A partir destas análises, Taylor sustenta que há uma relação profunda entre o desenvolvimento da identidade e o desenvolvimento moral. Diante da pergunta "quem sou eu?" não são suficientes meras descrições, o que responderia a esta pergunta nasce de uma compreensão do que é radicalmente importante para uma pessoa, quais são os seus valores, aquilo que sustenta seus posicionamentos diante do que é bom ou valioso, do que deve ser feito ou não, do que se opõe ou endossa. São os compromissos e identificações baseados em valores que indicam critérios capazes de nortear um posicionamento no mundo, tais critérios oferecem orientação para nos localizarmos ontologicamente e eles estão inexoravelmente conectados com o desenvolvimento moral da pessoa, nas palavras de Taylor: "O Eu e o bem, ou seja, o Eu e a moral se interpenetram de forma inextricável" (TAYLOR, C. 1998, p.15 *apud* LA TAILLE, Y. 2007 p.15). Ao que tudo indica, o desenvolvimento moral é essencial para o adolescente conseguir responder aos desafios próprios desta fase e desenvolver-se como pessoa.

O autor organiza três eixos do pensamento moral (TAYLOR, C. 2001 p.22): O senso de respeito e obrigações para com os outros; a compreensão do que constitui uma vida plena e autorrealizada e o senso de dignidade ou as características pelas quais pensamos em nós mesmos como merecedores (ou não) do respeito daqueles que nos cercam. Como exemplo, se uma pessoa reconhece a sua identidade como definida em parte (não se esgota aqui) por um compromisso com a igreja católica ou por uma pertença a algum grupo social[3], o que está em jogo não é meramente o apego a uma certa visão de mundo, mas sim que esse compromisso fornece o quadro que determina as possibilidades de posicionamentos a respeito do que é bom,

[3] O desenvolvimento identitário e moral é fundamental para a formação de um sujeito capaz de responder por si mesmo e traçar um caminho autônomo, crítico e livre, quanto mais se apoiar em pontos elementares e universalizáveis e menos em categorias particulares e restritas, sejam elas religiosas, políticas ou econômicas, por exemplo.

digno, respeitável, admirável, justo, valioso, importante etc. e o que não é, ou seja, os posicionamentos de uma pessoa sempre são atravessados por questões de ordem moral. Se uma pessoa perdesse tal identificação, ela não saberia mais o significado de uma gama de questões e como se posicionar diante delas. Podemos pensar que uma pessoa pode manter uma congruência com relação aos seus valores e regras morais, não para obter algum proveito da situação, mas para preservar sua própria identidade.

Taylor aponta que pode haver uma "desorientação" no processo identitário, uma dinâmica difusa que pode ocorrer no conflito com relação à identidade. O autor a descreve como uma perda do norte de si, dúvida sobre quem se é, incerteza sobre onde se está e talvez acompanhe experiências de vazio, falta de sentido, desconexão ou indecisão. Nesta dinâmica de desorientação da identidade há uma carência de estrutura ou horizonte de sentido dentro do qual as coisas possam assumir um significado estável, o que guiaria a noção de que algumas possibilidades de vida são boas ou significativas e outras são ruins ou triviais, e essa orientação, uma vez reconhecida, define de onde se responde, essencial para se reconhecer a própria identidade. Não podemos nos esquecer que a identidade é muito mais intricada, dinâmica e profunda do que onde se localiza existencialmente, uma definição mais integral da identidade de alguém geralmente não envolve somente uma definição de onde se fala, mas também para quem se fala e qual é o horizonte de sentido em questão. Podemos pensar que o desenvolvimento moral é muito importante para o jovem ser capaz de enfrentar a crise de identidade própria desta fase do desenvolvimento.

Jean Piaget, um grande epistemólogo construtivista, se debruçou sobre o tema do desenvolvimento moral. Ele buscou compreender os meandros do desenvolvimento psicológico a fim de identificar aquilo que seria comum a todos os indivíduos e formulou a hipótese de que as características psicológicas de um adulto são fruto de um desenvolvimento que tem diversas fases que acontecem progressivamente desde a infância. De acordo com Piaget, o desenvolvimento depende da maturação biológica, das experiências de vida e aprendizados diversos da pessoa, assim como do ensino formal aprendido na escola. A partir destes elementos o sujeito organiza e elabora a sua existência com a própria capacidade de autorregulação, ou seja, é a partir de um trabalho ativo que a pessoa vai se formando e não meramente a partir da repetição de modelos externos (SHAFFER, D. R. 2005).

Os primeiros trabalhos de Piaget (1932/1965) sobre o julgamento moral infantil enfocam em dois aspectos do raciocínio moral: o respeito às regras e a concepção de justiça. Através de experiências empíricas com o jogo de bolinha de gude com crianças suíças de 5 a 13 anos, Piaget lançava perguntas sobre o respeito às regras, tais como: "De onde essas regras

vem?", "Todos devem obedecê-las?", "Podemos mudar as regras?". Além do jogo, Piaget lhes contava histórias com questões morais para que refletissem. Após as narrações Piaget perguntava: "Qual criança é a mais levada?" ou "Como essa criança levada deveria ser punida?", para compreender as concepções de justiça das crianças e traçar suas hipóteses.

O desenvolvimento moral do sujeito, de acordo com Piaget, se inicia na fase de anomia, ou período pré-moral. Crianças pré-escolares estão nesta fase pois demonstram pouca preocupação ou consciência das regras, no jogo elas não jogam sistematicamente com a intenção de vencer, mas sim parecem criar suas próprias regras e pensam que o objetivo do jogo é se revezar e se divertir. Crianças de 5 anos já começam a desenvolver um respeito às regras do jogo e iniciam o estágio denominado por Piaget moralidade heterônoma, marcado pela obediência cega às figuras de autoridade e à lei vista como imanente, sem possibilidade de alteração ou negociação, a justiça se confunde com a lei e com a autoridade. Crianças heterônomas favorecem as punições expiatórias, independentemente da intenção do ato (ou acidente), assim, uma criança nesta fase pode ser a favor de um castigo ao invés de uma reparação ao ato. O segundo estágio moral de Piaget, a moralidade autônoma, foi observado em crianças a partir de 10 anos de idade, nesta fase já se percebe que as regras sociais são acordos arbitrários que podem ser negociados ou alterados com o consentimento da figura de autoridade, e até mesmo violadas em uma situação extrema sem ser considerado imoral, mesmo sendo uma desobediência. Julgamentos de certo e errado dependem do contexto e da intenção. As pessoas com o desenvolvimento da moralidade autônoma defendem punições ou reparações recíprocas, ou seja, que se adaptam à situação e às consequências do ato. Também já reconhecem que violações de regras sociais algumas vezes não são percebidas e punidas, então não acreditam mais em uma lei ou justiça imanente. Nesta fase o sujeito tem a necessidade de legitimar os princípios e normas morais através de um juízo de sua razão, tendo como fundamento os valores universais. (SHAFFER, D. R. 2005; LA TAILLE, Y. 2007)

Lawrence Kohlberg (1984) refinou e estendeu a teoria de Piaget a respeito do desenvolvimento moral. Ele trouxe uma grande mudança para o modo como vemos o desenvolvimento moral de adolescentes a partir de suas pesquisas empíricas. Com base nos distintos processos de pensamento e julgamento demonstrados pelas respostas a seus dilemas, ele percebeu que o desenvolvimento moral vai muito além do estágio autônomo de Piaget, tornando-se cada vez mais complexo ao longo da adolescência e início da vida adulta, atravessando uma sequência organizada por Kohlberg em três níveis morais, cada um composto por dois estágios distintos:

Nível 1: Moralidade pré-convencional. As ações ocorrem a partir de controles externos, as pessoas obedecem às regras para evitar punições, obter recompensa ou satisfazer algum interesse próprio. Típico de crianças de 4 a 10 anos. Estágio 1: Orientação por punição e obediência. A criança busca obedecer às regras para evitar a punição, mas a bondade ou maldade de um ato é avaliado a partir de suas consequências, se um ato errado não foi punido ou percebido, a criança pode não o considerar errado. Estágio 2: Hedonismo ingênuo. Conformidade à regra para satisfazer objetivos próprios, inclusive benefícios a partir de uma troca de favores.

Nível 2: Moralidade convencional (ou moralidade de conformidade ao papel convencional). Neste momento as pessoas internalizam os padrões de figuras de autoridade, se preocupam em ser "boas", agradar aos outros e manter o *status quo.* A evitação da culpa e a aprovação social substituíram as recompensas e a punição como motivadores para a conduta moral. Após os 10 anos de idade este nível geralmente é alcançado, embora muitas pessoas nunca o superem, mesmo na idade adulta. Estágio 3: Orientação do "bom menino" ou "boa menina". O comportamento é avaliado como moral quando agrada, ajuda ou é aprovado pelo outro. A intenção da ação é valorizada e "ser bom" é importante. Estágio 4: Moralidade da Manutenção da Ordem Social. O comportamento moral é visto como aquele que se conforma às regras da autoridade legal. Aqui o motivador do comportamento moral não é o medo da punição, mas principalmente a manutenção da ordem social. Neste nível 2 há um nível de transição que Kohlberg acrescentou posteriormente em sua teoria, que caracteriza uma pessoa que não se sente mais limitada aos padrões morais da sociedade em questão, porém ainda não desenvolveu princípios de justiça de origem racional, mas sim baseia suas decisões morais a partir de sentimentos pessoais.

Nível 3: Moralidade pós-convencional (ou moralidade dos princípios morais autônomos). Neste nível de julgamento moral a pessoa discerne o certo e o errado a partir de princípios de justiça, mesmo que por vezes estejam em conflito com as leis escritas ou com algum discurso de uma figura de autoridade. A pessoa reconhece que há conflitos entre padrões morais e consegue realizar os próprios julgamentos com base em princípios de imparcialidade, justiça e reparação adequada. Segundo o autor, este nível marca a chegada à verdadeira moralidade, o sujeito reconhece o conflito entre dois padrões socialmente aceitos e busca decidir entre eles a partir de princípios e um controle de conduta interno (há autonomia e esclarecimento). A partir da adolescência as pessoas podem chegar a este nível, mas é mais comumente alcançado a partir do início da idade adulta, podendo nunca o atingir. Estágio 5: A Orientação de Contrato Social. Neste estágio as leis são vistas como um pacto para a expressão

do desejo da maioria em prol do bem-estar humano, mas leis impostas que comprometem os direitos humanos são questionadas, consideradas injustas e valem a pena serem desafiadas. Estágio 6: Moralidade de Princípios Individuais da Consciência. Neste alto nível de raciocínio moral o indivíduo compreende o certo e o errado com base nos princípios éticos por ele reconhecidos em sua consciência. Tais princípios não são regras concretas, mas guias morais abstratos orientados para a justiça e o respeito dos direitos de todos os seres humanos, e isso transcende as leis ou contratos sociais em conflito. (SHAFFER, D. R. 2005; PAPALIA, D. E. *at al,* 2006).

De acordo com pesquisas baseadas na teoria de Kohlberg, a maioria dos adolescentes (e dos adultos) parecem agir alinhados com as dinâmicas características da Moralidade Convencional (nível 2). Um dos motivos pelos quais tais níveis terem uma variabilidade de idades grande é que fatores além da cognição influenciam o desenvolvimento moral, tais como as experiências de vida, as influências do grupo de pares, da família, do contexto cultural, ou seja, um bom desenvolvimento cognitivo não prediz um bom desenvolvimento moral.

A moralidade é construída de maneira interativa, sendo influenciada por uma combinação de fatores intrapessoais, interpessoais e ambientais. O desenvolvimento moral é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida e pode ser influenciado por uma variedade de contextos e experiências.

Uma importante influência neste desenvolvimento moral atualmente é o atravessamento social dos meios de comunicação em massa, tais como a televisão, as mídias sociais e os fóruns de jogos. Tal atravessamento influencia muito o estilo de vida dos adolescentes brasileiros e os processos de construção de si. (OLIVEIRA, A. M. & MACHADO, M., 2015).

Na Moralidade Convencional, como foi citado, as pessoas internalizam os padrões da figura de autoridade, atualmente estas figuras são os ricos e famosos, tais como os influencers, atores, esportistas, personagens de telenovelas, participantes do "*Big Brother Brasil* - BBB" e ícones das modas musicais do momento. Os discursos elaborados por esses famosos que conquistaram sucesso social hoje têm uma centralidade no conjunto de modelos identificatórios que a sociedade oferece aos jovens. Em síntese, tais discursos tem privilegiado a fruição sensorial do presente com diversão e entretenimento, a fama tecida pela imagem, o sucesso instantâneo (como os famosos do BBB e influencers, sem nenhuma trajetória de vida que justifique a admiração social recebida) e a hipervalorização do consumo como sinônimo de sucesso e felicidade.

Através do discurso midiático é reiterado diariamente valores hegemônicos que aos poucos vão construindo os critérios de sociabilidade, os fundamentos morais e éticos para a

vida de milhares de jovens, porém tais critérios são fundamentados no lucro e outros interesses particulares dos grandes canais de televisão e mídias sociais, e seus parceiros de negócios. Os processos de construção de si, incluindo o desenvolvimento moral, já não estão sendo majoritariamente intermediados por relações concretas entre pares, pela experiência e o saber da experiência, mas por representações midiáticas elaboradas basicamente por publicitários e roteiristas (OLIVEIRA, A. M. & MACHADO, M., 2015).

Um dos fatores importantes para tal dinâmica é a presença da solidão afetiva e do desamparo. “As crianças e os jovens são muito mais deixados à deriva do que outrora no campo da família, pelo grande número de horas que ficam sem a presença dos pais, que saem para o trabalho” (BIRMAN, 2006 p. 15). A fragilidade dos laços afetivos com os pais é apontada por Joel Birman como um elemento importante para compreendermos a relação dos jovens com a cultura midiática. A solidão passa a ser preenchida pela televisão e pela internet (principalmente através de jogos e mídias sociais) pois nestes espaços virtuais elas encontram personagens, celebridades preferidas e amigos virtuais, o que perturba ainda mais sua precária experiência de encontro com a alteridade, troca afetiva e construção de si. Com a ausência dos pais os jovens ficam sem um contraponto seguro e saudável para ajudá-las a compreender o conteúdo consumido, que muitas vezes estão além do que elas conseguem elaborar e criticar, como por exemplo: violência, drogas, sexualidade, padrões de beleza restritos, para citar alguns. Neste contexto os jovens ficam entregues à cultura da mídia, que frequentemente tem mais efeitos sobre eles do que os discursos escolar e parental (BIRMAN, 2006), provocando modalidades novas de se relacionar, de sexuação e engendramento da agressividade, por exemplo. “Configura-se, por tudo isso, a produção de uma adolescência contemporânea cada vez mais isolada das possibilidades de construção de uma cultura própria, através da qual pudessem mostrar suas demandas sociais e anseios existenciais.” (OLIVEIRA, A. M. & MACHADO, M., 2015, p 534). A precarização das relações se torna então familiar e habitual, os próprios vínculos entre os pares se encontram fragilizados (BAUMAN, 2011), restando o lugar social de consumidores cuja liberdade se faz entre a escolha dos objetos do mercado e os estilos de vida em voga, sem tanto espaço para engendrarem uma autonomia e desenvolverem a moralidade autônoma.

Cada vez mais os adolescentes estão acessando e consumindo os conteúdos da internet. De acordo com o relatório do IBGE e do Comitê Gestor da Internet no Brasil[4], a proporção de

[4] Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124195342/resumo_executivo_tic_kids_online_2020.pdf. Acesso em: Agosto de 2024

usuários de Internet de 9 a 17 anos passou de 79%, em 2015, para 89%, em 2019. Dados coletados pela TIC Domicílios evidenciam que o uso da rede foi ainda maior em 2020: 94% dos indivíduos de 10 a 17 anos eram usuários de Internet no Brasil, com a proporção um pouco menor para indivíduos da classe D e E (82%). O relatório informa que a adoção de atividades de ensino remoto, imposta pelas medidas de distanciamento social na pandemia de 2020, intensificou o uso da rede para atividades de educação e busca de informações.

Diante do exposto destacamos a importância do investimento no desenvolvimento do sujeito na adolescência, fase essa marcada por vontade de pertencer e se organizar existencialmente, mas que pode carecer de vínculos saudáveis, expressividade, acompanhamento e orientação apropriada, tanto para lidar com as próprias emoções e estresse, como citado anteriormente, quanto para lidar com questões de ordem identitária e moral. Buscamos, portanto, oferecer muito espaço para o diálogo em nossa proposta de intervenção, oferecendo assim oportunidades para o adolescente se expressar em diálogo, facilitando o desenvolvimento identitário e ético, além de orientações a respeito da nossa dinâmica emocional e como podemos nos relacionar bem conosco, sempre enfocando na prática e na compreensão experiencial.

6 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CUIDADO DE SI

Não acreditamos que programas com ajustes ergonômicos e pontuais serão suficientes para promover o cuidado de si na escola, é necessário também a maturação de um processo de mudança desde as raízes da cultura escolar. A escola pensada como um espaço transformador e promotor de saúde envolve um esforço coletivo na mudança dos fatores determinantes da saúde e do adoecimento, em que todos os membros da escola são atores ativos nesta promoção. Para isso, acreditamos que há um ponto nuclear potente que se embasa na visão lançada ao sujeito; se há o cultivo de um ponto de vista amplo o bastante para contemplar a pessoa em totalidade, então há mais chances do cultivo de relacionamentos mais saudáveis e compassivos na comunidade escolar como um todo. Para abranger o tema da escola como espaço de transformação e formação da pessoa em integralidade iremos abordar brevemente a proposta da Educação Integral.

A tradição da Educação Integral tem suas raízes filosóficas em Rousseau e Pestalozzi, além de outros românticos do século XVIII, assim como pedagogos influentes do início do século XX, como Maria Montessori e John Dewey. Mais recentemente adquire um corpo

teórico e prático mais unificado e vem sendo construída como um novo paradigma pedagógico através de educadores de todo o mundo (YUS, R. 2002; MILLER, J. P. 1997). Esta concepção integral da pessoa faz resistência a um ponto de vista fragmentado do sujeito e do mundo.

O educador Dr. John P. Miller (1996) sustenta que a partir das revoluções industriais e o desenvolvimento do capitalismo, ocorreu uma compartimentalização e padronização cultural, cujo resultado foi a fragmentação da vida. Esta fragmentação afetou diversas áreas, como a economia e sua consequente fragmentação da natureza, abrangendo também a fragmentação da vida social e cultural, em que as pessoas se sentem desconectadas umas das outras, inseguras e solitárias. A própria vida pessoal se encontra fragmentada, John Miller aponta que uma das principais razões da falta de unidade no mundo é a falta de unidade na pessoa. Como consequência, na sociedade capitalista e industrializada "vivemos autocentrados em nossas próprias cabeças" e interesses particulares, o que gera mais adoecimento e autocentramento (MILLER, J. P. 1996).

Como já foi discutido, tal fragmentação também está presente nas escolas em diversos modos, como na organização do tempo e espaço, no progressismo em unidades e séries com o conhecimento compartimentado e hierarquizado em disciplinas e conteúdos sem clara exposição de sua articulação com a realidade em que os estudantes vivem. Tudo isso educa para a fragmentação e promove o adoecimento da comunidade escolar. As propostas da Educação Integral têm feito resistência a tal conhecimento disciplinar que fragmenta a dinâmica de aprendizagem e privilegia majoritariamente o desenvolvimento intelectual e a racionalidade lógico-formal, em detrimento das funções sensório-motoras, do pensamento contemplativo (próprio da meditação), do pensamento complexo, da criatividade, da intuição, do desenvolvimento moral e das competências socioemocionais como a capacidade empática e compassiva, entre outros.

É necessário abrirmos o olhar para não só vislumbrarmos a pessoa em sua integralidade, mas também percebermos a fragmentação como artificial e o processo de integração pessoal e social como tendências próprias da dinâmica humana e, portanto, espontâneas, quando são oferecidas as condições necessárias para o seu florescimento. De acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, se voltarmos à raiz da palavra "educar", encontramos no latim o termo "*educare"*, que pode ser traduzido como conduzir ou arrancar para fora, levar para fora, fazer sair de. (MACHADO, J. 1977). Podemos pensar que a educação, em seu sentido original, carrega a ideia de que é necessário o processo educativo para facilitar um movimento espontâneo do nascer ou desabrochar da pessoa, a atualização de suas habilidades potenciais, um desenvolvimento que deve ocorrer de dentro para fora, com autonomia e liberdade.

Paulo Freire realizou um trabalho revolucionário ao problematizar as relações das pessoas com o mundo e promover a libertação de uma opressão que desarticula o humano do que lhe é característico:

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "enche" de conteúdos: não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, [1968]/(1974), p.77).

Podemos pensar que a base de Paulo Freire, e de outros pensadores que marcaram nossa história, parte de uma visão de ser humano que é ampla e capaz de enxergar dinâmicas que são próprias da pessoa. Por exemplo, na citação acima Freire usa os termos "corpos conscientes" e consciência intencional[5], ou seja, o ser se forma a partir do encontro com o mundo de forma intersubjetiva e corpórea. Sua visão preza por não desarticular o humano de sua dinâmica própria no mundo e, a partir deste núcleo, repensa a educação de forma crítica, inclusiva, corporificada e libertadora.

Paulo Freire sustenta que a dinâmica do humano não é meramente objetiva, mas composta de relações interpessoais, em que a pessoa não é padronizada e está *no* mundo, mas *com* o mundo em uma pluralidade e abertura à realidade, e esta dinâmica o faz ser um ente de relações em transformação, transcendente e reflexivo. Vemos que a relação humana com reconhecimento intersubjetivo é essencial para a promoção da educação libertadora na visão de Paulo Freire, e a partir do diálogo e da reflexão com criticidade, neste contexto relacional, educamos para uma tomada de posição no mundo de modo responsável e ético, com flexibilidade de consciência, capaz de reavaliar, perguntar e vislumbrar novos pontos de vista. Tal gesto educativo facilita o processo da pessoa integrar-se e se tornar cada vez mais si própria, educar-se e se reconhecer como sujeito histórico e criador de cultura. Se não houver a atitude de criticidade, a pessoa pode simplesmente se ajustar ao contexto, se acomodar e reproduzir os temas da época, assumindo uma postura de mero espectador, dócil e oprimido, o que desarticula a pessoa de sua própria dinâmica humana. A educação tradicional não desenvolve, segundo o autor, o senso de gosto pela pergunta, pela revisão dos "achados", mas, pelo contrário, intensifica a consciência ingênua e passiva através de memorizações, teorias desvinculadas da realidade, obediências e opressões, o que deixa o estudante em uma posição de inautêntica

[5] Consciência intencional é a concepção fenomenológica de que a consciência humana é sempre consciência de algo, consciência aberta ao mundo e nunca uma consciência em si, independente.

sabedoria e massificação midiática (que também podemos nomear como moralidade heterônoma em Piaget ou moralidade convencional em Kohlberg).

Com a educação libertadora a pessoa pode, pouco a pouco, tomar consciência de suas possibilidades como resultado imediato de sua inserção no mundo, "Começam a fazer-se críticos e, por isso, renunciam tanto ao otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos, quanto ao pessimismo e à desesperança, e se tornam criticamente otimistas." (FREIRE, 1967, p. 52). Seria a passagem da consciência transitiva e ingênua para a transitividade crítica. Através deste processo de tomada de consciência, Paulo Freire aponta que as pessoas podem assumir um posicionamento de insurgência que as desloca de uma posição anterior de autodesvalia, inferioridade, alienação e imitação, e começa a ser substituída por uma posição de autoconfiança. Em síntese, renuncia a postura de objeto e consumidor e assume a de sujeito com todas as responsabilidades envolvidas.

Podemos concluir que na atual dinâmica fragmentada de nossa sociedade é muito importante que tenhamos espaços de diálogo que nos ajudem a "tecer" experiência, ou seja, a reconhecer as pontes de sentido e pertença em nossa cultura, reconhecer os nexos de sentido de modo crítico e particular, mas também na experiência sentida afetivamente e corporalmente no momento presente (senso de si existencial facilitado pela meditação), espaços que ajudam a reconhecer a conexão com o outro em um laço de encontro de pessoa a pessoa. Tal nexo de sentido pode ser um solo fértil para nascer uma tomada de posição livre da pessoa frente à própria vida, capaz de tirá-la da própria reatividade.

> Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (BONDÍA, J. 2002, p. 20).

A educação orientada a partir da pessoa, portanto, não é aquela que somente instrumentaliza, mas a que cria condições para o aprendizado de "tornar-se pessoa". Nasce de uma aposta no sujeito e em seu processo de construção de conhecimento que cada vez mais o capacita em sua busca por compreender o mundo e a si próprio e descobrir cada vez mais quem ele é. "A pessoa quer aprender a 'ser' muito mais do que aprender a dominar técnicas e habilidades" (ARROYO, 2000, p.40), afinal de contas, essa é a dinâmica propriamente humana, busca infinita por realizar no mundo suas exigências de ser, crescer, conectar, trocar, compreender, buscar sentido, verdade, amor, felicidade, contribuição etc., mas apenas se estas potências são atualizadas em um gesto educativo (GIUSSANI, 2009).

Faz-se necessário pensar práticas pedagógicas que retomem a formação integral dos alunos para que tais potencialidades exemplificadas acima possam se atualizar e desenvolver. Encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, orientações que apontam para a promoção de uma prática educacional sensível à complexidade humana:

> Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2013, p.18)

Esta concepção de educação que evidencia o cuidar do humano integrado na teia do mundo se apoia na visão do sujeito integral. Este se reconhece pertencente a um mundo interligado histórica, cultural e socialmente, concebendo saberes populares e tradições filosóficas, além de uma concepção científica, racional e crítica do mundo. Mas, antes, é essencial conhecer a si próprio:

> Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica. (DELORS *et al*. 1999, p.16)

Podemos observar a importância oferecida ao processo de conhecer a si próprio, embasado no conhecimento, nos valores, na meditação e no pensamento crítico, para a construção de uma educação adequada aos novos desafios do século XXI, ênfase essa dada pelo Relatório Delors elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Este relatório reuniu grandes pensadores do campo da Educação e apontou a necessidade de mudanças na Educação em resposta aos desafios contemporâneos, principalmente os advindos das novas tecnologias da informação e comunicação.

Trata-se de um relatório importante e emitido pelo principal organismo internacional voltado para a educação, a Unesco, e trouxe mais visibilidade para a necessidade de ampliação do escopo de atuação da educação formal, antes mais centrado no desenvolvimento de

habilidades cognitivas, integrando as habilidades emocionais e relacionais. O relatório sugeriu um sistema fundamentado em quatro pilares para a educação:

1. Aprender a conhecer (pensamento crítico, raciocínio, atenção focada etc.);
2. Aprender a fazer (controle motor, interocepção, monitoramento, comunicação etc.);
3. Aprender a conviver (desenvolvimento moral, habilidades socioemocionais etc.) e
4. Aprender a ser (consciência de si, autonomia, autorrealização, subjetivação etc.).

Acreditamos que este paradigma calcado em uma visão que busca ser mais ampla e complexa ao pensar o ser humano, que aposta na dinâmica própria da pessoa e busca tecer pontes de sentido com criticidade e consciência, embasa o processo de incorporação de práticas meditativas nas escolas no intuito de colaborar na construção de uma educação integral e voltada para a pessoa e para o desenvolvimento moral de valores universais, com espaço na escola para o cultivo do cuidado de si e para o ensino das habilidades socioemocionais e manejo do estresse. O presente projeto nasce de um ímpeto por participar deste movimento.

Prosseguiremos em nosso delineamento de pesquisa esclarecendo o que vem a ser a meditação *mindfulness*, porque ela tem sido estudada e aplicada cada vez mais como uma tecnologia pedagógica efetiva e como ela contribui para ajudar o adolescente a responder aos desafios vivenciados atualmente.

7 A MEDITAÇÃO COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

De acordo com Daniel Goleman (1988), a meditação é um elemento essencial em todas as maiores tradições contemplativas e filosóficas do mundo. Recentemente a meditação vem sendo pensada de forma secular e estudada cientificamente. Meditação é um termo abrangente e denota vários tipos de práticas

A Meditação é um termo guarda-chuva e inclui um número enorme de práticas, como a meditação *Zen* do Japão, o *Vipassana* budista, a meditação do *Yoga*, entre outras. Mas todas estas tradições têm em comum o objetivo de treinar a atenção para a consciência estar mais sintonizada com o momento presente. De acordo com Dahl, Lutz e Davidson (2015), podemos organizar diversas práticas meditativas em três grandes grupos. O primeiro grupo, “atencional”, tem como objetivo o foco atencional e o trabalho com a reorientação da atenção através de práticas com o foco fechado ou o monitoramento aberto. O segundo grande grupo organiza técnicas com o enfoque de construção ou cultivo de afetos positivos e de bem-estar, denominado “construtiva”, neste grupo se encontra as técnicas da compaixão. O terceiro grande

grupo denomina-se “desconstrutiva”, trata-se de um conjunto de técnicas que facilitam o *insight* sobre o processo e o funcionamento cognitivo e emocional, assim como sobre o processo do “eu”.

Nem todas as práticas meditativas têm como objetivo treinar a capacidade de *mindfulness*, também denominada Atenção Plena. A meditação *mindfulness*, em específico, se delineia como uma prática secular, embora se fundamente no Budismo e suas técnicas meditativas, ela também tem seu arcabouço teórico na filosofia ocidental e na ciência da psicologia (WALSH, 2006). O termo “*mindfulness*” pode ser compreendido como uma habilidade humana inerente que se atualiza em nossa experiência quando intencionalmente nos atentamos ao nosso fluxo experiencial de modo aberto e sem julgamentos (KABAT-ZINN, 1994). Também podemos ver este conceito a partir de outros aspectos além de uma habilidade humana ou traço psicológico; há teóricos que classificam “*mindfulness*” como um estado mental de atenção plena sem julgamentos. Utiliza-se também este conceito como sendo um conjunto de práticas ou um programa de treinamento estruturado no contexto da saúde, educação e organizações, este seria o processo por meio do qual praticamos e então experienciamos um estado mental de atenção plena e com o tempo podemos desenvolver as habilidades de *mindfulness*.

De uma forma sintetizada, Jon Kabat-Zinn em seu célebre livro “Aonde quer que você vá, é você que está lá” (1994), define a prática da meditação *mindfulness* como a busca intencional por trazer a atenção ao momento presente, com uma atitude de curiosidade, equanimidade e gentileza, sem uma identificação automática com os pensamentos, reconhecendo-os sem rechaça-los ou abraçá-los, com abertura à experiência tal como ela se apresenta momento a momento. Acrescenta que “é a simples prática de estar mais em contato com a inteireza de seu ser através de um processo sistemático de auto-observação, auto inquirição e ação consciente, não de modo frio e analítico, mas gentil, curioso e afetuoso” (KABAT-ZINN, 1994, p.16, tradução nossa).

Estudos sobre a neuroplasticidade já indicam que tudo aquilo que você pratica, se fortalece, seja gentileza e não-julgamento ou autocrítica e dispersão. A prática da meditação *mindfulness* gera menos reatividade e mais tomada de posição, há mais espaço para compreender a experiência de forma profunda e intrincada, mais empática e compassiva com os outros e consigo. *Mindfulness* envolve o esforço de atentar-se aos estímulos que entram em nosso campo de consciência sem engajar em um discurso mental sobre eles, exercitando a contemplação equânime. A meditação *mindfulness* é o treinamento atencional para desenvolver estas capacidades, ou seja, não tem como fim direto corrigir, modificar ou “lutar contra” a

experiência que estamos tendo no momento presente, mas sim atuar no modo como ficamos com a experiência em curso. Esta é a atitude não julgadora da experiência, um outro modo de se relacionar com pensamentos, sentimentos ou quaisquer outros eventos, reconhecendo-os sem se engajar ou se identificar imediatamente com eles, observando-os como eventos da experiência.

O célebre psicólogo Carl Rogers, depois de anos de pesquisa enfocada em entender os fatores que levam o humano a se desenvolver de forma plena e positiva, aponta para a importância da abertura à experiência:

> O aspecto paradoxal da minha experiência é que, quanto mais me disponho a ser simplesmente eu mesmo em toda a complexidade da vida e quanto mais procuro compreender e aceitar a realidade em mim mesmo e nos outros, tanto mais sobrevêm as transformações. É de fato paradoxal verificar que, na medida em que cada um de nós aceita ser ele mesmo, descobre não apenas que muda, mas que as pessoas com quem ele tem relações mudam igualmente. Foi pelo menos o que mais intensamente vivi na minha experiência, e uma das conclusões mais profundas que aprendi tanto na minha vida pessoal como profissional (ROGERS, C., [1961]/(2009), p.25).

A aceitação do que estou experienciando em um dado momento e a atitude de não julgar quem eu estou sendo, abre para transformações pessoais ricas. Este ponto é nevrálgico na Psicologia Humanista e se alinha profundamente com a prática da meditação *mindfulness*. Na perspectiva dos estudos em *mindfulness*, aceitar e estar com a experiência como ela se apresenta é o primeiro passo para a mudança. Como nos aponta Rogers, este modo "aberto" de experienciar leva a uma compreensão maior de si, da realidade e dos outros, e potencializa a mudança individual e coletiva. Em suma, Rogers explica em sua teoria que tal mudança se deve ao fato de que, se eu não rejeito minha experiência, eu não deformo meu desenvolvimento e não projeto no outro o que não aceito em mim.

Além desta abertura à experiência, outro fator importante que define a meditação *mindfulness* é o cultivo de um olhar compassivo. No Budismo tradicionalmente se fala de *mindfulness* e compaixão como "as duas asas do pássaro da sabedoria", são técnicas que andam juntas nas práticas contemplativas.

A compaixão também é um termo polissêmico, mas o utilizamos aqui a partir de uma visão relacional horizontal, na definição de Jennifer Goetz e colegas (2010) trata-se de "sentimento que surge ao se presenciar o sofrimento (do outro e o meu próprio) e que traz um desejo/motivação (ou, efetivamente, uma ação) de ajudar ou aliviar". Como elementos-chave envolve uma sensibilidade ao sofrimento e consequentemente uma motivação para aliviar o sofrimento. A compaixão evoluiu como uma experiência afetiva específica com funções

evolutivas sociais: Facilitar a cooperação no grupo e proteger membros em vulnerabilidade e/ou sofrimento; sinaliza e motiva comportamentos de cuidado como abraço, postura, vocalização etc. e orienta os indivíduos à socialização (GOETZ, J. L. *at al* 2010).

Diversos pesquisadores apontam que a compaixão influencia de modo importante o desenvolvimento moral, a formação do apego saudável, a cooperação em um grupo e a promoção da saúde. No aspecto moral, a compaixão pode motivar o posicionamento e ação moral diante de um dano não justificado, que é uma categoria moral reconhecida em quase todas as culturas estudadas (Haidt, 2003; Vasquez, Keltner, Ebenbach, & Banaszynski, 2001 *apud* GOETZ, J. L. *at al* 2010). A compaixão é uma experiência afetiva distinta da amorosidade, empatia, pena, culpa, simpatia ou tristeza e ocorre em regiões corticais específicas. A compaixão voltada para si, ou autocompaixão, reduz sintomas de ansiedade, estresse e depressão, e eleva a resiliência, empatia e assertividade, o que desenvolve relacionamentos saudáveis, e também eleva a motivação para o exercício de hábitos saudáveis e práticas de autocuidado (NEFF, 2012; DEMARZO, M. M. P, 2015). Na dinâmica autocrítica e na ruminação mental disfuncional, por exemplo, pertinentemente presentes em quadros de ansiedade e depressão, a compaixão voltada para si pode ser um exercício de promoção da saúde pois oferece uma ampliação da perspectiva e novos modos de estar com a própria experiência. A prática da meditação *mindfulness* e da compaixão facilitam o processo de promoção da saúde e qualidade de vida em seu sentido integral.

Quando propomos a meditação *mindfulness* no contexto educacional não a colocamos como uma panaceia ou como uma metodologia inovadora que descarta diversas práticas pedagógicas reconhecidas e promete uma solução eficaz para todos os problemas presentes nas escolas e em nosso sistema educacional, historicamente instituídos. Ainda que a meditação possua uma extensa validação científica no contexto da saúde, é importante estabelecermos aqui uma visão crítica sobre as consequências da ampla difusão da prática do *mindfulness* na modernidade capitalista ocidental, onde busca-se a docilização do sujeito, ou seja, que todos se acalmem e continuem a produzir e trabalhar sem questionamentos. Em seu livro "*McMindfulness*: Como *mindfulness* tornou-se a nova espiritualidade capitalista", o professor da Universidade Estadual de San Francisco (EUA), Ron Purser critica a comercialização da prática de *mindfulness* no Ocidente, destacando como ela pode se transformar em uma "técnica de autoajuda", desprovida de um arcabouço ético ou moral. Ele afirma que a prática pode ser reduzida a um produto do mercado, servindo ao "individualismo empreendedor" da sociedade capitalista. Ele argumenta que essa forma de *mindfulness*, que ele chama de "*McMindfulness*",

é parte de uma indústria de bem-estar de bilhões de dólares, e que foi cooptada pelo capitalismo, servindo para aumentar a produtividade em grandes corporações.

Em uma entrevista para o jornalista James Shaheen em 2019, na renomada revista budista Tricycle[6], Purser defende que o *mindfulness* foi apropriado pelo neoliberalismo, uma ideologia que, segundo ele, reduz os indivíduos a "empreendedores de si mesmos", desconsiderando o papel da sociedade e da cultura. Ele descreve o neoliberalismo como uma filosofia que destrói estruturas coletivas e promove a ideia de que cada pessoa é completamente responsável por sua saúde e bem-estar. Isso, segundo ele, enfraquece o potencial do *mindfulness* de criticar as estruturas de poder que geram sofrimento social. O autor acredita que essa forma de *mindfulness*, ao focar demasiado no indivíduo, despolitiza a prática e limita sua capacidade de promover mudanças sociais significativas. A questão da individualidade radical também é abordada, com Purser expressando preocupação sobre como a prática de *mindfulness* tem reforçado a ideia de que cada indivíduo deve buscar a autorregulação e o autocontrole, sem considerar os aspectos coletivos e sociais do sofrimento. Ele afirma que a sociedade neoliberal despreza laços comunitários e formas de solidariedade, o que limita o impacto transformador que o *mindfulness* poderia ter. Para ele, é necessário, na verdade, politizar o *mindfulness* e expandir seu escopo para incluir questões sociais e políticas, permitindo que a prática se torne uma ferramenta de ativismo progressista. Purser reconhece os benefícios terapêuticos do *mindfulness*, como a redução do estresse e da ansiedade, mas questiona "em benefício de quem" esses resultados estão sendo aplicados. Ele alerta que, embora o *mindfulness* possa ser útil para o bem-estar individual, ele também tem sido utilizado para promover o interesse corporativo e militar, o que vai contra os valores de não-violência e compaixão presentes na tradição budista. Assim, ele defende que é preciso resgatar o equilíbrio entre o foco interior e a consciência do mundo externo para que o *mindfulness* possa realmente promover mudanças sociais e não apenas servir ao status quo capitalista.

Em relação ao uso do *mindfulness* em grandes empresas, como o Google, ele também o vê como uma aplicação problemática, sugerindo que, nessas empresas, o *mindfulness* é introduzido para aliviar o estresse dos funcionários, criando “bolhas de integridade” onde pequenos grupos de empregados se sentem melhor, mas continuam a produzir “externalidades destrutivas” para a sociedade. Purser critica o fato de que o *mindfulness*, nesses casos, não se conecta às questões estruturais que causam estresse no ambiente de trabalho, como longas

[6] PURSER, Ronald E. *in* SHAHEEN, James. McMindfulness: The good and bad of the mindfulness movement. Disponível em https://insighttimer.com/blog/ronald-purser-mcmindfulness-western-mindfulness-movement/ . Acesso em 16/04/2024

jornadas de trabalho e insegurança no emprego. “Esses são problemas sistêmicos que não podem ser resolvidos apenas no nível individual”[7], diz ele, chamando a atenção para a necessidade de um olhar mais coletivo. Assim, o autor defende uma visão de *mindfulness* mais voltada para o engajamento social e político, mencionando que a prática pode ser usada como uma forma de crítica às instituições socioeconômicas e políticas. Ele acredita que o *mindfulness* tem potencial para ser aliado ao ativismo progressista, mas que isso só será possível se a prática romper seus laços com o mercado. Como exemplo, ele cita a meditação em centros comunitários e grupos ativistas que combinam cuidado pessoal com ação política, ou seja, o *mindfulness* pode ser utilizado para “conectar o bem-estar pessoal com a luta política”, transformando-o em uma ferramenta para mudanças sociais e ambientais mais amplas.

A meditação *mindfulness* pode ser uma ferramenta que promove mais tomada de consciência da comunidade escolar em relação às próprias necessidades, individuais e coletivas, sejam da ordem da saúde física, mental, emocional, relacional e política, favorecendo o empoderamento dos agentes sociais na escola.

As contribuições da meditação *mindfulness* no contexto educacional são inúmeras e se alinham com os aspectos da Educação Integral discutidos anteriormente. Embora as raízes filosóficas da meditação sejam distintas de nossa filosofia humanista, há um horizonte de diálogo quando contemplamos a visão de pessoa destes dois arcabouços culturais. Há milhares de anos atrás a meditação surgiu enquanto uma prática de autoconhecimento e, de fato, as primeiras menções sobre o ato de meditar nos *Vedas* e *Upanishads*, os livros mais antigos da tradição indiana, apontam para uma busca por se compreender quem se é, no sânscrito “*atman*”, que significa literalmente “si mesmo” (GOMES, 2024). Semelhantemente, já no século XX, o célebre psicólogo humanista Carl Rogers ressalva a importância de promover um processo de abertura à experiência onde o indivíduo possa vir a “ser o que se é”. Com efeito, essa nobre tarefa da educação de auxiliar com que cada ser humano tenha autonomia e autenticidade, pode ser facilitada pela prática da meditação no contexto escolar.

Ao colocarmos em perspectiva as propostas educacionais de Paulo Freire e os componentes que a meditação *mindfulness* propõe desenvolver a partir da prática encontramos uma consonância relevante de apontamentos em direção à tomada de consciência e à ação-reflexão, que podem promover a diminuição do sofrimento mental, emocional, físico e social (TERZI, A.M. *at al* 2020). Se a meditação *mindfulness* propõe uma cuidadosa abertura à experiência sem julgamentos, ela nos ajuda a termos mais curiosidade e consciência de nosso

[7] *Ibidem*

contexto, podemos estar mais aptos a uma curiosidade com criticidade, conceito importante na obra de Paulo Freire. No artigo "*Mindfulness* na Educação e Paulo Freire: uma abordagem reflexiva" (2020) do prof. Dr. Alex Terzi e colegas, vemos como pode ser intrincado o diálogo entre as práticas de *mindfulness* e a proposta pedagógica de Paulo Freire. A atitude de abertura e não reatividade propostas pela perspectiva de *mindfulness* nos ajuda a responder ao invés de apenas reagir. A reatividade é da ordem da não-criticidade, da alienação, imitação e ingenuidade, como apontado por Paulo Freire e discutido no capítulo anterior. Esta reatividade reitera padrões sociais de preconceito, por exemplo, ou violência, como foi trabalhado no capítulo sobre desenvolvimento moral.

Ao realizarmos as práticas de *mindfulness* não como mero exercício intelectual ou prescritivo, mas prático, experiencial, estamos exercitando habilidades importantes como a metacognição, que desenvolve o reconhecimento de padrões emocionais, e o descentramento, ou capacidade de observar os pensamentos e emoções de modo desapegado, sem a identificação imediata com hábitos mentais, emocionais ou comportamentais, o que facilita a tomada de consciência e a resposta responsável. Uma das grandes contribuições da meditação *mindfulness* na escola para o desenvolvimento de respostas mais conscientes e alinhadas aos valores éticos é o componente experiencial em uma prática orientada pertinente, que se distingue em muito de uma mera prescrição de regras para a convivência

> No processo da prática de *mindfulness*, compreende-se, com Kabat-Zinn (2005), que "podemos aprender a trabalhar com as grandes forças de nossas vidas, a percebê-las, "fazer escolhas críticas" e crescer em sabedoria e compaixão" (grifo nosso). (p.47) Nessa perspectiva, abandona-se o mero reagir frente aos acontecimentos, passando-se a dar respostas, conscientes, refletidas, atentas. Talvez aí possa haver uma aproximação com o ideário freiriano de que é possível uma educação em que se permita ao indivíduo o indispensável reconhecimento de seus pensamentos e decisões (FREIRE, 1996 p. 12), diante das demandas da profissão, com as consequentes intervenções necessárias no processo educativo. (TERZI, A.M. *et al* 2020 p.5)

Nas duas perspectivas percebemos como se aproximam os apontamentos para uma tomada de consciência e superação de uma visão ingênua do próprio contexto, para um posicionamento crítico e emancipador. Um ponto importante de diálogo com o pensamento freireano ressaltado por Terzi é que a prática do *mindfulness* promove "o florescimento de um profundo senso de cuidado: do indivíduo consigo mesmo e também com as pessoas à sua volta" (TERZI, A.M. *et al* 2020 p.72), o que Demarzo e Campayo (2015, p. 212) denominam "interser", ou seja, o fato de que estamos conectados em uma teia social e a responsabilidade e

compaixão que podem nascer deste reconhecimento. Paulo Freire ressalta a importância de se aprender a ler o mundo, compreender a si próprio em contexto, para então se alfabetizar e aprender a leitura, tamanha a articulação entre sentido e educação! Em outras palavras, não é possível realizar a leitura de um texto sem a leitura de seu contexto, o que nos lembra a ideia da conexão intrínseca do "interser". Além disso, o componente fundamental da prática de *mindfulness*, a compaixão, se relaciona muito com o conceito de dialogicidade de Paulo Freire. Como foi dito anteriormente, a dialogicidade é um componente essencial da educação como prática de liberdade, Freire enfatiza que o diálogo verdadeiro entre educador e educando é amoroso, humilde e esperançoso, só assim há comunicação real. Podemos ousar dizer que a dialogicidade é compassiva e apenas assim ela facilita o desenvolvimento da pessoa, com um diálogo amoroso a pessoa se arrisca a finalmente expressar-se como sujeito, dizer-se, existir como si próprio. O diálogo compassivo é o contrário do diálogo autoritário, próprio da educação bancária, das relações de opressão e exploração, em que não há comunicação e sim comunicados. O autoritário não pode ser compassivo e permanecer autoritário.

7.1 Meditação e promoção da saúde

A partir dos primeiros estudos em *mindfulness* e dos promissores resultados do MBSR *(Mindfulness-Based Stress Reduction*), o primeiro protocolo de *mindfulness*, elaborado pelo Jon Kabat-Zinn no final da década de 70, diversos pesquisadores se interessaram em estudar o tema e compreender suas bases, aplicabilidades, benefícios, mecanismos etc. Atualmente há milhares de artigos baseados em evidências que sustentam as práticas de *mindfulness* como promotoras da saúde física e mental. Algumas das principais aplicações de *mindfulness* são: Para a prevenção de recaídas na depressão com o protocolo MBCT (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy*) dos pesquisadores Zindel Segel, Mark Williams e John Teasdale (2002), destinado a pessoas com vulnerabilidade para a depressão; para a prevenção de recaídas, destinado a população que sofre com adição, foi elaborado o MBRP (*Mindfulness-Based Relapse Prevention*) pelo Dr. Allan Marlatt e equipe da Universidade de Washington; o *Mindful Eating* também é uma aplicação de *mindfulness* importante e conjuga o treinamento da atenção com hábitos saudáveis e conscientes na alimentação, muitas vezes utilizado em conjunto com tratamentos do transtorno alimentar (DALEN, J. *at al*, 2010); outra importante aplicação de *mindfulness* é no contexto educacional para manejo do estresse de aprendizagem e melhora do convívio na escola e performance acadêmica (BLUTH, K. *at al,* 2016), com programas

baseados em *mindfulness* como o "*Learning to Breathe*", que traduzimos para "Aprendendo a Respirar", da Dra. Patrícia Broderick (BRODERICK, P. C. 2013), o protocolo de *mindfulness* para adolescentes que adotamos nesta pesquisa e que será apresentado mais detalhadamente em nossa metodologia.

A prática da meditação *mindfulness* facilita em muito o processo de promoção da saúde e qualidade de vida em seu sentido integral. O conceito de Promoção da Saúde tem se desenvolvido nas últimas décadas e encontramos na Carta de Ottawa (1987) da OMS uma definição refinada e presente em pesquisas científicas de diversas áreas, trata-se de um "Processo de capacitação para atuar na melhoria da própria qualidade de vida e saúde, incluindo maior participação e autonomia no controle deste processo". Ao buscar promover a saúde é importante termos em vista que este conceito abrange a qualidade de vida do sujeito, considerando então não só o aspecto da saúde física e mental, mas também o acesso à educação de qualidade, cultura, segurança, trabalho, ambientes favoráveis à saúde, nutrição equilibrada e pertença a grupos sociais. Assim busca-se promover a saúde em suas diversas dimensões, considerando a saúde física, social, emocional, mental, espiritual (valores, sentido, propósito) e profissional. A meditação *mindfulness* contribui para a saúde neste sentido amplo principalmente ao facilitar o "desenvolvimento de habilidades pessoais", um dos cinco campos de ação para a promoção da saúde de acordo com a Carta de Ottawa (1987) da OMS. Podemos compreender o conceito de "habilidades pessoais" como capacidades intrínsecas do humano que podem ser atualizadas e desenvolvidas através de um processo educativo como, por exemplo, a aprendizagem da meditação *mindfulness* e sua prática que desenvolve as habilidades de *mindfulness* como a autoconsciência e a regulação emocional. Nesta proposta há uma aposta na pessoa como capaz de se responsabilizar por promover a sua saúde e qualidade de vida, quando são oferecidas as condições para esse autocuidado.

7.2 O modelo e os mecanismos de *mindfulness*

O modelo de *mindfulness* que embasa a presente pesquisa foi elaborado por Shauna Shapiro, Linda Carlson, John Astin e Benedict Freedman (2006). Este modelo sustenta que os mecanismos de ação que explicam como a prática da meditação *mindfulness* tem um efeito positivo sobre a saúde se embasa no exercício de três componentes ou axiomas: Intenção, Atenção e Atitude, além de um meta-mecanismo de ação, a "Repercepção". Esta divisão é teórica, haja visto que se trata de um processo e tais dinâmicas ocorrem simultaneamente, mas

uma das intenções deste modelo é explicitar os componentes nucleares desta prática. A "Intenção" é o que lança luz no horizonte de propósitos que uma pessoa tem ao realizar a prática da meditação, seja equilibrar as próprias emoções ou trabalhar a capacidade de foco e perseverança, então as intenções podem variar ao longo do processo de prática da meditação, mas é um componente importante pois incide sobre a motivação e o cultivo da prática a médio e longo prazo. O segundo componente fundamental é a "Atenção" e envolve a observação da própria experiência interna e externa, momento a momento, voltando para "as coisas como elas mesmas", suspendendo julgamentos e explicações sobre a experiência. A autorregulação da atenção como descrita acima é essencial para o desenvolvimento dos três componentes de *mindfulness*. O terceiro e último componente é a "Atitude" ou qualidades que trazemos para a prática, tais como curiosidade, abertura, aceitação e gentileza, essenciais para a efetiva prática de *mindfulness*. Por fim, o meta-mecanismo da "Repercepção" lança luz no mais fundamental da meditação, a mudança de perspectiva que a prática facilita no movimento de descentramento, em que podemos deslocar da tendência de estarmos imersos em hábitos mentais focados em narrativas da própria história e então tomarmos uma perspectiva de simples observação destas narrativas mentais, contemplando-as. Nas palavras de Daniel Goleman (1980), "a primeira descoberta na meditação é que a experiência contemplada é distinta da mente que contempla" (p.146, tradução nossa).

Partindo da visão da Neurociência, o modo "*mindful*" de estar com a experiência faz contraste com o *modus operandi* do sistema nervoso autônomo, como explicado anteriormente sobre o eixo HPA, envolvido com respostas automáticas de estresse orientadas para a sobrevivência que são a luta, a fuga ou o congelamento ao nos encontrarmos em uma situação percebida como ameaçadora, ativando os sistemas corticais ligados à raiva, à ansiedade, ao medo e ao pânico. Estudos indicam que, com a prática regular da meditação *mindfulness*, quando estamos diante de uma situação estressante e ameaçadora, temos maior tendência a ativar o sistema nervoso autônomo juntamente com o córtex pré-frontal, região cerebral responsável por nossa tomada de decisão, então podemos responder de forma mais hábil e menos automática ou reativa, mais alinhada com nosso desenvolvimento moral e nosso repertório de habilidades de autorregulação e competências socioemocionais. Este ponto é de suma importância para facilitarmos o desenvolvimento da pessoa, uma frase sábia atribuída ao psicólogo sobrevivente do holocausto Viktor Frankl pode explicar melhor: "entre estímulo e resposta, existe um espaço. Nesse espaço, encontra-se o poder de escolher nossa resposta. Em nossas respostas, residem nosso crescimento e nossa felicidade".

A autorregulação é a habilidade de monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento, de forma a alinhá-los às demandas cognitivas e sociais para situações específicas e a atingir objetivos (COSENZA, R. M., 2021). Esta habilidade é correlacionada às funções executivas em nosso cérebro, cuja base é localizada no córtex pré-frontal. As funções executivas englobam vários processos, como a atenção executiva que, quando opera, atingimos a atenção focada, identificamos metas, elaboramos estratégias e planejamos a execução dessas metas; além disso, monitoramos se nós estamos avançando na execução dos objetivos e podemos inibir comportamentos que nos atrapalham no processo ou mudamos as estratégias caso se mostre necessário.

Quando nossa capacidade de autorregulação está saudável, nós conseguimos realizar escolhas alinhadas com nossos valores e colocá-las em prática sem maiores impedimentos. Por exemplo, estudantes com habilidades de autorregulação saudáveis têm a tendência a permanecerem na escola por mais tempo, se dedicarem ao estudo com atenção focada e escolherem melhor suas metas, com isso têm mais sucesso acadêmico (MOFFITT *et al.* 2011).

A capacidade de autorregulação pode ser ensinada, treinada e desenvolvida. Vários estudos indicam que a meditação *mindfulness* é um dos recursos para este fim, pois atua principalmente modulando e fortalecendo as funções executivas do cérebro, que colocam em movimento processos de regulação da atenção (aumento da concentração), regulação emocional (diminuição do estresse), regulação da motivação (perseverança e engajamento) e alteração da autopercepção (aumento do autoconhecimento e resiliência) (COSENZA, R. M., 2021).

Durante décadas pesquisas tem indicado evidências criteriosas e significativas que sustentam diversos benefícios advindos da prática da meditação *mindfulness.* Na meta-análise de Shauna Shapiro, Kirk Brown e John Astin (2008), intitulada “Toward the integration of meditation into higher education: a review of research”, foram analisadas dezenas de artigos revisados por pares que relacionam a prática da meditação com a melhora de habilidades importantes para o desenvolvimento educacional de estudantes escolares e universitários com diversas idades. Estas pesquisas foram organizadas em três categorias: Performance cognitiva; Saúde mental e emocional e Desenvolvimento da pessoa como um todo. Os estudos relacionam a prática da meditação *mindfulness* com a melhora de habilidades como a orientação da atenção e processamento de informações, e na performance acadêmica geral (e.g., JAH et al. 2007; SLAGTER *et al.,* 2007; HALL, 1999, apud SHAPIRO *et al.* 2008). Além de reduzir estresse, ansiedade, reatividade e depressão (e.g., BAER, 2003; BROWN, RYAN, & CRESWELLl, 2007; MURPHY, 1997 *apud* SHAPIRO *et al.* 2008) e potencializar o desenvolvimento de habilidades como criatividade, fluência, abertura à experiência e flexibilidade emocional

(CSIKSZENTMIHALYI, 1996 *apud* SHAPIRO *et al.* 2008), a prática da meditação *mindfulness* favorece desenvolvimentos necessários à relação interpessoal saudável (como proximidade, empatia, pertencimento e autocompaixão), o que cria um bom clima para a aprendizagem (e.g. KABAT-ZINN, 1996; RYAN & DECI, 2000; GOLEMAN 2006 *apud* SHAPIRO *et al*. 2008).

7.3 Os programas de *mindfulness* na educação

Realizamos uma pesquisa inicial na base de dados CAPES, BVS-PSI e Lilacs com as palavras-chave "*mindfulness*" e "escola" e o critério de inclusão partiu de produções acadêmicas brasileiras em meditação *mindfulness* nas escolas. Encontramos dois artigos que se enquadraram nestes critérios. O primeiro é uma revisão bibliográfica sobre *mindfulness* em escolas, intitulado "Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção" cujo autor é Gustavo Rahal (2018) e sua análise abrange estudos internacionais. O segundo artigo é baseado em uma experiência de ensino da meditação *mindfulness* para adolescentes, durante 1h por semana em um período de 4 semanas, intitulado "A prática da meditação *mindfulness* no ensino médio: uma ferramenta para a promoção de saúde e complementação acadêmico-formativa dos adolescentes." (RIBEIRO, A. *et al*. 2019). Acreditamos que é justificado realizar no Brasil mais pesquisas em *mindfulness* nas escolas.

Além destes trabalhos, destacamos alguns programas importantes desenvolvidos no Brasil para adolescentes.

O programa SENTE une *mindfulness* e a aprendizagem socioemocional, foi oferecido desde 2007 pelo Instituo da Família de Porto Alegre e iniciado pelo psiquiatra José Ovidio C. Waldemar. Atualmente o projeto se ampliou e desde 2011 ele é desenvolvido no Departamento de Psiquiatria de Crianças e Adolescentes da UFRGS juntamente com a Unidade Básica de Saúde do Hospital das Clínicas de Porto Alegre com o nome Viver Melhor na Escola. Foi descrito recentemente por Waldemar e colegas (2016) em uma pesquisa que demonstrou resultados de uma intervenção com dois grupos de jovens com idades próximas dos 11 anos, um grupo controle e um grupo intervenção, o grupo que recebeu a intervenção apresentou maior qualidade de vida, saúde mental e relacionamento interpessoal.

A partir do programa SENTE e de mais de uma década de experiencia com *mindfulness* e com aprendizagem socioemocional em escolas públicas, se somou à iniciativa do Instituto Cidade Segura (ICS) preocupado com a prevenção à violência, para a construção do programa SEJA. Este programa é composto por 180 aulas distribuídas entre os anos de todo o percurso

do ensino fundamental, os encontros ocorrem semanalmente e tem a duração de 50 minutos. Sua proposta é baseada na aprendizagem socioemocional com uma influência explícita da meditação *mindfulness,* sendo este um elemento transversal no currículo que indica uma forma de viver a partir de um elemento comum que é a intenção de se estar no momento presente de coração aberto. (FREITAS, B. I. & MARIN, A. H. 2022). Os autores destacam ainda que muitos desafios são encontrados na adaptação de programas para o contexto brasileiro, como o distanciamento progressivo dos pais do percurso escolar dos seus filhos, o que é observado como um dificultador da promoção das competências trabalhadas em sala de aula. Outro aspecto levantado é a necessidade de uma atenção às características étnicas e culturais das populações, sendo importante levantar as necessidades especificas do contexto em que o programa é aplicado. De acordo com os autores, a criação e aplicação desses programas nas escolas brasileiras não deve apenas ser uma adição a uma agenda educacional já sobrecarregada. Eles apontam que é imprescindível realizar uma reavaliação abrangente do currículo escolar, considerando quais recursos pedagógicos serão mais eficientes para atender às demandas da sociedade brasileira atual (FREITAS, B. I. & MARIN, A. H. 2022).

Por fim, o programa MindEduca, criado por Regina Migliori, começou a ser implementado em 2014 em escolas do Espírito Santo para adolescentes e sua base é o ensino da meditação para a promoção da cultura da paz, a educação de valores e o desenvolvimento humano. Um dos resultados mais destacados deste programa foi a redução das taxas de falta escolar e aumento das taxas de aprovação escolar, resultados verificados a partir do indicador oficial IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica), (TERZI, A. *et al*, 2016). Outro programa que temos no Brasil voltado para os adolescentes na escola é elaborado pelo grupo Assertiva *Mindfulness* e pela professora Rita Kawamata, baseado no programa MSBR e "¡Atención Funciona!" de Eline Snel. Este programa busca promover o aumento da concentração e redução do comportamento impulsivo, menos pensamentos negativos e preocupantes, maior equilíbrio emocional e relacional. (TERZI, A. *et al*, 2016).

Não podemos deixar de mencionar o programa Cultiva+, Programa de Meditação e Estados Mentais Positivos, que vem sendo desenvolvido pelo prof. Dr. Alex Terzi e se volta para professores já atuantes e alunos de licenciatura, tem como objetivo a promoção de estados mentais positivos, promoção de saúde e de bem-estar geral para esta população (TERZI, A. *et al*, 2022). Este programa é importante para a implementação da meditação *mindfulness* nas escolas pois os professores são os agentes promotores mais importantes da saúde na escola, são eles que estão em contato direto com os alunos e, o investimento em sua saúde mental, física e emocional é essencial para uma educação integral nas escolas.

No panorama internacional temos visto uma crescente aplicação de programas baseados em *mindfulness* no contexto da escola para adolescentes. A partir da metanálise da Dra. Lucy B. G. Tan, que revisou estudos internacionais entre os anos de 2011 a 2014 para adolescentes com 12 a 19 anos de idade, pode-se afirmar que os adolescentes que passaram por programas baseados em *mindfulness* geralmente experimentaram benefícios positivos, como pequenas reduções em preocupações e ruminações, além de melhorias na qualidade de vida de adolescentes com depressão (AMES et al., 2014 *apud* TAN, L. 2015). O *mindfulness* também foi associado a um aumento na capacidade de autorregulação e no bem-estar geral (BARNERT et al., 2013; HUPPERT & JOHNSON, 2010 *apud* TAN, L. 2015), melhora na autoestima e redução do estresse psicológico (TAN & MARTIN, 2013, 2014 *apud* TAN, L. 2015). Houve ainda avanços no manejo dos sintomas do TDAH (HAYDICKY et al., 2015; VAN DE WEIJER-BERGSMA et al., 2012 *apud* TAN, L. 2015). Essas mudanças positivas seguem uma tendência semelhante à observada em estudos com adultos (BAER, 2003 *apud* TAN, L. 2015). No contexto de programas preventivos universais, o treinamento de *mindfulness* para adolescentes tem se tornado cada vez mais popular, com diversas escolas adotando-o em seus currículos (ZOOGMAN et al., 2014 *apud* TAN, L. 2015).

Em conclusão, os programas de *mindfulness* para adolescentes mostram-se seguros e promissores para integração em ambientes variados, como escolas e comunidades. A expansão desses programas ressalta seu potencial para promover o bem-estar emocional e social dos jovens. Para estudos futuros a professora Tan aponta que é importante investigar com mais detalhes quais práticas específicas de *mindfulness* geram os melhores resultados para diferentes objetivos. Os dados indicam que esse campo está apenas começando, mas os resultados positivos observados até o momento são semelhantes aos identificados em adultos.

7.4 As Habilidades Socioemocionais e a Meditação

O conceito “habilidades socioemocionais” é amplo e multifacetado e corresponde a um conjunto de aspectos sociais e emocionais que podem ser abordados por múltiplos construtos psicológicos e competências que, em conjunto, permitem a pessoa identificar e regular suas emoções, definir e alcançar objetivos positivos, se colocar no lugar do outro e compreender outras perspectivas, criar e manter relacionamentos cooperativos, tomar decisões responsáveis e baseadas em valores, responder de modo construtivo a situações pessoais e interpessoais

(WEISSBERG *et al*. 2015) e enfrentar mais habilmente os desafios presentes no desenvolvimento da própria identidade.

A expressão mais geral deste conceito nasceu no contexto educacional para se referir ao conjunto de características individuais que influenciam a aprendizagem ao favorecerem o uso eficaz dos processos cognitivos, emocionais, morais e relacionais. O termo ganhou grande notoriedade pelos estudos realizados pelo professor James Heckman que em 2000 ganhou o Prêmio Nobel em Economia, de acordo com suas pesquisas ele declarou que o Estado economiza 7 dólares para cada 1 dólar investido na educação básica e na aprendizagem socioemocional.

A definição de habilidades socioemocionais mais citada atualmente é apresentada pelo *Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL[8]), uma associação de profissionais de diversas áreas, sem fins lucrativos, que desde 1994 é referência para a incorporação e sistematização do ensino das habilidades socioemocionais nas escolas dos EUA e outros países do mundo. Seu modelo teórico organiza as habilidades socioemocionais em cinco competências inter-relacionadas: Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades Relacionais e Tomada de Decisões Responsáveis.

As duas primeiras competências estão relacionadas principalmente com as capacidades emocionais, atencionais e motivacionais. A Autoconsciência refere-se à capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e pensamentos e seu impacto nos comportamentos. Isso inclui ter uma boa autopercepção, reconhecendo as próprias aptidões e limitações, o que auxilia o senso de confiança em si. A Autogestão é a capacidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em distintas situações. Isso inclui adiar a gratificação, manejar o estresse, controlar impulsos, motivar si mesmo e organizar o próprio projeto em prol de objetivos acadêmicos a curto, médio e longo prazo.

As próximas duas competências estão ligadas principalmente a habilidades sociais. A Consciência Social se relaciona a conseguir tomar a perspectiva de outra pessoa através do processo empático, além da compreensão de normas sociais e éticas e a consciência de se reconhecer ligado aos demais na comunidade, escola e família. As Habilidades Relacionais são um conjunto de competências que permitem o estabelecimento de relacionamentos saudáveis com diversos tipos de pessoas e grupos, o que inclui uma comunicação clara, escuta ativa, cooperação, manejo construtivo de conflito, negociação diante de pressão social inapropriada e busca de ajuda quando necessário. Tais habilidades sociais levam à ação solidária no mundo,

[8] www.casel.org

podemos reconhecer a ação solidária em uma dupla atitude, primeiramente a prática de cuidado com as relações interpessoais de modo a alcançar um entendimento com os outros membros da sociedade, e a ação destinada a fortalecer os mais fracos em um esforço por igualar as oportunidades para potencializar a autonomia e a liberdade de cada um. “Num mundo de desiguais, no qual a desigualdade leva à dominação de uns pelos outros, só as políticas que favoreçam a igualação de oportunidades podem ter legitimidade” (CORTINA, A. & MARTÍNEZ, E. 2005 p.171). Inclusive é importante ultrapassar a solidariedade comunitária, que vive valores herdados e hábitos em um *ethos* comunitário, para uma consciência social a partir de princípios universais, que permite o exercício da criticidade diante até mesmo das próprias normas comunitárias (grupo religioso, partidário, familiar, identitário etc.) para se chegar a um nível de desenvolvimento moral pós-convencional, como explicitado anteriormente, em que a pessoa é realmente capaz de se colocar no lugar de qualquer outro.

Finalmente, a competência Tomada de Decisões Responsáveis se refere a habilidade de realizar escolhas construtivas em relação às próprias tomadas de decisão considerando os valores éticos, a segurança, normas sociais, consequências e bem-estar próprio e dos demais.

Tal modelo teórico organizado pelo CASEL denomina-se Aprendizagem Socioemocional ou Social Emotional Learning (SEL), e tem demostrado resultados robustos em diversos estudos científicos e meta-análises que indicam uma melhora no sucesso acadêmico e do bem-estar dos estudantes. Na meta-análise de Durlak e colegas (2011) sobre a eficácia dos programas educacionais baseados no SEL, foram revisados 213 estudos em que participaram um total de 270.00 estudantes com as idades de 5 a 18 anos. Estes estudos revelaram a melhora tanto das habilidades socioemocionais quanto a performance acadêmica. Nas palavras de Durlak: “As emoções podem facilitar ou impedir o desempenho escolar, o comportamento ético, o comprometimento e o sucesso escolar final do jovem.” (2011, p. 406. tradução nossa).

O investimento na aprendizagem socioemocional parece ser especialmente importante para mudar a realidade educacional brasileira (BUENO & RICARTE, 2022, p. 23) e vem crescendo no Brasil o interesse por incorporar no currículo estratégias para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais para responder a demandas internas da escola e também por uma necessidade legal a partir da entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular[9] (BNCC), que demanda a todas as instituições de ensino do Brasil o cumprimento de diretrizes para o desenvolvimento de aprendizagens essenciais ao longo das etapas da educação básica,

[9] http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao (acessado em 20/04/2023)

dentre elas o ensino das competências socioemocionais. Porém, a BNCC não explicita exatamente quais são estas competências e como desenvolvê-las na escola, no currículo ou na formação dos professores. A BNCC foi lançada em 2018 e é a referência nacional legal para a construção dos currículos no país pensando-se na construção de um sistema educacional alinhado em todo o território brasileiro. Se não buscarmos esclarecer quais são estas aprendizagens essenciais socioemocionais apontadas pela BNCC e quais são nossos objetivos, este documento pode ser lido a partir da mesma lógica instrumental do mercado. Em uníssono com Adela Cortina e Emilio Martinez (2005), se levamos a sério uma educação que se pretende democrática, então o que nos embasa é a aquisição de valores fundamentais e universais como a liberdade, autonomia, igualdade, solidariedade e imparcialidade.

> "É impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando apenas com indivíduos técnica e socialmente capacitados, porque tal sociedade precisa fundamentar-se em valores para os quais a razão instrumental é cega, valores como a autonomia e a solidariedade, que compõe de forma inevitável a consciência racional das instituições democráticas" (CORTINA, A. & MARTÍNEZ, E. 2005 p.170)

Se o que buscamos como resultado do processo educativo das habilidades socioemocionais é a formação de uma pessoa que busca o seu próprio bem-estar, então estaríamos ainda em uma racionalidade instrumental e a aquisição de habilidades técnicas (sejam sociais, emocionais, cognitivas ou motoras) seria suficiente, afinal de contas os conhecimentos instrumentais possibilitam a prosperidade do aluno.

Para alinharmos uma proposta educacional com a construção de uma sociedade autenticamente democrática, se faz necessário uma educação ética em seu sentido radical, cujo fim não é o bem-estar individual, mas sim a autonomia e a solidariedade. Se em nossos projetos pedagógicos buscarmos promover as habilidades socioemocionais para o sujeito construir uma boa rede de relações com pessoas bem situadas de modo que, com a ajuda delas, ele possa ter mais possibilidades de prosperar e com menos dificuldades, então estamos na mesma lógica instrumental.

É importante sempre repetir que a educação orientada para os valores não é o mesmo que doutrinação moral, pois esta última se embasa em concepções morais materiais específicas de um grupo em particular da sociedade pluralista, e tais concepções professadas não são compartilhadas por todos os membros da sociedade e não podem se impor legitimamente diante das outras. A doutrinação é contrária ao pensamento crítico, à racionalidade humana, ao diálogo, à autonomia, e, portanto, não deve ser promovida na escola.

Acreditamos que o movimento de incorporação de práticas baseadas em *mindfulness* nas escolas está alinhado com os objetivos da Aprendizagem Socioemocional. Os dois processos apostam na educação integral da pessoa e oferecem suporte para o desenvolvimento ético, social e emocional. Greenberg (2014), Molly Lawlor (2016) e diversos outros pesquisadores apontam que as práticas de *mindfulness* aprofundam o desenvolvimento de cada um dos cinco componentes da Aprendizagem Socioemocional, a título de exemplo exploro a seguir como o componente da Autoconsciência se alinha às práticas de *mindfulness*.

A Autoconsciência parece se associar com a prática contemplativa da meditação, em que a atenção se volta ao momento presente e para o que ocorre no campo experiencial, de modo aberto e sem julgamentos, o que cria um espaço para o reconhecimento das próprias emoções, sentimentos, pensamentos, necessidades, limites, talentos etc. em um processo que facilita a compreensão dos próprios hábitos/repetições, escolhas ou impulsos e facilita insights sobre a própria pessoa e seus relacionamentos, quais valores são congruentes e o que é realmente importante para si. Práticas contemplativas que ampliam o senso de quietude, calma e reflexão podem facilitar a auto exploração e então a autoconsciência de sentimentos e necessidades e, por consequência, pode gerar um maior cuidado consigo e maior tomada de posição congruente e alinhada com os próprios valores e com o que é verificado como importante para si ou, dito de outra forma, de modo mais cuidadoso consigo e com os próprios relacionamentos. Em síntese, *mindfulness* pode facilitar a autoconsciência pela prática de sintonizar-se mais consigo de um modo aberto e sem julgamentos. Na sala de aula isso pode se traduzir em ensinar e oferecer a prática da respiração consciente ou o exercício da caminhada contemplativa, em que os adolescentes são convidados a perceberem o ambiente de "modo *mindful*" notando os sons ao redor, a sensação dos pés pisando no solo, as cores da árvore na janela, por exemplo, em uma prática de descoberta e curiosidade. Estas e outras práticas podem, no dia a dia da escola, desenvolver a autoconsciência, basal para o reconhecimento de si, o cuidado consigo e também basal para o desenvolvimento das outras competências da aprendizagem socioemocional.

Construímos a tabela abaixo como forma de esquematizar como se alinhariam as cinco competências socioemocionais com os componentes de *mindfulness,* juntamente às práticas correspondentes utilizando o protocolo "Aprendendo a Respirar" (BRODERICK, 2021), como um exemplo de aplicabilidade no contexto escolar.

Competências socioemocionais	**Componentes de *mindfulness***	**Exercícios e Práticas de *mindfulness* protocolo "Aprendendo a Respirar"**
Autoconsciência	Atenção ao momento presente Repercepção Consciência corporal Consciência emocional Reconhecimento dos hábitos da mente	Prática de atenção à respiração Prática do Escaneamento Corporal Exercício da uva passa . Práticas "movimentos meditativos" e "caminhada meditativa" Exercício "Meditação na minha vida" Exercício de escrita contemplativa Atividades de consciência das emoções e dos pensamentos como "Um grande evento"
Autogestão	Regulação emocional, atencional, motivacional e cognitiva Atitude de não julgamento Repercepção	Prática "meditação dos pensamentos" Prática "surfando nas ondas" e "meditação das emoções" Prática da compaixão Atividade "quanto você consegue lidar? – efeitos do estresse crônico" Dinâmica "personagens de minha mente"
Consciência Social	Atitude de empatia e compaixão Repercepção	Prática da Compaixão Prática "Uma pessoa como eu" Atividade "mensagem em uma garrafa" Atividade "Cruze a Linha"
Habilidade Relacional	Regulação emocional, atencional, motivacional e cognitiva Intenção de escuta e fala consciente	Exercício "Círculo de fala e escuta meditativa" Atividades de contemplação Atividades cooperativas como "Colcha de retalhos"

Tomada de decisões responsáveis	Regulação emocional, atencional, motivacional e cognitiva Atitude consciente, ética e compassiva	Exercício do Diário Contemplativo Prática de atenção à respiração Prática da Compaixão e Autocompaixão Exercício "Meditação na minha vida"

8 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA:

Dentro do universo de pesquisa que engloba a Educação Integral e a meditação *mindfulness*, privilegiaremos os recursos que nos auxiliarão a desenvolver práticas pedagógicas que serão aplicadas em sala de aula, cujo fim é o exercício da capacidade de atenção *mindfulness,* o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o manejo do estresse.

Mais especificamente no âmbito da meditação *mindfulness,* partiremos de três grandes estudiosos da área: Jon Kabatt-Zinn, Shauna L. Shappiro e Daniel Goleman, e utilizaremos o modelo de *mindfulness* da professora Dra. Shauna Shappiro (2006).

Basearmo-nos no modelo da Educação Socioemocional (SEL) do Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) para trabalharmos com as cinco Habilidades Socioemocionais.

Para a realização da intervenção na escola nosso tipo de estudo será a pesquisa-intervenção quantitativa e qualitativa de base etnográfica. Em um primeiro momento a proposta envolveu a coordenação da instituição e, posteriormente, foi conduzido pela própria pesquisadora juntamente com outro professor de meditação o programa de ensino da meditação *mindfulness* intitulado "Meditação na Escola", baseado no protocolo "Aprendendo a Respirar" da Profª Dra. Patrícia Broderick (2013). O conjunto desta intervenção na escola ocorreu no primeiro semestre de 2024.

Esta pesquisa obteve aprovação no COEP em 28 de Novembro de 2023, parecer nº 6.538.872, CAAE nº 73809823.2.0000.5149.

8.1 O programa de meditação para o adolescente:

O protocolo "*Learning to Breathe*", que traduzimos para "Aprendendo a Respirar", da Profª Dra. Patrícia Broderick (2013)[10], é um dos únicos programas baseados na Aprendizagem Socioemocional (certificado pelo CASEL) e no MBSR de Jon Kabat-Zinn (1990). Ele foi desenvolvido especificamente para o adolescente de 14 a 18 anos e adaptado ao contexto da escola, com uma metodologia ativa de aprendizagem em formato interativo, experiencial e reflexivo. O programa foi organizado em 6 temas e cada encontro foca em um tema e desenvolve elementos particulares de *mindfulness* e como estes elementos podem ser praticados em diferentes contextos. Cada um dos 6 temas é representado por uma letra do acrônimo BREATHE, que traduzimos e adaptamos para o acrônimo CRESCER, respectivamente na seguinte ordem: *Body* - Corpo; *Reflections* - Reflexão; *Emotions* - Emoções; *Attend in and out* - Sintonia com o interior e com o exterior; *Tenderness* - Compaixão; *Healthy* - Equilíbrio; *Empowered* - Resiliência. Buscamos adaptar o acrônimo sem perder o sentido de cada tema.

Este programa se propõe desenvolver duas competências da Aprendizagem Socioemocional em especial: Autoconsciência (reconhecer as próprias emoções e valores, assim como potencias e limitações) e autogestão (manejo de emoções e comportamentos para alcançar objetivos alinhados). Como o seu foco está no desenvolvimento da atenção plena, compaixão e equilíbrio, este programa também facilita o desenvolvimento das habilidades relacionais, consciência social e tomada de decisões responsáveis. (BRODERICK, 2013)

Há diversas pesquisas reconhecidas por pares demonstrando que o protocolo "Aprendendo a Respirar" aumenta o bem-estar e diminui o estresse do adolescente, além de desenvolver as habilidades socioemocionais e a resiliência. (BLUTH, K. *at al.,* 2016; DVOŘÁKOVÁ, K. *at al*. 2017; EVA & THAYER, 2017; FUNG J. *at al*., 2019).

No capítulo 9 nós abordaremos a estrutura do curso, cada tema trabalhado, os objetivos de cada encontro e o que foi observado nas dinâmicas em sala de aula.

O aprofundamento desta pesquisa irá nos fornecer mais dados e ferramentas para adaptar o ensino da meditação *mindfulness* ao adolescente da escola pública em nosso contexto sócio-histórico. Tivemos o cuidado de informar a todos os participantes que eles fariam parte de uma pesquisa em educação se assim fosse do consentimento deles e de seus pais, para isso formalizamos o Termo Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1) e um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2) com a descrição sucinta da proposta da intervenção e pesquisa.

8.2 Instrumentos:

[10] Todas as traduções a respeito do protocolo são nossas, salvo indicação em contrário.

Para o levantamento de dados qualitativos a pesquisadora realizou uma observação participante de base etnográfica ao longo da intervenção através da metodologia de registro escrito do Diário de Campo (CALÁVIA-SAEZ, 2012), atentando ao que emerge dos sujeitos de pesquisa, o que é comunicado, como eles se expressam, como é a interação entre eles e o professor de meditação, o clima da sala de aula etc. Com esta abertura atenta ao que emerge dos sujeitos na interação ao longo do programa de meditação, pudemos elaborar um Recurso Educacional mais afinado com os sujeitos. Além destes momentos de registro do Diário de Campo, buscamos situar os sujeitos em um contexto histórico e social, contextualizando aquilo que pode ser escutado e compreendido. Também realizamos conversas informais com base etnográfica com alguns professores e funcionários da escola para compreendermos o contexto escolar em que os alunos se inserem, utilizando aqui também a técnica de registro do Diário de Campo e formalizamos um Termo Livre e Esclarecido específico para estes professores (APÊNDICE 3).

Para a coleta de dados quantitativa trabalhamos com questionários aplicados antes e após a intervenção do programa de meditação, cujas medidas apontaram o nível de estresse percebido, a competência de *mindfulness* e de autocompaixão, dificuldades de autorregulação e uma avaliação das habilidades socioemocionais. Os resultados destes questionários puderam nos apontar se esta intervenção foi capaz de reduzir o estresse percebido e as dificuldades de autorregulação, e elevar os escores das competências de *mindfulness* e habilidades socioemocionais.

O questionário para avaliar a competência de *mindfulness* que foi aplicado intitula-se "Medição de *Mindfulness* para Adolescentes e Crianças" (CAMM) (CUNHA, 2012), (ANEXO 1) é baseado na versão inglesa do CAMM- *Child and Adolescent Mindfulness Measure* (Greco *at al*. 2011), adaptado para a faixa etária dos adolescentes e adequado ao contexto de pesquisas em *mindfulness*, com consistência interna e validade criteriosas (α = 0,80; FC = 0,85) e fidedignidade teste-reteste (r = 0,46). A versão portuguesa do questionário CAMM é constituída de 10 itens que avaliam a competência de *mindfulness* em uma estrutura unidimensional, baseada em duas facetas nucleares de *mindfulness* (a) "Agir com consciência", que se refere a consciência centrada no presente e a participação plena na atividade atual (ex: Na escola, eu vou de uma aula para outra sem perceber o que estou fazendo) e (b) "atitude não julgadora da experiência", que diz respeito a consciência não avaliativa e à abertura à experiência (ex: Fico irritado comigo mesmo por ter sentimentos que eu não entendo). Foi

pedido aos participantes que indiquem o quanto cada afirmação é verdadeira para si, utilizando para o efeito uma escala *likert* de 5 pontos que varia entre 0 = nunca e 4 = sempre.

Para identificar o estresse percebido nós utilizamos o questionário autoaplicável "Escala de Percepção de Estresse-10" (EPS-10) (ANEXO 2), baseado na *Perceived Stress Scale* de Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983), e validada no Brasil por Reis, R.S., Hino, A., Rodriguez-Añez, C.R. (2010) e Bernari, D. L., Sanches S.O., Mazo G.Z. (2007), utilizada em diversos grupos etários, desde adolescentes até idosos, que consiste em 10 questões fechadas referentes a sentimentos e pensamentos relacionados ao estresse, como aborrecimentos ao lidar com situações inesperadas ou incontroláveis, como o indivíduo responde a própria raiva e estresse, entre outros, percebidos nos últimos 30 dias. Este questionário tem uma escala *likert* de 5 pontos distribuídas com alternativas de 0 a 4 em que: "0" Nunca, "1" Quase Nunca, "2" Às Vezes, "3" Pouco Frequente", "4" Muito Frequente.

Para avaliarmos dificuldades de regulação emocional aplicamos a "Escala de Dificuldades de Regulação Emocional Versão Adolescentes" (EDRE-VA) (ANEXO 3), cuja versão original é de Gratz, K.& Roemer, L. (2004), e foi traduzida para o português por Veloso, M., Pinto-Gouveia, J., Dinis, A. (2011) e Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., Dias, P. (2010). Trata-se de um questionário de autorresposta adaptado ao adolescente que possibilita uma compreensão mais específica sobre o modo como regulam as suas emoções e lidam com as dificuldades na sua regulação. O estudo original de Gratz e Roemer demonstrou uma consistência ($\alpha = 0.93$) e fidelidade altas ($rs = 0.88$) e adequada validade de construto e predição. O questionário inclui 36 itens e tem uma escala *likert* de 5 pontos que refletem diferentes dimensões de regulação emocional e que compõem seis subescalas: (a) Não aceitação (Não-Aceitação de Respostas Emocionais); (b) Estratégias (Acesso Limitado a Estratégias de Regulação Emocional); (c) Consciência (Ausência ou Dificuldade de Consciência Emocional); (d) Impulsos (Dificuldades no Controle dos Impulsos); (e) Objetivos (Dificuldades no Envolvimento em Objetivos) e (f) Clareza (Dificuldade de Clareza na Compreensão dos Sentimentos). A ausência de qualquer uma dessas habilidades poderia indicar dificuldades na regulação das emoções (GRATZ & ROEMER, 2004).

Utilizamos o Questionário de Competências Socioemocionais (SEC-Q) para jovens e adolescentes de Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. 2018, na versão portuguesa de R. Lobo, T. S. Almeida, & M. Basto-Pereira, 2019 (ANEXO 4), constituído por 16 itens que se propõe medir quatro dimensões distintas que correspondem diretamente às cinco competências dos programas do SEL (DURLAK *et al*., 2015) que compõem as Habilidades Socioemocionais, nomeadamente, (a) Autoconceito, (b) Autogestão e motivação, (c)

Consciência Social e comportamento pró-social e (d) Tomada de Decisão. Neste questionário, em consequência da semelhança da natureza entre os conceitos consciência social e habilidades relacionais, estes componentes são medidos em uma única dimensão. De acordo com Zych e colegas (2018) o SEC-Q demonstra boa validade de construto, e níveis satisfatórios de consistência interna, em uma escala *likert* de 5 pontos.

Para medirmos o desenvolvimento da capacidade de Compaixão utilizamos a Escala de Autocompaixão – Versão Curta (SCS-SF, *Self-Compassion Scale Short Form),* (RAES *et al*., 2011), (ANEXO 5), baseada na *Self-Compassion Scale* (SELFCS)**,** originalmente desenvolvida pela Dra. Kristian Neff (2003), com tradução e adaptação portuguesa de Pinto Gouveia J. & Castilho, P, (2006) e validado no Brasil por Rocha, L. F., Pereira, L. B., & Peluso, M. L. (2022). Esta escala de autorrelato é constituída por 12 itens, que avaliam seis dimensões: (a) Autobondade, (b) Autocriticismo, (c) Humanidade Comum, (d) Isolamento, (e) *Mindfulness*, e (f) Sobre-identificação. O resultado elevado indica mais autocompaixão e o formato de resposta é do tipo *likert* de 5 pontos (1=Quase nunca; 5=Quase sempre).

O questionário de dados sociodemográficos (ANEXO 7) não havia sido aplicado previamente pela Escola em que realizaremos a pesquisa. Devido a isso o aplicamos juntamente com os questionários do pós teste.

Ao final do programa aplicamos ainda o Questionário de Validade (ANEXO 6) para compreendermos melhor o que os estudantes acharam Dos encontros e quais sugestões eles têm para melhorarmos, assim como se foi realmente possível aplicá-lo em suas vidas ao realizar as atividades de “Para Casa” combinadas.

8.3 Tratamento dos dados:

Para o tratamento dos dados nós comparamos as médias do pré e do pós-teste do mesmo grupo de adolescentes através da avaliação estatística “t” de Student para amostras emparelhadas. Como nossa hipótese é que a intervenção diminuiria o grau de estresse percebido pelos adolescentes e o grau das dificuldades de autorregulação, assim como aumentaria os níveis de habilidades socioemocionais, autocompaixão e *mindfulness,* nós comparamos os escores de cada dimensão antes e após a intervenção. Acreditamos que este estudo irá esclarecer se a intervenção realmente é efetiva e, se for, em quais aspectos ela é efetiva e exatamente quais dimensões medidas ainda necessitam de maiores investimentos.

As cinco dimensões medidas foram, respectivamente:

1. Nível de *Mindfulness* (“Medição de *Mindfulness* para Adolescentes e Crianças” CAMM, composto de 2 subescalas: (a) Agir com consciência e (b) atitude não julgadora da experiência).
2. Estresse Percebido (“Escala de Percepção de Estresse-10” - EPS-10)
3. Dificuldade de Regulação Emocional (“Escala de Dificuldades de Regulação Emocional - Versão Adolescentes” - EDRE-VA, composto de 4 subescalas: (a) Capacidade de tomar consciência e compreender as emoções; (b) aceitar as próprias emoções; (c) controle dos comportamentos impulsivos de modo a se guiar para que determinados objetivos sejam alcançados; (d) acesso a estratégias de autorregulação emocional percebidas como efetivas).
4. Competências Socioemocionais (“Questionário de Competências Socioemocionais” - SEC-Q, composto de 4 subescalas: (a) Autoconsciência, (b) Autogestão, (c) Consciência Social e Habilidades Relacionais e (d) Tomada de Decisões Responsáveis).
5. Autocompaixão (“Escala de Autocompaixão – Versão Curta” (SCS-SF), composto de 6 subescalas: (a) Calor/compreensão, (b) Autocritica, (c) Condição Humana, (d) Isolamento, (e) *Mindfulness* e (f) Sobreidentificação).

A análise dos dados qualitativos pode nos ajudar a esclarecer, a partir de outro ponto de vista, o que pode estar facilitando e o que pode estar dificultando a dinâmica da aprendizagem, a partir do Diário de Campo e do Questionário de Validade (ANEXO 6). De acordo com a metodologia etnográfica nós pudemos analisar os dados observados e registrados no Diário de Campo verificando o que foi pertinente em tudo o que emerge dos sujeitos, como seus relatos e comportamentos, o que pode nos ajudar a construir hipóteses sobre o engajamento destes adolescentes ou outras questões.

8.4 Cronograma de execução:

Atividade/Meses	2022											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Disciplinas e trabalhos			x	x	x	x		x	x	x	x	
Levantamento bibliográfico			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Reformulação do projeto									x	x	x	x

Atividade/Meses	2023											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Pesquisa Bibliográfica	x	x	x	x	x	x	x					

COEP								x	x			
Qualificação do projeto										x		
Reformulação teórica										x	x	x

Atividade/Meses	2024											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Pareceria escola (1ª etapa)			x	x								
Preparação e Pré-teste (2ª etapa)				x	x							
Intervenção – Programa (3ª etapa)					x	x	x					
Pós-teste (4ª etapa)							x					
Análise dos dados							x	x	x			
Elaboração da Dissertação							x	x	x			
Elaboração de Recurso Educacional								x	x			
Defesa da dissertação										x		

9 PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA:

1ª Etapa – Foi elaborado um projeto educacional para a escola estadual Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) e formalizamos a parceria. Neste início definimos junto a coordenação pedagógica do Instituto o grupo de alunos participantes, quando e onde a intervenção iria ocorrer.

2ª Etapa – Convidamos os alunos selecionados pela coordenação para participarem do projeto, apresentamos a proposta do programa de meditação, conversamos sobre os objetivos e os benefícios da meditação, com duas breves dinâmicas.

Para os alunos que se interessaram nós enviamos uma carta aos pais explicando a proposta de ensino e pesquisa, juntamente com o Termo Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

3ª Etapa – Ao longo de 6 encontros foi conduzido por um professor de meditação e pela pesquisadora o programa “Meditação na Escola” em encontros semanais com duração de 1 hora e 30 minutos de duração, nas dependências da Escola, durante o horário regular de atividades.

Logo antes do primeiro encontro foi aplicada a bateria de questionários em pré-teste de nossa metodologia.

4ª Etapa – Após a conclusão do programa nós aplicamos os questionários em pós teste e também o “Questionário de Validade” (ANEXO 5), específico sobre a opinião de cada adolescente a respeito do programa de meditação e sugestões para a melhora dele.

9.1 Diário de Campo e aplicação do programa:

O programa “Meditação na Escola” decorreu entre abril e julho de 2024. Idealmente a aplicação do programa deveria ocorrer ao longo de 6 semanas corridas, contudo, devido às recorrentes paralisações por parte da rede estadual de professores, mais de uma vez precisamos desmarcar o encontro semanal e adiar para a semana seguinte. O Coordenador do Instituto de Educação de Minas Gerais – IEMG – organizou previamente uma lista de alunos, os quais ele considerou que seriam melhor beneficiados pelo programa de *mindfulness*. Em sua seleção, dentre as necessidades observadas dos alunos, podemos mencionar que haviam desde estudantes com problemas de aprendizado e comportamento, até alunos que tiravam boas notas, mas que, entretanto, sofriam com ansiedade antes das provas, por exemplo. O coordenador conhece bem esses estudantes e alguns haviam inclusive relatado desejar participar de algum programa extra classe que pudesse os ajudar no equilíbrio emocional. Por motivos de sigilo não podemos relatar aqui as questões específicas levadas dos alunos ao coordenador. O IEMG possui atualmente outras atividades extra classe, onde graduandos da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais, realizam pesquisas. Desta forma, escolhemos o IEMG por ser uma escola com essa tal abertura, além de ser um dos colégios públicos mais tradicionais de Belo Horizonte e do estado.

O IEMG possui uma ilustre sede histórica localizada na Avenida Afonso Pena, na esquina com a rua Pernambuco de número 47, prédio centenário tombado e um marco da capital mineira. Há alguns anos esse prédio sofreu um incêndio e desde então está morosamente sendo restaurado. Sabe-se de especulações por parte do governo do atual Governador Romeu Zema para transformar o edifício em outra coisa que não a escola. Entretanto, os professores estão na expectativa que o prédio seja devolvido para a sua função original. Enquanto isso, o governo estadual alugou um prédio comercial para que a escola funcionasse provisoriamente e o que deveria durar um ano já se estende por mais de três. O prédio em questão havia pertencido a faculdade UNA, mas, ainda que tenha tido uma função educacional, ele não tem um desenho que se adeque aos adolescentes. É um edifício com 6 grandes elevadores, que frequentemente têm mal funcionamento, uma escada interna escura e estreita, e não possui área ao ar livre ou espaço de lazer. Os alunos, para a educação física, devem caminhar por 3 quarteirões para usar as quadras do antigo prédio da Av. Afonso Pena.

Ressalta-se que o ambiente fechado, com poucas janelas, tem tido um efeito definitivamente ruim nos estudantes, como nos foi relatado pelo Coordenador e outros professores. Os alunos, de fato, relatam não gostar do prédio e muita depredação tem acontecido

nas dependências. É visível a falta de locais apropriados de convivência, como vemos entre as aulas os alunos sentados no chão dos corredores ou na escada interna, que possui uma péssima iluminação e nula ventilação.

O filósofo e professor de meditação *mindfulness* Marcus Fonseca atuou como o instrutor principal de todos os encontros, enquanto eu, no papel de pesquisadora, permaneci em segundo plano em observação atenta, realizando as anotações, ajudando na condução das atividades e, nos momentos de debate, todos participaram ativamente. As aulas tiveram, em geral, em torno de 1 hora e 40 minutos de duração.

Como mencionamos anteriormente, além das greves que duravam de um dia a vários dias e que acabavam interrompendo o fluir do programa, notamos que os alunos costumavam faltar com frequência, o que fazia o número de alunos por aula sempre variar. Dos 14 que iniciaram o programa, 2 mudaram de escola durante este período e outros 3 desistiram dos encontros, sendo que 9 o finalizaram. Os resultados quantitativos desta presente pesquisa foram baseadas neste grupo de 9 alunos que persistiram até o final, tendo respondido os questionários iniciais e finais.

Quanto ao perfil econômico e social dos estudantes que participaram, na seção de análise dos resultados descreveremos as respostas do questionário sociodemográfico que foi aplicado. Esta aplicação fez-se necessária, pois a escola infelizmente não possuía estes dados coletados previamente. Descrevemos abaixo o cronograma das aulas e seus objetivos. Na sequência relatamos a descrição detalhada de cada encontro e como ocorreram suas atividades e meditações guiadas.

Encontros do Curso	Data	Temas	Atividades específicas	Objetivos
E 0 - Convite	24/04/24	. Introdução ao programa e seus objetivos e benefícios	. Prática de atenção à respiração . Exercício da uva passa	. Apresentar o que é a meditação *mindfulness* de modo experiencial . Convidar os alunos interessados a participarem do curso
E1 - Corpo	15/5/24	. O que é a meditação *mindfulness* . Piloto automático	. Pactos do grupo . Atividade de escuta atenta . Atividade “Minha vida atenta e desatenta” . Exercício “portas dos sentidos”	. Introdução ao acrônimo CRESCER e ao objetivo final de construção de resiliência . Dialogar sobre o significado da meditação em contraste com a desatenção

			. Prática do Escaneamento Corporal com Atenção à Respiração	. Facilitar experiências com a atenção e abertura através das várias práticas de *mindfulness*
E 2 - Reflexões	24/05/24	. Diálogo mental . Pensamentos são apenas pensamentos . Relação entre pensamentos e sentimentos	. Atividade “um grande evento” . Dinâmica “personagens de minha mente” . Prática “meditação dos pensamentos” . Prática da compaixão	. Refletir e discutir a respeito dos efeitos do diálogo mental sobre nossa atenção, sentimentos e comportamentos . Trabalhar com os pensamentos de modo atento, observando-os surgirem e irem embora, ou observando sua permanência sem lutar contra eles.
E 3 - Emoções	19/06/24	. Como surfar nas ondas das emoções . Função e universalidade das emoções . O evitar, reagir e ruminar emoções	. Exercícios “universalidade das emoções” . “emoções em três atos” . “o grande encobrimento” . Prática “surfando nas ondas” e “meditação das emoções” . Prática da gratidão . Prática da compaixão	. Compreender os que são as emoções e como elas são importantes no senso de bem-estar . Observar surgimento e a cessação de uma emoção . Como lidar com as emoções de modo meditativo e reduzir a tendência automática de evitar, reagir ou ruminar diante de emoções desagradáveis
E 4 - Sintonia	28/06/24	. A atenção e a força interior . O estresse e suas respostas biológicas . Típicos estressores . O triângulo da consciência (pensamentos, sentimentos e sensações)	. Exercício “o estresse” . “cruze a linha” . “quanto você consegue lidar? – efeitos do estresse crônico” . Práticas “movimentos meditativos” e “caminhada meditativa” . Prática da compaixão	. Oferecer uma compreensão didática sobre o estresse e suas respostas biológicas Discutir os típicos estressores que eles percebem em suas vidas . Introduzir o conceito de triângulo da consciência como um modelo de nossa experiência e como um símbolo da prática da atenção meditativa
E 5 - Compaixão	03/07/24	. Hábitos mentais saudáveis (gentileza, ternura, compaixão e agradecimento) constroem força	. Quiz - O cérebro do adolescente . Exercícios “exercitando hábitos mentais” . “as maneiras como	. Compreender como o cérebro muda a partir das experiências que temos . Observar a tendência ao julgamento direcionado

		interior . Cérebro e mudança . Não-julgamento . Autocompaixão	praticamos gentileza ou descuido” . “fluxo de gratidão (escrita consciente)” . “o que eu desejo para mim” . “mensagem em uma garrafa” . “uma pessoa como eu” . Meditação da bondade amorosa.	aos outros e a nós mesmos e seu poder de prejudicar nosso senso de equilíbrio e conexão social . Experienciar como a atitude de não-julgamento da prática de *mindfulness* é compassiva . Demonstrar como a prática do *mindfulness* constrói autocompaixão e compaixão pelos outros
E 6 - Equilíbrio e Resiliência	10/07/24	. Ferramentas de *mindfulness* no cotidiano . Revisão dos pontos importantes do curso	. Atividade “colcha de retalhos meditativa” . Círculo de fala e escuta meditativa, Escaneamento Corporal com Atenção à Respiração . Prática da compaixão	. Como utilizar no cotidiano as ferramentas de *mindfulness* que eles aprenderam . Discutir modos para cultivar uma prática pessoal de *mindfulness* . Discutir os pontos mais importantes do curso

9.1.1 Encontro Inicial

A apresentação do programa ocorreu no dia 24 de abril de 2024. Nosso intuito neste encontro inicial era convidar os alunos para participarem de forma voluntária. Como forma de despertar neles o interesse em conhecer a meditação, iniciamos com uma breve prática de atenção à respiração e, em seguida, perguntamos a eles como havia sido a experiência. A partir de suas respostas começamos um diálogo esclarecendo os mitos frequentes sobre a meditação, de que esta não constituía uma prática religiosa, de que todos poderiam praticar dentro do seu próprio ritmo, entre outros esclarecimentos básicos, mas muito importantes para adentrarmos em uma experiência em grupo sem preconceitos.

Na sequência realizamos o “exercício meditativo da uva passa”, que consiste em ofertar aos alunos 2 uvas passas inicialmente. Primeiro eles deveriam comer uma das uvas como eles normalmente a comeriam. Logo depois iniciamos uma abordagem contemplativa guiada onde começamos por nos atentar a respiração, acalmando seu ritmo e depois pegamos a segunda uva. Ao longo de vários passos, este exercício passa por observar com curiosidade essa pequena

fruta, atentando-se para os pequenos detalhes, ranhuras e padrões de cor, como também propondo uma reflexão sobre a origem desta fruta, como ela foi encontrada na natureza e domesticada por humanos há milhares de anos, preservada e recentemente plantada, regada e colhida, até ser transportada por muitas pessoas para que chegasse a nós naquele momento. Depois passando a outros sentidos, como o olfato, sentindo o cheiro da uva para vermos depois se diferiria do sabor posteriormente. Na sequência, coloca-se a uva na boca suavemente sobre a língua e, ainda sem mastiga-la, começa-se a perceber a salivação e as primeiras ondas de sabor. Ao começar a mastigar levemente, observa-se as mudanças nos matizes aromáticos que variam dentro da boca. Ao engoli-la, atenta-se ao sabor remanescente na boca e a sensação de ter comido a uva passa. Após o exercício conversamos sobre as diferenças entre as 2 uvas e os relatos foram muito interessantes, onde ouvimos frases como "pareciam completamente diferentes", "parecia que estava comendo várias uvas", "nunca tinha comida nada prestando atenção desse jeito", "nunca imaginei que iria gostar de comer uva passa", entre outros relatos que demonstraram uma abertura para essa prática de atenção plena.

Partindo dos relatos conversamos sobre os benefícios da meditação para a nossa vida e como ela nos ajuda a sair do piloto automático, apresentando assim a meditação *mindfulness* de modo experiencial. Em seguida, realizamos a segunda dinâmica "personagens de minha mente", onde um aluno voluntário sentou-se no meio da sala e em uma carteira tentou resolver uma prova de matemática, adequada ao ano escolar em que se encontram. Enquanto isso, 7 outros alunos andavam em círculo ao seu redor, cada um lendo uma frase específica. Cada uma destas frases simboliza um personagem interno, seja o pai, a mãe, um amigo, professor ou mesmo a sua própria mente:

- Pai: "Você já fez o seu dever de casa?"
- Mãe: "Se apresse e termine logo, ou vamos atrasar."
- Professor(a): "Essa prova é muito importante para você passar de ano."
- Amigo(a): "Você ouviu o que ela disse sobre você hoje?"
- Eu: "Eu não sou bom em matemática, acho que não vou bem na prova."
- Eu: "Matemática é tão chato!"
- Eu: "Será que eu vou dar conta?"

Essa foi uma dinâmica bem divertida para eles, que riram muito e, descontraídos, conversamos sobre como todos nós nos identificamos de alguma forma com aquela cena, gerando esta reflexão de nos colocarmos no lugar do outro sem julgamentos. Ao gostarem bastante desse exercício, vimos que eles se entrosaram mais e foram se soltando para tomar a

palavra com mais facilidade. Daí ressaltamos como a meditação nos ajuda a lidar melhor com os pensamentos e nos concentrar no momento presente. Com essa ponte, apresentamos os objetivos do programa de meditação e fizemos o convite formal para que eles viessem a partir da semana seguinte para as aulas, se assim desejassem. Dos 15 alunos presentes, ao final 14 se interessaram em realizar o programa.

No 1º encontro do programa trabalhamos o tema "Corpo", cujo subtítulo é "Escute! Seu corpo está tentando te dizer algo." (BRODERICK, 2013, p. 30). Antes de iniciarmos foi aplicado a bateria de questionários em pré teste. Realizamos uma breve introdução de boas-vindas, onde cada um falou o seu próprio nome para todos se conhecerem, pois nem todos eram das mesmas turmas. Em seguida, começamos a explicar como a meditação *mindfulness* pode nos ajudar no dia a dia e como iríamos todos aprender e praticar juntos para nos tornarmos mentalmente fortes e mais equilibrados ao estarmos mais atentos e presentes. No passo seguinte passamos à pergunta: "O que você sabe sobre ou imagina ser a meditação?".

Durante todo o projeto nós buscamos ouvir dos alunos primeiramente, antes de lançar conceitos teóricos, em uma maiêutica que ajudasse os estudantes a perceberem que eles podiam contribuir com suas próprias ideias. Assim, sobre a primeira indagação, os alunos responderam ativamente o que pensavam: "relaxar", "acalmar", "diminuir estresse e ansiedade", "limpar a mente", "entender o que está sentindo e relaxar", "sentar com a mão assim e fazer '*om*"'. A conversa se aprofundou em comentários marcantes como: "a meditação faz sentido para mim", "quero descobrir quem realmente sou" e "é bom conhecer coisas novas".

Partindo destas e outras respostas, retomamos um tema do encontro inicial e explicamos mais sobre alguns mitos sobre a meditação, como de que temos de sentar em uma posição específica ou que teríamos de colocar as mãos assim ou assado e fazer o som "*om*". Explorando mais a temática, explicamos que a meditação é uma forma de acalmar a mente de forma que possamos estar relaxados, renovados e mais atentos e presentes, como também construir nossa força interior e ficarmos mais equilibrados. Delimitamos o escopo do programa, explicando que a cada aula veríamos um aspecto desta construção de nossa força pessoal e que veríamos formas de lidar com as coisas boas e ruins que nos acontecem, melhorando assim a nossa resiliência, palavra que eles não conheciam e foi um momento interessante para eles a conhecerem. Fizemos uma simbologia entre a força física e a força interior, e como ambas precisam de treinamento. Por isso, explicamos que nossa proposta seria praticar juntos na escola e depois em casa sozinhos com os áudios guiados.

Apresentamos a primeira letra do acrônimo "crescer" – C de Corpo – e conversamos sobre como todos nós passamos por experiencias não agradáveis, desconfortáveis, e que quando

aprendemos algo novo, às vezes dizemos para nós mesmos: “Não sou bom nisso”. “Será que estou fazendo certo?”. Buscamos explanar como cada pessoa tem seu próprio ritmo e lançamos a segunda reflexão: “De quais formas as pessoas agem quando se sentem desconfortáveis ou quando lhes é pedido fazer algo novo?” Ao que os alunos responderam: “ficar tímido”, “com vergonha”. Passamos a ressaltar a importância de dar uma chance para cada prática e tentar realmente experimentar cada técnica, enfatizando que estávamos ali para aprender a treinar a mente a ficar mais resiliente, algo que poderia ser útil quando precisamos ter atenção ou força interior. E com esta deixa instigamos os alunos a construirmos juntos os pactos do grupo, para que todos se sentissem em um ambiente seguro e respeitoso. Estes foram os pactos sugeridos por eles, que íamos escrevendo simultaneamente no quadro:

1. Primeiro escutar e depois falar
2. Trabalhar em equipe
3. Prestar atenção (não usar celular)
4. Compreender o outro
5. Respeitar o outro. Respeitar as respostas de todos os colegas
6. Se abrir para comunicar
7. Fazer dinâmicas para criar intimidade com os outros

Inicialmente esperamos eles dizerem tudo o que lhes vinha à mente e em seguida adicionamos juntos alguns outros pactos importantes, como:

8. Sigilo, não compartilhar fora daqui o que foi dito pelo colega
9. Não é esperado de ninguém que compartilhe experiencias pessoais
10. Permitir o silêncio durante a prática
11. É permitido colocar sua cabeça sobre a mesa, mudar de carteira e sentar-se no canto, ficar de pé, mudar de posição

Após fecharmos os pactos, introduzimos a 1ª atividade específica “escuta atenta”. Ressaltamos que esta e todas as seguintes dinâmicas eram voluntárias, cada aluno poderia participar se desejar, mas poderia optar por não participar e só observar também. Incitamos os alunos a se sentarem de forma confortável, fechar os olhos ou mantê-los suavemente abertos, repousando em um ponto fixo no chão, e apenas ficar em silêncio por alguns minutos até que eu tocasse um sino. Nesta e em todas as meditações do projeto sugerimos aos alunos que deixassem qualquer coisa nas mãos de lado e que ficassem à vontade para fechar os olhos somente se isso fosse confortável para eles. Assim, nesta 1ª meditação percebemos que muitos

não fecharam os olhos, ficaram olhando para os outros colegas. Em seguida, indagamos com curiosidade: “Quais sons vocês ouviram?”. E suas respostas foram: “sino”, “ar condicionado”, “barulho da rua”, “colega rindo”.

Na segunda parte desta meditação, a “escuta atenta dirigida”, demos as mesmas instruções, adicionando que eles deveriam tomar consciência dos sons externos, desde os mais próximos aos mais distantes, até mesmo os de seu próprio corpo, percebendo como eles surgiam e passavam. Nesta outra parte da experiência eles responderam: “pessoas falando”, “a própria respiração”, “ar condicionado”, “barulhos da rua”, “professor falando”. Contrastamos assim as 2 listas com algumas indagações: “O que vocês notaram sobre as duas listas?”. “Porque vocês acham que uma é menor do que a outra?”. “Quão diferente foi a primeira escuta da segunda?”, “Você percebeu alguma tendência de gostar ou não de certos sons?”, perguntas que ajudaram eles a perceberem que desta segunda vez eles estavam escutando com intenção e que experienciar “sem julgamentos” envolve perceber o momento presente com curiosidade, abertura e sem preconceitos ou preferencias. Ao final perguntamos: “É assim que nós comumente prestamos atenção em nossa vida cotidiana? Qual é a diferença?”

Assim, contamos para eles que aquela tinha sido uma prática de meditação. A partir daí abordamos o que é a meditação *mindfulness* e o que ela não é, introduzindo os 3 elementos da meditação *mindfulness*, nomeadamente: prestar atenção, com intenção, ao que está acontecendo neste momento, sem julgar, reagir ou precisar imediatamente mudar qualquer coisa.

Fazendo uma ponte com a atividade “escuta atenta”, exploramos como da mesma forma que não percebemos certos sons, também fazemos coisas sem atenção e presença. Assim, dialogamos sobre o conceito de “piloto automático” e passamos à 2ª atividade específica “minha vida atenta e desatenta”, onde discutimos o que significa estar atento e estar desatento, separando os alunos em pequenos grupos de 3 alunos cada. Cada aluno tinha em mãos o Caderno do Aluno e, apesar de conversarem entre si, cada um compôs suas próprias listas. Em seguida, analisamos as listas e, à título de exemplo, no campo “atento” do exercício, relatou-se: “descer no ponto certo do ônibus”, “conversar com um amigo”, “aula”, “jogar”, “assistir filmes”, “treinar”, “desenhar”, “tocar guitarra”, “ler”, “sair”, “fazer coisas que gosta”; já no campo “desatento”, viu-se: “aula”, “ouvir música”, “andar na rua”, “arrumar casa”, “quase tudo”, “escovar os dentes”, “vestir roupa”, “mexer no celular”, “fazer tarefa de casa”, “coisas desinteressantes”. Passamos depois às vantagens e desvantagens de estar desatento e atento, onde eles relataram sobre a desatenção, por exemplo: “Pula parte chata”, “cansa menos”; e sobre a atenção: “não ser assaltado ao andar na rua”, “ser mais ativo”, “pensar rápido”, “melhor performance”, “fazer as coisas com mais qualidade”. Notamos aqui como os alunos pareciam

estar refletindo pela primeira vez sobre como fazemos muitas das atividades do dia a dia sem estarmos atentos e como isso tem as suas consequências.

Ao explicarmos que experienciamos o mundo pelos sentidos no presente, prosseguimos com a 3ª atividade específica “as portas da percepção”, onde passamos uma caixa com objetos pela sala para que cada aluno escolhesse algo da caixa. Os objetos foram conchas, pequenas estátuas, um candelabro, um carrinho, entre outros. Nesta atividade pedimos para eles observarem seu objeto escolhido com curiosidade, contemplando os detalhes, texturas, formas, sons, nós os ajudamos sugerindo adjetivos para eles. Ao final lançamos certas perguntas como: “É assim que normalmente experimentamos as coisas?”, “Onde estava sua atenção durante a atividade?”, “O que aconteceu quando ela vagou?”, “O que você notou sobre este objeto que nunca havia notado antes?”. Houve uma boa resposta dos estudantes, que ficaram bem interessados e refletiram sobre pequenas características que não teriam percebido se não estivessem observando atentamente. Eles também relataram que perceberam como a mente se distrai e sai do momento presente facilmente. Demonstramos para os alunos que naquela aula estávamos aprendendo como a prática da meditação pode nos ajudar a desenvolver atenção, força interior e equilíbrio, e que praticar prestando atenção de forma aberta e interessada é o primeiro passo.

Conversamos sobre como a mente tende a ficar no passado ou futuro, mas o corpo está sempre no presente. Não costumamos prestar atenção ao corpo, mas ele tem algo para nos contar. Desta maneira, passamos a prática formal de meditação guiada do “Escaneamento Corporal com Atenção à Respiração”, uma meditação clássica onde levamos os alunos a concentrar-se inicialmente no ato de respirar e usar a região das narinas ou do abdômen como uma âncora que traz nossa atenção para o momento presente. Levamos os alunos depois a escanear o corpo atentando-se para as sensações que estivessem acontecendo, passando atentamente de forma guiada por todo o corpo, dos pés à cabeça. Tanto ao observar a respiração quanto as sensações os induzimos a não controlarem a experiência, aceitar os ritmos naturais do corpo e as sensações agradáveis ou desagradáveis que estivessem acontecendo, tensões acumuladas no corpo, ajudando os a promover um relaxamento nestas regiões. Em vários momentos os lembramos que é natural que a mente produza pensamentos e que eles deveriam deixá-los acontecerem, surgirem e passarem.

Após essa prática relativamente mais longa conversamos sobre as dúvidas que eles tiveram e dissolvemos alguns preconceitos comuns sobre a meditação, que meditar seria parar de pensar, que não se pode mexer durante a prática. Em seguida, convidamos eles para praticar essa atividade em casa com o áudio guiado que forneceríamos individualmente via WhatsApp

após a aula. Todos os áudios foram gravados pelo professor Marcus, com base nos áudios originais da Profª. Drª Patricia Broderick. Explicamos para eles também que em cada encontro haveria um "Dever de Casa" para eles praticarem ao longo da semana o que foi trabalhado no tema com a ajuda do "Caderno do aluno", que contém o conteúdo dos encontros em resumo e as atividades detalhadas que eles deveriam praticar fora das aulas de meditação. Este "Caderno do Aluno" foi uma adaptação do trabalho da Profª. Drª Patricia Broderick, que se encontra na íntegra em seu livro "Learning to Breathe" (2013). A adaptação e tradução para o português foi feita com a autorização pessoal da autora para a aplicação exclusiva no contexto desta intervenção escolar.

Ao final passamos para uma breve "prática de compaixão", onde guiamos os alunos a trazerem à mente alguma pessoa da sala, amigo ou conhecido e considerar que essa pessoa em algum momento já se sentiu distraída, sem pensar e esteve no piloto automático em sua vida cotidiana, assim como eles. E passando por outros temas como se sentir desequilibrada e despreparada para os desafios em sua vida, tensionada, fatigada, inquieta e desconfortável em seu corpo etc. E que devíamos considerar que esta pessoa deseja estar mais consciente e presente para todas as experiências da vida, assim como eles, como também deseja se sentir capacitada e melhor preparada para lidar com os desafios que surgem na vida, deseja estar livre de fadiga, tensão, inquietação e desconforto em seu corpo, assim como eles. Na sequência desejando que essa pessoa esteja consciente das coisas simples da vida que podem trazer alegria, que ela seja forte e equilibrada para lidar melhor com os altos e baixos da vida, que ela se sinta segura e à vontade em seu corpo e esteja livre de desconforto físico, que ela trate seu corpo com bondade e ouça o que ele precisa, porque esta pessoa é um ser humano como eles.

As práticas feitas em sala foram conduzidas como meditações guiadas pelo Professor de Meditação *mindfulness* convidado Marcus Fonseca, facilitando o processo de focar atenção às sensações do corpo e retomar a atenção assim que se perceber a desatenção. Todas as atividades são meios para criarmos discussões reflexivas e voltadas à experiência de cada um.

Assim, este primeiro encontro teve os seguintes objetivos: Introdução ao acrônimo CRESCER do programa e ao objetivo final de construção de Resiliência, dialogar sobre o significado da meditação em contraste com a desatenção, facilitar experiências com a atenção e o acolhimento através de várias práticas de *mindfulness*, incluindo atenção ao corpo, a respiração e aos sons do ambiente.

9.1.2 Segundo Encontro

No 2º encontro abordamos o tema “Reflexões”, cujo subtítulo é “Pensamentos são apenas pensamentos”. Iniciamos perguntando o que se lembravam a respeito da aula anterior e eles tiveram dificuldades, mas lembraram da experiência que ficou, alguns relatando, por exemplo, que sentiram paz. Após uma breve meditação trouxemos a temática dos pensamentos, os indagando se durante a prática eles tinham observado os pensamentos e eles relataram: “muitos pensamentos”, “vieram pensamentos aleatórios”, “pensamentos repetitivos”.

Conversamos sobre como a mente está sempre “tagarelando” (em diálogo mental) e como nós podemos lidar com isso ao notarmos os pensamentos e observá-los surgindo e passando. Esclareceremos que nós podemos escolher engajar com os pensamentos que são saudáveis e nos ajudam a alcançar nossas metas e nós não precisamos acreditar em tudo o que pensamos. Trabalhamos em seguida com a atividade interativa denominada “um grande evento”, que consiste em descrever para os alunos a seguinte estória:

> Imagine que sua escola está organizando um grande evento social. Pode ser uma dança, uma festa, ou algo assim. Muitas pessoas da sua idade estarão lá, vindas de muitas escolas diferentes. Você convidou alguns amigos para ir com você, mas eles tinham algo mais para fazer e não queriam mudar seus planos para ir com você. Você se sente animado(a) para ir e um pouco nervoso(a) porque está indo sozinho(a). Quando você chega lá, entra no salão e vê alguém que conhece do outro lado da sala. Você olha para a pessoa que conhece e acena para chamar a atenção dela. A pessoa te vê, mas vira e sai andando.

Em seguida os induzimos a escrever, em seu caderno de exercícios, em um círculo os pensamentos que tiveram e em outro, as emoções. Nos pensamentos eles relataram, por exemplo: “Não deve ter afinidade ou não se importa, porque eu convidei alguém que não se importa comigo?”, “Que pessoa ridícula, será que eu fiz algo?”, “Não quer saber de mim.” “Deixa pra lá, vou conhecer outras pessoas na festa”, “Porque ele não está interessado em mim? Eu fiz algo errado?”. E nas emoções: “Desapontado”, “desconfortável”, “magoada”, “triste”, “com raiva”, “chateada”, “esperançosa para achar outras pessoas”, “ansiosa” e “confusa”.

Na sequência lemos a mesma estória, só que ao final finalizamos com a seguinte frase: “Agora você percebe que seu amigo não está usando os óculos.” E novamente pedimos que eles anotassem sentimentos e pensamentos. E alguns relatos sobre os pensamentos foram: “Pode não ter reparado na multidão devido à falta de óculos”, “Sou burro por não perceber”, “Inconformado por não ter percebido”. E as emoções: “Duvidosa”,

“curioso”, “esperança”, “sem graça por não ter percebido antes os óculos”. Assim, conversamos sobre quais conexões eles perceberam entre pensamentos e sentimentos. Aproveitando comentários como: “às vezes nossa mente cria uma coisa pior do que aconteceu”, falamos sobre como nosso cérebro cria estórias sobre pessoas e eventos, além de como esses pensamentos e sentimentos ficam se repetindo em nossa mente. E trabalhamos o tema de como lidar com o diálogo mental, ou seja, reconhecer a relação entre pensamentos e sentimentos, refletir a respeito dos efeitos do diálogo mental sobre nossa atenção, sentimentos e comportamentos, assim como trabalhar com os pensamentos de modo atento, observando-os surgirem e irem embora, ou observando sua permanência sem lutar contra eles.

Na sequência houve uma prática de meditação “atenção plena na respiração” e conversamos sobre como eles perceberam os pensamentos durante o processo, se os pensamentos pareceram agradáveis ou desagradáveis, úteis ou inúteis. Eles relataram perceber melhor como a mente “atrapalha”, como estamos cheios de “distrações” na mente. Usamos os relatos para criar esse entendimento sobre como todos nós temos pensamentos repetitivos, que nos incomodam e como eles parecem “grudar” na mente, trazendo uma reflexão sobre quando esses pensamentos duram muito, os chamamos de “mau humor”. Para ilustrar essa reflexão, passamos a dinâmica da “pizza”, onde os levamos a imaginar um restaurante e todos os aromas de uma pizza, com muitos detalhes e logo depois os pedimos para não pensar mais na pizza. Eles mesmos relataram em seguida: “Tentei pensar em outras coisas e não consegui.” Essa dinâmica trouxe para eles a consciência de como muitas vezes tentamos nos livrar de pensamentos, mas essa luta não funciona. Assim, introduzimos a temática de como podemos lidar com os pensamentos, dizendo para nós mesmos: "São apenas pensamentos desagradáveis passando pela minha mente. Eu não tenho que acreditar em cada pensamento que tenho."

A todo momento buscamos trazer essa ideia de que todos nós passamos por isso, de que ninguém está sozinho experimentando uma mente errante e tagarela. Assim, passamos para a meditação “atenção plena nos pensamentos”, uma prática mais longa para trabalhar com os pensamentos de modo atento, observando-os surgirem e irem embora, ou observando sua permanência sem lutar contra eles. Alguns relatos profundos vieram no diálogo pós prática: “Parei de te ouvir em um momento e fiquei tranquilo”, “Quando veio os pensamentos eu deixei virem, eles pararam e acalmou.” “Quando evito os pensamentos ele pioram mesmo, bacana.”

Sempre ao final das aulas terminamos incentivando os estudantes a praticar em casa com os áudios que enviamos a cada encontro e para usarem o caderno de exercícios que tem 2 a 3 páginas de atividades por aula e textos breves sobre meditação e os temas das aulas. Por

último, nesta aula, como em todas as outras temos a “prática da compaixão”, uma meditação que nos ajuda a ter mais empatia com os outros e consigo mesmo.

Ao final desta aula tivemos um retorno espontâneo de um aluno dizendo que: “melhorou sua insônia, melhorou a dor de cabeça, estou mais tranquilo.”

9.1.3 Terceiro Encontro

Após 2 semanas de greve retomamos as atividades. Após uma breve meditação inicial e revisão dos temas passados e percebemos que desta vez eles se lembraram melhor sobre os elementos da meditação. Nesse encontro trabalhamos o tema das Emoções e como podemos “surfar nas ondas das emoções”. De imediato um dos alunos nos perguntou “como surfar nas emoções se você tem ansiedade?” Falamos um pouco sobre a atitude que temos diante das emoções, de atenção, reconhecimento e descentramento.

Conversamos sobre como compreender a função das emoções e como elas são importantes no senso de bem-estar, equilíbrio e força interior. Começamos ressaltando como todos nós temos emoções, mesmo que não falemos sobre elas, como elas fazem parte de ser humano e nos ajudam a comunicar com os outros e a nos adaptar às circunstâncias. Por exemplo, sorrisos comunicam felicidade para os outros. O medo pode ser uma emoção muito útil se nos ajuda a escapar de uma situação perigosa. Em seguida pedimos exemplos de emoções e o que elas comunicam. Percebemos ali que os alunos estavam começando a diferenciar pensamentos de emoções. Mencionamos como é importante entender nossas emoções, mesmo as escondidas, porque as emoções são motivadores importantes do comportamento. Sentimentos não reconhecidos podem agir nos bastidores para causar problemas para nós mesmos e para os outros. Ressentimento não reconhecido, por exemplo, pode levar ao *bullying*. Tristeza não reconhecida pode levar a comportamentos que nos machucam. Assim, passamos ao primeiro exercício “a fila”, que consiste em pedir que todos fiquem em uma linha reta e na medida que nós fazemos uma pergunta eles dariam um pequeno passo à frente. A primeira pergunta foi “Você já se sentiu feliz?”, daí pedíamos para eles olharem ao redor e perceber se haviam outras pessoas que também se sentiam desta maneira. E assim por diante, passamos a perguntar por outras emoções e estados emocionais, como raiva, grato, assustado, ansioso, envergonhado, compassivo, medroso, culpado, esperançoso, solitário, orgulhoso, triste, tímido, confiante. Pedimos para que eles descrevessem o que perceberam com essa experiência e a resposta foi positiva, gerando o que esperávamos, que é a compreensão sobre a natureza

universal das emoções, de que todos nós as temos e que elas podem ser percebidas como agradáveis, desagradáveis ou neutras. Logo em seguida, conversamos sobre como as emoções não são apenas ideias na mente. Sentimos nossas emoções no corpo, mesmo que não estejamos cientes disso. À medida que continuamos nossa exploração das emoções, podemos praticar nos tornar conscientes de como elas se manifestam no corpo e que tipos de pensamentos estão relacionados a esses sentimentos.

Exploramos essa variedade de emoções que existem, como as comunicamos e como as experimentamos no próximo exercício “emoções em três atos”, que em resumo consiste em uma primeira parte onde os alunos caminham livremente entre si, de forma lenta e atenta, mas sem fazer contato visual, observamos que eles andaram alegres e curiosos com o exercício. Na segunda etapa eles passam a poder trocar olhares enquanto perambulam, caso desejarem. Entre as etapas vamos buscando um retorno deles sobre como foi perceber as emoções e pensamentos durante a prática, por exemplo, no ato 1 eles relataram medo, culpa, estresse, constrangimento, outros relataram não sentir nada ou apenas ficar pensando em evitar os outros. Já no segundo Ato, ao menos 3 pessoas relataram sentirem mais desconforto ao estarem trocando olhares, com o pensamento “evitando”.

No terceiro ato instruímos que eles buscassem escolher uma emoção para expressarem corporalmente, não só na face, mas nos movimentos e postura do corpo. Eles deveriam em seguida buscar encontrar pessoas com as quais sentiam que estavam expressando uma emoção similar e aos poucos se agruparem por emoções. Destacamos algumas das que foram atuadas: raiva, “rindo”, vergonha. No retorno dos alunos percebemos que eles compreenderam e experienciaram o surgimento e a cessação das emoções, comentaram que sentiram constrangimento ao estarem expressando emoções através do corpo.

Falamos sobre como todos nós temos sentimentos que são agradáveis e desagradáveis. Quando esses sentimentos são desagradáveis, muitas vezes os chamamos de "estresse" ou "angústia". Se eles persistirem por um longo período, podemos chamá-los de "humores". Às vezes, nos sentimos presos em humores ruins ou irritáveis. Guiamos os alunos para perceberem como as pessoas geralmente querem se livrar desses sentimentos desagradáveis ou encobri-los imediatamente.

No experimento seguinte buscamos experienciar esse encobrimento das emoções na atividade “o grande encobrimento”. Separamos os alunos em 3 grupos, onde, no passo 1, eles deveriam escolher uma situação estressora dentro desses campos: escolar, social ou familiar. No passo 2 eles deveriam se perguntar e conversar entre si com esta reflexão: “Qual é a emoção desagradável mais básica que as pessoas têm quando estão sob esse tipo de estresse?” No passo

3 eles iriam conversar sobre as formas que as pessoas comumente evitam essa emoção. Tudo isso deveria ser anotado em papeis que iam se sobrepondo, ou seja, ludicamente “encobrindo” a emoção.

O Grupo 1 saiu com a seguinte situação: “quando alguém mente para você, mas você sabe disso” e a emoção foi a raiva. Os encobrimentos foram: “Ignorar a pessoa e não conversar com ela”, “evitar algo/alguém”, “afastar-se da pessoa”, “falar para a pessoa parar de mentir” (explicamos para eles que neste caso seria enfrentar a situação e não tentar evita-la), “comer algo gostoso para esquecer a situação”, “procurar outra coisa para fazer”. Já o Grupo 2 criou a cena de uma prova e a emoção foi a decepção, juntamente com tristeza e raiva, também escreveram outras emoções associadas como sentir-se sobrecarregado, cansaço, vergonha, empatia. Mas decepção foi a principal emoção e os modos de encobri-la foram: “Jogar videogame”, “treinar”, “chorar”, “conversar com os mano”, “colar na prova”, “estudar”, “faltar de aula”, “aceitar e estudar”, “não ligar para opiniões alheias”. Enfim, o Grupo 3 pensou em um ônibus lotado e as emoções forma: raiva, nojo, pressa para sair. Encobriram essas emoções com: “Mexer no celular”, “olhar a rua”, “brigar”, “debochar”, tentar pensar em outra coisa”, “dizer para mim mesmo ‘é a vida’”, “usar perfume”.

Finalmente, no passo 4 conversamos sobre se esses encobrimentos funcionavam de fato e quais eram os custos disso. Um dos alunos inclusive disse: “conheço várias pessoas que precisam saber disso”. Aprofundamos essa conversa explicando como, às vezes, nos tornamos realmente bons em evitar coisas que são desagradáveis. Mas podemos perder muito quando fazemos isso. Perdemos a oportunidade de nos tornarmos mais fortes e mais capacitados. Perdemos a prática da força para os momentos em que as situações desconfortáveis nos surpreendem ou quando não podemos fazer nada para mudar as coisas. Em vez de tentar evitar essa experiência ou afastá-la, podemos lidar com os sentimentos desagradáveis com o mesmo tipo de atenção plena que dedicamos ao corpo e aos pensamentos. Prestar atenção plena aos sentimentos, sem julgamento, envolve notar emoções sem dar a elas muita atenção, a menos que escolhamos fazê-lo. Podemos praticar a gentileza conosco ao não lutar contra o que estamos sentindo, como não sermos bons o suficiente ou nos sentirmos chateados com algo.

E aqui passamos ao ponto central desta aula: Sentimentos são apenas sentimentos. Falamos sobre como é a sensação quando você diz para si mesmo "É só preocupação" em vez de "Pare de se preocupar", ou "Isso é só um pouco de raiva" em vez de "Eu não deveria sentir raiva"? Com esses exemplos, conversamos sobre como quando nos tornamos conscientes de um sentimento, podemos notá-lo, localizá-lo no corpo, observar quaisquer sensações lá, notar quaisquer pensamentos que o acompanhem e deixá-lo ir o mais gentilmente possível. Podemos

observar que não precisamos agir sobre ele imediatamente ou encobri-lo. Esclarecemos que as emoções são como ondas de energia no corpo, ou seja, podemos observar a energia subir e descer, e também podemos pensá-las como ondas do oceano. Podemos aprender a surfar as ondas de nossas emoções enquanto mantemos nosso equilíbrio. Assim, passada essa conversa e entendimento teórico sobre como surfar nas emoções, passamos propriamente a meditação "surfando as ondas", onde trabalhamos com as emoções de modo meditativo. No período pós meditação, os alunos relataram as emoções que surgiram em suas experiências: "preocupação", "tristeza", "sono", "tedio", "o mesmo de quando eu vou dormir." Conversamos sobre como reduzir a tendência automática de evitar, reagir ou ruminar diante de emoções estressantes ou desagradáveis.

De forma a contrastar com esta última prática, fizemos a meditação "sentimento agradável (prática de gratidão)", onde iniciamos por trazer à mente algo em nossa vida pelo qual somos muito gratos, algo que vem à mente para completar esta frase: "Eu sou realmente sortudo por ter essa pessoa, essa experiência ou algo mais em minha vida." Vamos guiando-os para perceber quais emoções surgem associados ao que eles escolheram trazer a mente. Após essa prática de gratidão houve relatos como: "Foi fácil, ajudou com soluções para problemas" e "é difícil lembrar de tudo que somos gratos, estamos acostumados."

Terminamos com a meditação "atenção plena nas emoções", onde aprofundamos experiencialmente sobre tudo o que conversamos na aula, seguida da prática final de compaixão. Após o termino da aula, um dos estudantes se aproximou e disse que começara a ler o livro "O poder do agora", queria saber se era bom ou não. Disse que estava gostando, lendo para tentar ficar mais presente e que "quer ler para gostar de ler". Tal situação mostra abertura à experiência e como os alunos estavam se engajando aos poucos na prática da meditação fora de aula.

9.1.4 Quarto Encontro

O 4º encontro enfoca no tema da Atenção e como o direcionamento da atenção pode ser uma boa estratégia para lidarmos com o estresse. Após a meditação breve inicial conversamos sobre a mensagem principal deste tema, que é como o estresse pode surgir tanto do mundo externo quanto do mundo interno e tem efeitos importantes no corpo, na mente e nas emoções. Ao prestarmos atenção de modo meditativo em como o corpo se sente, no que estamos pensando e quais emoções sentimos, podemos prevenir o aumento de problemas que podem nos ferir.

Começamos com a atividade “estudo de caso”, onde demos para eles cópias da estória a seguir e o instrutor a leu em voz alta, pedindo-os para circular quais eram os estressores presentes na vida do personagem:

> Hugo estuda no ensino médio de uma escola estadual de BH. Ele é o segundo filho mais velho da família e tem uma irmã mais velha e dois irmãos gêmeos mais novos. Seus pais se divorciaram há dois anos, e sua mãe se casou novamente no ano passado. Hugo e seus irmãos moram com a mãe e o padrasto em um subúrbio perto da escola. Um de seus irmãos gêmeos nasceu com uma doença grave que o impede de fazer muitas coisas sozinho. Ele precisa de atenção médica regular, e sua mãe está muito envolvida em seus cuidados. Hugo sempre foi um bom aluno que tirava principalmente notas A e B quando era mais novo. No ensino fundamental, suas notas começaram a cair. Ele se interessou por jogar videogames com os amigos e frequentemente ficava acordado até tarde jogando no computador do quarto. Do ponto de vista dele, fazer lição de casa era muito mais chato do que jogar videogame, então ele deixava para fazer de última hora. Na maioria dos dias, ele saía correndo de casa sem tomar café da manhã para pegar o ônibus depois de dormir demais, um padrão que persiste até o ensino médio. Às vezes, ele tentava fazer a lição de casa no ônibus, mas seus amigos zombavam dele e ele acabava guardando a lição. O pai de Hugo se mudou para longe depois do divórcio e não consegue manter contato regular com Hugo e seus irmãos. O padrasto de Hugo, por outro lado, tentou reprimir o mau desempenho escolar dele. Ele insistiu que Hugo conseguisse um "emprego de verdade" para lhe ensinar responsabilidade, em vez de perder horas no computador. Hugo trabalha cerca de dezoito horas por semana em um restaurante perto de sua casa. Os outros jovens que trabalham lá são mais velhos do que Hugo. Eles o incentivam a festejar com eles depois do trabalho, e ele está enfrentando muita pressão para beber com eles. Enquanto isso, Hugo está reprovando em algumas matérias e continua com problemas em casa. Seu padrasto acha que Hugo deveria ter um plano de carreira e que deveria estar trabalhando em direção a esse plano. Hugo não tem ideia do que quer fazer quando se formar. Alguns dos colegas da escola parecem ter uma ideia muito melhor sobre seus planos futuros. Esse fato deixa Hugo ainda mais chateado do que costuma ficar. Quando ele começa a pensar sobre isso ou quando seu padrasto o repreende, ele geralmente joga videogame ou recorre à bebida para se aliviar do estresse. Ele sente que seus professores não entendem ou levam em consideração todas as horas que ele trabalha no restaurante e que são exigentes demais. Hugo tem uma namorada há seis meses. Ele tem conseguido falar com ela sobre o que está acontecendo em sua vida, mas recentemente ele tem se preocupado um pouco com o relacionamento. Um amigo de Hugo mencionou que viu uma foto postada online mostrando sua namorada com outro garoto em uma festa. Agora Hugo está

> preocupado que ela possa deixá-lo, mas ele não acha que consegue conversar sobre isso com ela.

Após a leitura, percebemos que os alunos conseguiram identificar bem todos os fatores estressores, ressaltando alguns como: Divorcio, prova, irmão, padrasto, pressão, beber, termino namoro, trabalhar ainda jovem, café. Em seguida os indagamos sobre quais estressores eram agudos (um evento estressante imediato, intenso e frequentemente de curto prazo) e quais eram crônicos (circunstâncias estressantes contínuas, constantes e frequentemente de longo prazo), como também se os estressores vêm de fora ou de dentro, se todas as pessoas perceberiam essas coisas como estressantes, que apoio Hugo tem em sua vida para ajudá-lo e quais sugestões eles dariam a ele. Em relação a última pergunta os estudantes responderam: “procurar ajuda”, “largar vídeo game”, “largar bebida”, “equilibrar”.

Neste ponto da aula fizemos uma transição para conversar sobre como é notável perceber que a resposta de estresse do nosso corpo é desencadeada tanto pela exposição a eventos externos reais (como problemas com amigos) quanto por eventos internos (como pensamentos). As mesmas mudanças fisiológicas são ativadas em resposta a estressores externos e internos porque o corpo não reconhece a diferença entre eventos "reais" e "mentais". Às vezes, sentimos que somos os únicos que têm muitos estressores em nossas vidas. E passamos para o exercício seguinte.

Para a atividade “atravesse a linha”, pedimos na aula anterior que todos fizessem uma lista de 10 estressores que eles tinham em suas vidas, deixamos claro que esses estressores ficariam anônimos no exercício da aula seguinte. Assim, iniciamos a atividade pedindo que todos ficassem atrás de uma linha no chão e a atravessassem caso já tivesse alguma vez na vida se sentido estressado pelos seguintes fatores, relatados por eles mesmos em suas listas na aula anterior: “Muitos trabalhos para realizar”, “pessoas gritando”, “deboche”, “mexerem nas minhas coisas”, “pessoa sem noção”, “falsidade”, “gritar para chamar a atenção”, “sentir fome”, “gente arrogante”, “acordar cedo”, “ficar sem internet”, “pegar ônibus”, “decepção amorosa”, “julgamentos sem sentido”, “decepção familiar”, “estudar”, “lavar louça”, “ficar sem dinheiro”, “perder coisas”, “conversar com um colega”, “perder no jogo”, “pessoa chata”, “ir para a escola”.

Houve uma interação interessante entre todos, que visivelmente se identificavam em sua maioria com muitos dos estressores relatados pelos colegas. Falamos sobre como todos nós experimentamos o estresse, como não estamos sozinhos nisso, pois faz parte de nossa experiência coletiva. Portanto, é importante aprender maneiras de ser gentil conosco e com os

outros para não aumentar o problema. Assim, praticar a atenção plena de nossas experiências pode nos ajudar a estar mais à vontade e equilibrados.

Voltamos a olhar para algumas razões para o estresse de Hugo e instigamos eles sobre poder não ser nenhuma coisa específica que estava acontecendo na vida dele. Talvez seria outra coisa. Com isso fazemos a transição para a atividade "quanto você consegue suportar?", onde, em resumo, ofertamos uma bola de tênis para um aluno voluntário e o instruímos a jogar ela para cima de forma simples, em seguida vamos adicionando outros movimentos como mover o outro braço em círculo ao mesmo tempo em que joga a bola, depois bater o pé oposto no chão, inclinar todo o corpo para frente e para trás, e por fim contar de 100 a 0, de dois em dois. Esse foi um exercício engraçado para eles e na interação ficou relativamente fácil conversar sobre como ao nos sobrecarregaremos de atividades e fatores estressores, podemos em algum momento perder o controle, o que no caso era deixar a bola cair. O aluno voluntário relatou que o início foi fácil, tentou seguir o ritmo, mas depois todas as instruções o deixaram desconcertado. Assim, perguntamos a eles quais poderiam ser os sinais do corpo, dos pensamentos e das emoções que apontam que estamos sob estresse. As respostas foram as seguintes, no corpo: "rosto", "tremor", "dores", "náusea", "fadiga", "coração acelerado", "pressão"; nos pensamentos: "agressivo", "pensamentos repetitivos", "crítica, "generaliza (tudo está ruim)"; e nas emoções: "raiva", "tristeza", "triste por estar triste".

Neste ponto da aula oferecemos uma compreensão didática sobre o estresse e suas respostas biológicas, falamos sobre os típicos estressores que eles percebem em suas vidas. Introduzimos o conceito de triângulo da consciência (pensamentos, emoções e sensações) como um modelo de nossa experiência e como um símbolo da prática da atenção meditativa.

Na próxima etapa da aula passamos aos exercícios de "movimento consciente", onde praticamos a conscientização de tudo o que está acontecendo naquele triângulo de conscientização: corpo, pensamentos e sentimentos. Após centralizarmos bem a atenção na respiração, fizemos algumas sequências de posições sentadas e de pé, que têm como objetivo perceber e soltar as tensões acumuladas. Ao perguntarmos a eles como se sentiam após as posturas, alguns relataram se sentirem mais relaxados. Finalizamos normalmente com a "prática da compaixão" e com o convite para praticarem em casa com os áudios guiados.

9.1.5 Quinto Encontro

No penúltimo encontro abordamos mais diretamente o tema da Compaixão, palavra que nomeia este encontro e tem como subtítulo "Cultive a compaixão consigo e com os outros.

Experimente um pouco de ternura.” O objetivo principal deste tema é facilitar ao adolescente a compreensão de que, para lidarmos com o estresse e desafios do cotidiano, não só é importante prestarmos atenção de modo meditativo, mas também oferecermos gentileza para nós mesmos e para os outros, assim nos fortalecendo internamente e construindo resiliência.

Após uma curta meditação lembramos como algumas das coisas que nos estressam vêm de dentro de nós mesmos, que a resposta do corpo ao estresse é desencadeada tanto por pensamentos quanto por eventos reais. Ressaltamos que quando não estamos cientes disso, podemos praticar hábitos mentais que vão contra nossos melhores interesses. Às vezes, esses hábitos mentais incluem sermos muito críticos com nós mesmos, com nossas experiências e com outras pessoas. Como esses hábitos mentais podem aumentar nosso estresse, talvez devêssemos pensar em encontrar hábitos mentais mais saudáveis. Como o seguinte exemplo: “Quando ficamos doentes, muitas vezes tomamos remédios para nos sentirmos melhor.” Explicamos que de maneira semelhante, certos hábitos mentais, como compaixão, bondade e gratidão, são como remédios mentais para ajudar nossas mentes e corpos a se sentirem e funcionarem melhor. Ou seja, é possível a prática e o desenvolvimento de hábitos mentais saudáveis, como a gentileza, ternura, compaixão e agradecimento, o que constrói força interior.

Conversando sobre esta questão da prática, surgiram espontaneamente 2 indagações por parte dos participantes: “Estava no ônibus escutando música e prestando atenção na respiração, isso é meditar? Eu sentia que estava no momento presente.”, e nos perguntando sobre a nossa experiencia pessoal: “Qual foi a sua maior dificuldade no início da sua meditação?” Estas perguntas geraram uma boa interação entre nós e os alunos, ali contamos algumas histórias pessoais e de como nós dois havíamos começado a meditar enquanto adolescentes e como isso tinha impactado toda a nossa vida. Percebemos um grau de conexão não percebida antes, pois eles estavam em um ponto onde já haviam experimentado a meditação ao longo das semanas passadas, mas ainda estavam desconfiados sobre seus efeitos reais a longo prazo, como também os benefícios práticos na vida cotidiana. Ao relatarmos sobre nossa história, vimos como isso os deixou mais interessados na aula.

Neste encontro buscamos ajudar os adolescentes a compreender como o cérebro é uma parte do corpo que muda a partir das experiências que temos, para tal jogamos com eles o seguinte quiz “o cérebro adolescente: verdadeiro ou falso”:

> 1. As pessoas nascem com um certo nível de inteligência que não muda ao longo da vida. Falso. Durante a adolescência, o QI de uma pessoa pode aumentar ou

diminuir porque o cérebro está se reorganizando e está exposto a novas experiências.

2. A substância química no cérebro que é liberada pelo estriado durante uma experiência agradável é a dopamina. Verdadeiro. A dopamina é um neurotransmissor.

3. O cérebro de um estudante de ensino fundamental ou médio não estará maduro até cerca de dezoito a dezenove anos. Falso. Não estará totalmente maduro até os vinte e poucos anos ou, em alguns casos, até os trinta.

4. A área do cérebro atrás da testa que é importante para a tomada de decisões lógicas e o planejamento é chamada de cerebelo. Falso. Essa área é o córtex pré-frontal (ou CPF), que é uma das regiões mais recentes do cérebro em termos evolutivos. O cerebelo faz parte do cérebro inferior e está implicado na regulação do equilíbrio e da coordenação.

5. Seu cérebro muda todos os dias e muda como resultado das pessoas com quem você interage e das experiências que você tem. Verdadeiro. Isso é chamado de neuroplasticidade. Observe a palavra "plástico" em neuroplasticidade para ajudar os alunos a lembrar.

6. Durante os anos da adolescência, uma grande reorganização cerebral está acontecendo. Muitas sinapses (ou pontos de conexão) que permitem que os neurônios (ou células nervosas) recebam e transmitam mensagens são eliminadas em um processo chamado poda. Verdadeiro.

7. Adolescentes correm mais riscos do que crianças ou adultos, especialmente quando estão com colegas, porque as partes do cérebro que tomam riscos estão mais desenvolvidas do que as partes do cérebro que ajudam a controlar o comportamento. Verdadeiro. Centros de recompensa como o núcleo accumbens e o estriado amadurecem antes do CPF. Comportamentos de risco como dirigir rápido ou beber podem ser percebidos como experiências particularmente gratificantes.

8. Adolescentes relatam ter mais sentimentos e humores positivos do que crianças ou adultos. Falso. Adolescentes relatam mais emoções negativas, como raiva, tristeza e irritação, do que crianças ou adultos.

9. As sinapses, ou conexões cerebrais, que são usadas com mais frequência, através da prática, tornam-se mais fortes e mais eficientes. Verdadeiro.

10. Praticar a atenção plena não mudará o cérebro. Falso. Muitos estudos mostraram que práticas de atenção plena e compaixão realmente mudam o cérebro de maneiras saudáveis, conforme medido por tecnologia neurocientífica sofisticada.

Os participantes acertaram a maioria das perguntas e ficaram bem interessados neste tema da neurociência. Um dos alunos chegou a nos perguntar se meditação era uma

pseudociência. Uma pergunta que foi muito importante para tocarmos no tema da ciência e para eles compreenderem que o que estávamos realizando ali era um experimento prático baseado no método científico. Explicamos sobre o conceito de ciência e pseudociência. Alguns deles ficaram bem entusiasmados por se descobrirem dentro de um experimento piloto baseado na ciência.

Retomamos o tema da aula e conversamos sobre observar a tendência ao julgamento direcionado aos outros e a nós mesmos e seu poder de prejudicar nosso senso de equilíbrio e conexão social. Passamos assim ao exercício "maneiras como praticamos gentileza ou descuido conosco (não cuidamos de nós mesmos)", onde eles deveriam anotar individualmente alguns exemplos de como praticar o cuidado consigo mesmo no comportamento, nos sentimentos e nos pensamentos, depois fazer o mesmo para exemplos sobre como praticar o descuido consigo mesmo. Destacamos abaixo algumas de suas respostas mais marcantes sobre o cuidado consigo:

- Comportamentos: "ter hobbies", "dormir bem", "ver médico e psicólogo", "ver amigos", "sair para passear", "treinar", "comer bem", "beber água"
- Pensamentos: "se auto motivar", "pensamento positivo", "não cobrar muito", "não julgar", "ter empatia consigo também"
- Sentimentos: (tiveram muitas dúvidas) – "pensar em uma solução para o sentimento difícil", "lidar com pensamentos negativos", "ter amor próprio", "humanizar", "sentir gratidão", "sentir confiança"

E sobre o descuido consigo, salientamos os seguintes relatos:

- Comportamentos: "reatividade", "não pensar antes de fazer", "comer excessivamente", "deixar de fazer o que gosta", "deixar de se cuidar", "descontar na bebida"
- Pensamentos: "destrutivo", "gerar julgamento", "criticar, "preguiça (e dar desculpas)", "achar que violência vai solucionar", "pensar muito no futuro", "se cobrar demais"
- Sentimentos: "ansiedade", "desanimo", "afundar negativismo", "insatisfação com corpo/aparência", "ingratidão", "ficar mal consigo por não ter conseguido"

Nesta atividade buscamos permitir que os alunos experienciassem como a atitude de não-julgamento da prática de *mindfulness* é essencialmente compassiva. Assim, ainda que os estudantes tenham composto essas listas individualmente, ao compartilharem eles perceberam que muitos exemplos se repetiam, o que facilitou demonstrar como a prática do *mindfulness*

constrói autocompaixão e compaixão pelos outros. Conversamos sobre as dificuldades de observar nossos sentimentos e pensamentos por vivermos muitas vezes de forma automática, sem reflexão, e como praticamos certos comportamentos de forma automática que acabam nos prejudicando de alguma maneira.

Neste ponto demos a eles uma excelente notícia, de que sabemos por estudos científicos que é possível mudar o cérebro por meio de treinamento mental, como as práticas de *mindfulness* que temos aprendido. Aprendemos a nos trazer de volta a um estado mais equilibrado quando estamos estressados ao observar, reconhecer e deixar que pensamentos e sentimentos não úteis apenas "sejam". Conversamos sobre como podemos realmente praticar tornar nossas mentes mais saudáveis e compassivas desde o início. Podemos praticar intencionalmente a gentileza conosco.

Percebemos que para eles isso pode parecer estranho no começo, pois não estamos acostumados a fazer isso, e associamos ao treinamento com esportes ou música. Mas o fato que buscamos demonstrar para eles é que podemos mudar nossos hábitos mentais e do coração com a prática, e essa prática pode nos dar uma vantagem interna. Podemos praticar hábitos de ternura ou autocompaixão para aprender a acolher a nós mesmos inclusive com nossos limites e aos outros também, sem reagirmos em excesso. Ou seja, de que podemos, de fato, praticar uma abertura à vida em inteireza, inclusive com seus desafios.

Aqui entramos adentramos mais na temática para ressaltar que praticar ternura ou autocompaixão não significa nos permitir escapar das responsabilidades, ser preguiçosos ou relaxados. Não significa pensar e agir como se fôssemos melhores que os outros. Não significa apenas cuidar de nós mesmos e ignorar todos os outros. Na verdade, uma das melhores maneiras de desenvolver compaixão é reconhecer que todos temos sentimentos e desejos semelhantes, que não somos os únicos que nos sentimos assim.

Com essa ponte passamos para a meditação seguinte, o “fluxo de gratidão (escrita consciente)”, onde propomos praticar alguns hábitos mentais saudáveis. Após respirações profundas iniciamos as instruções para que eles escrevessem uma lista de todas as coisas pelas quais eram gratos, sem corrigir, deixando fluir aquilo que viesse naturalmente às suas mentes. Ao final alguns relataram um “bloqueio inicial”, como um “branco”, ou que “não sabia o que escrever”. Outros disseram ter sentido “gratidão”, “feliz pelas conquistas”. Ainda houve uma reflexão importante: “a gente tem de refletir que tem quem não tenha essas coisas.” Com a seguinte pergunta de um aluno “Como praticar isso na vida?”, aproveitamos para entrar no exercício seguinte “o que eu desejo para mim”, que consiste em pedir a eles que escrevessem uma breve carta para eles mesmos, instigando-os com perguntas como: O que você deseja para

si mesmo?, Qual aspecto da sua vida você mais deseja mudar após participar deste programa?, Se você não fizer mudanças em sua vida, como você pode se sentir?, Quais hábitos de autocompaixão você deseja fortalecer?, entre outras. Recolhemos as folhas A4 em seguida e lhes dissemos que as entregaríamos de volta ao final do ano letivo. O conteúdo das cartas foi muito bonito, percebemos que eles compreenderam bem a ideia de se ter compaixão por si mesmo e praticar autocuidado. A título de exemplo, transcrevemos aqui uma destas cartas na íntegra:

> Desejo saúde, dormir mais cedo, me cuidar mais, ser mais calma, me cobrar menos, estudar mais, aprender novos idiomas, estar estável financeiramente, gastar menos, me concentrar mais, ser mais aberta com meus sentimentos, ter a profissão que eu desejo, vivenciar mais momentos felizes e família.

Logo em seguida partimos para outro exercício semelhante, mas mais breve e simples, a "mensagem em uma garrafa", onde explicamos para eles que uma maneira de praticar o cuidado é compartilhá-lo com os outros. Assim os pedimos que escrevessem uma nota com um desejo gentil que cada um gostaria de compartilhar com qualquer pessoa da classe. Colocamos essas notas em uma caixa sortida para que cada um pudesse pegar uma nota para si antes de sair da sala naquele dia. Algumas das frases que eles escreveram foram: "Desejo que você veja sua vida de forma mais positiva", "Estabilidade financeira", "Treinar musculação", "Ser mais prestativo", "Ser simpático e generoso", "Obrigado por sempre estar comigo nos momentos bons e nos difíceis".

Finalizamos a aula com a "meditação da bondade amorosa", uma prática clássica de *mindfulness,* que inclui afirmações curtas que você pratica dizendo a si mesmo. Ressaltando que se a qualquer momento algum aluno quiser mudar as palavras para se adequar melhor a ele, poderiam ficar à vontade para fazê-lo. São frases como: "Que eu seja forte", "Que eu seja equilibrado", "Que eu seja feliz", "Que eu esteja em paz,", e que depois as direcionamos para os outros: "Assim como desejo ser forte, que você também seja forte." e assim por diante.

Conversamos antes sobre como às vezes parece mais fácil oferecer bondade aos outros em vez de a nós mesmos, mas que ali começamos conosco e depois nos estendemos aos outros. Após a meditação um aluno relatou com grande ênfase "me senti melhor", outro tinha dúvidas, pois sentiu formigamento e conversamos sobre essas sensações comuns que acontecem na meditação. Outro estudante ainda relatou "pensei nas outras pessoas, não foi difícil." E assim finalizamos a aula com a prática "uma pessoa como eu", que ao longo das aulas varia a ênfase,

as vezes trazendo a mente familiares, amigos ou mesmo animais de estimação. Segue-se abaixo o script desta como exemplo:

> Vamos fazer uma prática que pode nos ajudar a cultivar apreço e compaixão pelos outros. Sente-se confortavelmente e feche os olhos, se desejar.
> Respire profundamente algumas vezes para se acalmar.
> Agora, torne-se consciente de que há uma pessoa à sua frente. (Ou, pense em uma pessoa nesta sala e traga a imagem dessa pessoa para sua mente.)
> Vamos considerar algumas coisas sobre esta pessoa:
> Esta pessoa é um ser humano, assim como eu.
> Esta pessoa tem um corpo e uma mente, assim como eu.
> Esta pessoa tem sentimentos, emoções e pensamentos, assim como eu.
> Esta pessoa, em algum momento, já se sentiu triste, decepcionada, com raiva, magoada ou confusa, assim como eu.
> Considere que: Esta pessoa deseja estar livre da dor e infelicidade, assim como eu.
> Esta pessoa deseja estar segura, saudável e amada, assim como eu.
> Esta pessoa deseja ser feliz, assim como eu.
> Agora, permita que alguns desejos surjam:
> Desejo que esta pessoa tenha a força, os recursos e o apoio para enfrentar os momentos difíceis na vida.
> Desejo que esta pessoa esteja livre da dor e infelicidade.
> Desejo que esta pessoa seja forte e equilibrada.
> Desejo que esta pessoa seja pacífica,
> Porque esta pessoa é um ser humano como eu.

9.1.6 Sexto Encontro

O 6º e último encontro teve como tema o Equilíbrio e o subtítulo foi “O equilíbrio da mente e emoções constrói a força interior”, em essência trabalhamos a compreensão de que este programa de meditação é realmente apenas o começo, os encorajamos a utilizarem as ferramentas do *mindfulness* para construir força interior pouco a pouco no cotidiano de suas vidas.

Retomamos o acrônimo e veio a pergunta: “Como surfar nas emoções?” e assim revisamos um pouco os últimos cinco temas, onde eles aprenderam a prestar atenção de uma maneira nova, treinando a atenção para ver o que está acontecendo agora em nossos corpos, em

nossos pensamentos e em nossos sentimentos. Falamos sobre os hábitos automáticos tanto no que fazemos quanto em como pensamos sobre as coisas. Percebemos que neste último encontro os alunos estavam interagindo mais, falaram do filme “Divertidamente 2”, que estava estreando nos cinemas, e como esta animação tem tudo a ver com o que estávamos aprendendo neste programa de meditação, principalmente no tema das emoções.

Conversamos sobre como compreendemos que nem sempre estamos realmente presentes, realmente aqui para nossas vidas. Estamos nos movendo, fazendo nosso trabalho, nos divertindo e realizando coisas, mas nossas mentes e corações podem estar em outro lugar. Podemos continuar a praticar hábitos mentais não saudáveis sem consciência e, muitas vezes, pensamos e agimos de maneiras que demonstram uma certa crueldade conosco e com os outros, em vez de gentileza.

Mas ressaltamos também que aprendemos que o lugar mais forte para agir é "aqui e agora", que estamos mais estáveis e mais capacitados quando estamos totalmente conscientes do momento presente. Ressaltando para eles que somos menos propensos a sermos influenciados por nossos pensamentos e sentimentos inconscientes, podendo, assim, fazer melhores escolhas e cuidar melhor de nós mesmos sendo mais conscientes, como também agir com maior compaixão pelos outros e por nós mesmos.

Os objetivos gerais deste encontro foram demonstrar como utilizar no cotidiano as ferramentas de *mindfulness* que eles aprenderam; discutir modos para cultivar uma prática pessoal de *mindfulness* e a revisão dos pontos mais importantes do curso. Para alcançarmos estes objetivos trabalhamos uma prática mais longa de *mindfulness*, onde passamos um pouco por todas as técnicas que trabalhamos ao longo de todo o programa.

Após a meditação, os alunos relataram que foi mais fácil meditar e que eles se lembraram das ferramentas das outras técnicas. Em seguida partimos para a atividade “colcha de retalhos meditativa”, onde os instigamos a desenhar, ou mesmo apenas escrever se desejassem, em uma folha quadrada o que eles tinham aprendido no programa, qual havia sido a mensagem mais importante para eles e como eles usariam o que aprenderam ali em suas vidas. Permitimos que eles fizessem o exercício livremente e ao final tivemos resultados interessantes, alguns preferiram escrever de forma bem objetiva, enquanto outros desenharam. Um desenho particularmente nos chamou a atenção, onde um dos alunos ilustrou a si mesmo surfando sobre uma grande onda no oceano em meio a uma tempestade e escrevendo “surfando nas ondas das emoções”. Em seguida juntamos os desenhos formando uma colcha de retalhos. Algumas frases que encontramos escritas foram: “Eu aprendi a aceitar as demais sensações externas e internas. Assim, eu digo que gostei bastante do projeto.” e “Quero aprender a lidar com os pensamentos,

quero ter mais empatia comigo, quero lidar com o sentimento de perda, quero viver o agora, lidar com a maldade humana, quero melhorar o sono, quero aprender a aproveitar e sentir o presente, pensamentos são só pensamentos".

Passamos em seguida para a prática final, o "círculo de fala e escuta meditativa", onde praticamos duas formas de atenção plena: a escuta atenta e a fala atenta. Orientamos os estudantes a compartilhar algo que aprenderam ou algo que levariam do programa e que todos teriam a oportunidade de falar e de ouvir, e faríamos isso de forma consciente. Falar com atenção significa falar do coração, sem tentar se preparar demais com antecedência ou se preocupar com o que vai dizer. Ouvir com atenção significa escutar com total e sincera atenção, sem pensar na sua vez de falar. Com o uso de um sino, fizemos uma breve meditação e respirações profundas, depois cada aluno ia passando o sino e deveria tocar assim que terminasse seu relato, passando o sino para o colega, que, por sua vez, deveria esperar o toque do sino acabar pacientemente antes de iniciar sua fala. Segue abaixo um resumo do que ouvimos de mais importante dos alunos:

- Aluno 1: "Você relaxa, cabeça a 1000 e você consegue acalmar." "Quando a sala de aula está agitada e você consegue não se agitar."
- Aluno 2: "Eu vim para entender a meditação, falar de sentimentos." "Eu entendi a minha mente." "A gente é adolescente e quer entender de emoções."
- Aluno 3: Mostrou seu desenho paisagem e disse "retornar para aquilo que te faz sentir bem"
- Aluno 4: "Aprendi a aceitar sentimentos ruins que vem, deixar passar e não ficar perturbado"
- Aluno 5: Apresentou um desenho simbolizando o equilíbrio e relatou "Tudo tem coisas boas e ruins, precisa equilibrar, as pessoas tem a parte ruim, mas têm a boa também."
- Aluno 6: "Vim para relaxar e desestressar"
- Aluno 7: "Aprendi que é importante surfar nas ondas das emoções", mostrando o seu desenho da onda.
- Aluno 8: "Aprendi que pensamentos são só pensamentos, não te define, não precisa focar nele, pois não te define."

Quando todos terminaram a partilha de seus pensamentos, nós professores também compartilhamos algumas reflexões, observações e desejos gentis para o grupo. Falamos como nós também tínhamos aprendido muito com eles, que ficamos muito felizes com os relatos deles de como a meditação os ajudou em algumas dimensões de suas vidas. Depois conversamos livremente e contamos para eles que iniciamos a meditar quando nós também éramos bem

jovens e como isso tinha sido muito importante para nós. Falamos sobre a importância desse projeto piloto e que eles tinham sido todos muito importantes para esta pesquisa científica, que pode ter bons frutos no futuro em projetos em outras escolas públicas.

Essa conversa engajou bastante eles, que ficaram curiosos sobre nossa prática pessoal de muitos anos. Eles pediram dicas de livros e, já mais descontraídos, relataram como sentiriam saudades das aulas. Alguns alunos contaram ter gostado muito de todo o programa e perguntaram quando continuaria, se haveria a continuidade do projeto. Outros relatos interessantes apareceram também, como dois alunos que contaram que viram uma mudança significativa no comportamento de outro colega, que naquele momento já havia saído da sala, como ele tinha ficado mais relaxado e aberto, sendo que era um estudante mais fechado e tímido.

Incentivamos eles a continuarem meditando, escutando os áudios guiados que passamos ao longo das semanas, como também usando o Cadernos do Aluno para relembrar os temas. Ao final lhes presenteamos com um chocolate e um cartão de bolso, que tinha o acrônimo CRESCER, com as frases tema de cada letra, para que eles se lembrassem ativamente de praticar as atitudes meditativas no dia a dia.

Neste último encontro solicitamos aos alunos que respondessem os questionários finais, analisaremos os resultados de todos os questionários na seção seguinte deste capítulo.

Ao final do ano letivo nós enviamos para cada um a carta elaborada por eles no quinto encontro, entregamos junto com um pequeno pacotinho de doces, como uma lembrança de nosso encontro inicial no qual eles comeram a uva passa de modo meditativo. Quando eles a receberam, enviaram como resposta duas mensagens que coloco na íntegra abaixo:

> “Muito obrigado vocês dois, me sinto um sortudo de ter encontrado vocês naquele momento, onde poderia ter sido várias pessoas a não ser eu, mas fui eu que tive essa honra de ter aprendido mais sobre como lidar com meus sentimentos e emoções, realmente sou muito grato por isso, e nunca me esquecerei do que essa prática me beneficiou até agora, sucesso pra vocês e espero de coração reencontrar vocês.”

> “Um grande abraço pra vcs também! Foi muito bom o aprendizado e foi muito boa a experiência, que o projeto de vocês continue ajudando pessoas que nem ajudou a gente, MT obrigado”

9.2 Análise dos resultados

Nesta seção apresentaremos os resultados observados a partir da aplicação de nossos questionários, na próxima seção discutiremos uma avaliação global, incluindo o Diário de Campo apresentado anteriormente.

Como delineado em nossa metodologia, esta pesquisa aplicou 5 questionários em pré e pós teste pareados em um grupo de intervenção, sem grupo controle. Ademais aplicamos um questionário sociodemográfico e um questionário de validade ao final do programa, que também será discutido a seguir. Os relatos do coordenador da escola serão apresentados nesta seção pelo teor voltado a observação dos efeitos do programa sobre os alunos.

O grupo foi selecionado pelo coordenador educacional a partir de demandas espontâneas de cada aluno quando relataram estarem estressados, ansiosos ou com problemas em casa. As demandas foram inúmeras, desde frustração com uma nota distinta da nota total até dificuldade em realizar as atividades e permanecer atento dentro de sala de aula. O coordenador observou que "muitos vieram do 9° ano, tinham 10 disciplinas e agora são 21. Muitos alunos tem sentido ansiedade, angústia e desânimo. (...) São alunos com contextos diversos, de famílias desestruturadas ou equilibradas." Inicialmente nosso grupo era constituído por 15 alunos, 10 meninos e 5 meninas. Finalizamos a intervenção com 9 alunos, 8 meninos e 1 menina. Alguns mudaram de escola e outros decidiram sair. Para não causar nenhum constrangimento nós não investigamos porque eles saíram do programa. A maior parte que desistiu o fez após a primeira aula e outros saíram pois foram transferidos de instituição. Não foi possível a realização de um grupo controle pelo limite de investimento oferecido a esta pesquisa, que transcorreu com investimentos próprios.

Em nossa análise estatística contamos com a importantíssima ajuda do professor Dr. Cristiano Mauro Assis Gomes, titular do departamento de Psicologia da UFMG, que gentilmente nos orientou sobre a aplicação dos questionários e analise dos resultados estatísticos, abrindo esse trabalho para um diálogo mais amplo dentro da ciência e também contribuindo para seu embasamento como ferramenta educacional efetiva, o que acreditamos ajudar a abrir portas nas instituições para futuros projetos de aplicação de *mindfulness* no contexto escolar.

Apenas analisar se a média dos resultados dos questionários aumentou ou diminuiu não significa muita coisa, é necessário avaliar a significância estatística e o contexto de aplicação. Para esta análise utilizamos o programa Rstudio com o pacote restatix, com teste t pareado para realizar a comparação com pré e pós teste no grupo de intervenção. Utilizamos a sugestão de

Cohen (1988) para tamanhos de efeito em teste t convencional, que são: 0.2 (efeito pequeno), 0.5 (efeito moderado) e 0.8 (efeito grande).

Com a aplicação do questionário CAMM, que se destina a avaliar o nível de competência de *mindfulness* baseado em duas facetas nucleares: "agir com consciência" e "atitude não julgadora da experiência", observamos um efeito grande (0.815) e uma significância estatística boa (0.0403). Mesmo com uma amostra pequena (n=9) conseguimos identificar um efeito pois ele foi grande. Ademais, acreditamos que nesta faceta tivermos sucesso pois em todas as 6 aulas do programa nós trabalhamos as competências de *mindfulness* nas discussões e nas práticas.

O questionário EPS-10 foi aplicado para verificarmos se realmente o estresse dos alunos diminuiu após terem realizado nosso programa de meditação *mindfulness*. O questionário contém perguntas referentes a sentimentos e pensamentos relacionados ao estresse, tais como aborrecimentos em situações diversas e como o indivíduo responde à própria raiva, estresse etc; percebidos nos últimos 30 dias. O contexto de pré e pós teste foram bem distintos, o pré teste foi aplicado no início do segundo bimestre e o pós no fim do mesmo bimestre, logo na semana de provas, um contexto comumente aversivo e estressante. Podemos concluir que o programa foi protetivo pois observamos uma diminuição no nível de estresse dos alunos, porém o tamanho de efeito foi pequeno (-0,451), não só pelo contexto que se tornou mais estressante, mas também porque o número de participantes é pequeno (n=9). Não foi observada uma significância estatística neste questionário (0,213), pois a diferença entre os dois grupos foi pequena e o número de participantes também é pequeno, porém podemos afirmar que, considerando um contexto de maior estresse, uma pequena diferença já indica que o programa foi protetivo em relação ao estresse do adolescente. Talvez com uma amostra maior de participantes seria significativamente estatístico mesmo com um efeito pequeno.

Aplicamos também o EDRE-VA para verificarmos se os alunos diminuíram suas dificuldades de regulação emocional com o nosso programa voltado ao cuidado de si na escola. Foi observado que eles conseguiram diminuir muito suas dificuldades relacionadas às próprias emoções, evidenciando o sucesso deste programa e que é possível ensinar sobre manejo de emoções na escola com este programa. O tamanho de efeito foi grande (-1.89) e positivo, pois diminuiu a dificuldade e foi impactante a melhora na regulação emocional. A significância estatística das respostas foi alta (0.000468) também.

O questionário SEC-Q para habilidades socioemocionais não apresentou um tamanho de efeito relevante (0,200) e não foi estatisticamente significativo (0,565). Talvez com uma amostra maior poderíamos compreender melhor este efeito, afinal em uma amostra pequena,

somente diferenças grandes são estatisticamente significativas. Podemos concluir que este programa, aplicado neste contexto e com o número de participante envolvidos, não apresentou melhora grande nas habilidades socioemocionais e maiores investimentos são necessárias.

O último questionário aplicado em pré e pós teste foi o SCS-SF, que se destina a avaliar competências de autocompaixão. Observamos um tamanho de efeito moderado (0,586), concluindo que a autocompaixão melhorou de forma moderada, porém a significância estatística foi de apenas 0,117. Como dito anteriormente, com um grupo pequeno, apenas efeitos grandes tem significância estatística.

Observamos resultados promissores com a aplicação deste programa na escola, com um aumento grande da capacidade de *mindfulness* e diminuição forte da dificuldade de regulação emocional, com efeito protetivo na redução do estresse. Apresentamos resultados não exaustivos pelo tamanho desta pesquisa, para estudos futuros seria interessante um estudo randomizado, com grupo controle e experimental, e com uma amostra se possível maior, para ser capaz de identificar também efeitos moderados ou pequenos.

A partir de nosso levantamento bibliográfico acreditamos que este estudo trouxe a análise estatística como novidade para verificarmos os resultados da aplicação de um estudo sobre *mindfulness* no contexto educacional brasileiro.

Os resultados encontrados nesta pesquisa são semelhantes aos resultados da aplicação deste mesmo protocolo em outros estudos, como discutido no capítulo 7 da presente dissertação. Citamos estudos internacionais pois não há no Brasil estudos sobre este protocolo.

Aplicamos ainda um Questionário Sociodemográfico (anexo 7) pois a escola não havia colhido estes dados dos alunos até então. Como citado em nossa metodologia, com estes dados nós buscamos obter um olhar, mesmo que limitado, da situação geral do grupo que trabalhamos. A maioria tem 15 anos e apenas dois tem 16 anos. A grande maioria reside em Belo Horizonte, identificam-se como cis gênero, não conta com alguém externo para auxiliar nos trabalhos de casa, não participa de movimento social, não utiliza programa assistencial do governo, não tem ou já teve algum trabalho como forma de renda, não foi reprovado na escola, seus pais têm formação até o ensino médio e iniciaram a escola com 6 anos. Cinco se identificaram como “pardo”, três como “branco” e um como “negro”. A maioria mora em moradia própria e três em alugada. A maioria se identifica como “classe média”, um como “pobre” e dois não responderam. Observamos também uma diversidade religiosa, com quatro católicos ou cristãos; dois responderam “ateu”, um “crente” e um “que gosta de Deus”. Grande parte deles chega até a escola com auxílio do transporte público e demoram por volta de 30 minutos no trajeto, dois moram próximos da escola e se deslocam a pé. A constituição familiar é muito variável, alguns

moram somente com mãe, outro somente com pai, somente com avó e outros com pais, mãe e irmãos e um com mãe, irmãos e sobrinhos. Observamos um grupo bem diverso e fora de situações de risco estruturais comprometedoras. Sobre o grupo, adicione que o coordenador da escola também relatou "muitos alunos com grau de ansiedade excessivo, celular em excesso e alguns oriundos de escola particular."

Com o questionário sociodemográfico podemos concluir que nosso grupo de alunos sofre diariamente situações de estresse e vulnerabilidade. O andar de ônibus diariamente, por exemplo, surgiu nas discussões e foi apontado por eles como uma situação de estresse que os incomoda emocionalmente causando raiva e aversão, como discutido anteriormente. Sobre a situação financeira, não foi levantado por eles esse tema nos debates, mas na atividade em que foi pedido para eles escreveram como eles querem continuar cuidado de si no futuro, um dos alunos colocou que deseja para seu futuro "estabilidade financeira", porém este aluno apenas escreveu na atividade e não chegou a trazer isso para o debate em sala. Eles não levantaram questões relativas ao mercado de trabalho nesta intervenção, talvez porque apenas um deles já trabalhou ou trabalha, acreditamos que isso se deve ao horário das aulas que, com a reforma do ensino médio e com os horários praticados nesta instituição, não é possível conciliar as aulas com um turno de trabalho. Também não foi levantado um estresse relacionado a raça/cor, talvez seja pertinente que o professor abra a discussão sobre este tema relacionando-o ao estresse intergeracional e ao estresse do racismo estrutural.

Acreditamos que o programa de meditação *mindfulness* pôde ajudar este grupo que sofre estresse diariamente pois os auxiliou na regulação emocional e redução da reatividade relacionada ao estresse através de uma maior consciência dos pensamentos e das emoções, além da redução de um comportamento evitativo e aumento de respostas mais saudáveis, como observado e inclusive comentado pelos próprios participantes a respeito de um colega do programa que conseguiu participar mais das aulas convencionais e "ficou menos tímido"; acreditamos ademais que os fatores maior controle atencional e maior autoconsciência (aumento grande de acordo com os resultados do questionário CAMM), os auxiliaram no manejo das emoções e redução do estresse. Acreditamos que é pertinente continuarmos buscando criar espaços na escola pública para o cuidado de si pois eles já sofrem diversos estresses estruturais, auxiliando-os a construírem maior resiliência diante dos desafios vivenciados.

Por fim, o Questionário de Validade nos indicou que todos os alunos não haviam meditado antes e entrarem em contato pela primeira vez com este programa. Não relataram uma grande dificuldade para aprenderem e realizarem as práticas e atividade, eles disseram que não

foi difícil nem fácil colocar em prática o que foi aprendido no programa. A maioria praticou a meditação guiada apenas durante as aulas, dois relataram praticar “quando eu ia dormir” e também “Eu pratiquei em casa e na rua, de forma que eu ouvia os áudios e outras que eu só tentava respirar”.

Sobre a pergunta “O que você mais gostou nas aulas?”, eles relataram: “os momentos de reflexão entre as pessoas”, “a forma em que foi explicado”, “os ensinamentos, lições e em geral tudo foi essencial”, “das práticas de comunicação”, “ficar relaxado”, “tudo”, “falar sobre os pensamentos” e duas pessoas não responderam.

O que eles menos gostaram foi: “ser sincero não achei nada ruim”, “a demora”, “nada em especifico”, “o tempo”, “o sino”, “nada”, “não gostei da prática de escrever o que vinha na sua mente”.

A prática, dinâmica ou exercício mais importante para cada um: “O momento que fizemos exercícios meditativos por me ajudar no dia a dia”, “Foi a prática de andar de um lado pro outro, pois me fez afastar dos meus pensamentos”, “O exercício de estar atento a si mesmo, atento ao interior e ao exterior, como sair do ‘piloto automático’”, “o da reflexão”, “o dos pensamentos”, “bater o sino” e “atividade dos pensamentos são só pensamentos”.

Sobre a sugestão que eles teriam para melhorar o programa, alguns responderam “não sei” e também “ter aulas mais frequentes”, “encurtaria ele”, “mais atividades dinâmicas”, “mais aulas durante a semana” e “menos dinâmicas livres”.

Na última pergunta, se gostaria de compartilhar mais alguma coisa, a maioria respondeu “não” e uma pessoa respondeu “gostei muito e planejo praticar e levar para minha vida”.

Concluímos com este questionário que o programa foi bem aceito pela maioria dos 15 alunos que iniciaram o programa e em geral eles perceberam benefícios ao realizarem o programa e gostaram de diversas atividades, dinâmicas e atividades.

Realizamos conversas informais com o supervisor do Ensino Médio da escola, que observamos ter contato com todos os 9 alunos participantes do projeto, que estavam distribuídos em 9 turmas distintas. Ele nos relatou que os alunos do IEMG “geralmente são alunos oriundos do Aglomerado Serra, Taquara, Morro do Papagaio, Jardim Canadá, Mangabeiras, Granja de Freitas, Savassi, Centro, Funcionários, Laguna e Contagem. Famílias de mães solos e pais com guarda de filhos. Baixa renda, tem bolsa família e pé de meia agora. Extrema pobreza tem poucos mesmo. Muitos alunos com grau de ansiedade excessivo, fazendo parte da renda familiar, celular em excesso e alguns oriundos de escola particular.” No grupo do projeto observamos “alunos com contextos diversos, de famílias desestruturadas ou equilibradas.”

Ele acredita que o projeto “foi muito importante para a instituição e principalmente para alguns alunos que participaram”, “Durante o tempo do projeto, houveram alunos que desistiram e outros saíram da escola. Mas os que ficaram, gostaram e elogiaram o projeto. Aprenderam a importância da meditação, principalmente porque, muitos vieram do 9° ano, tinham 10 disciplinas e agora são 21. Muitos alunos tem sentido ansiedade, angústia e desânimo.” “Alguns alunos, entre 4 a 6, ficaram chateados pelo fim. Outros ainda estavam acostumando e outros não importaram em acabar e abandonaram.” Disse ainda que “como supervisor, acredito muito em projetos de extensão, é enriquecedor. O aluno da graduação e pós graduação, desenvolver e dividir o que aprendem na academia com a educação básica é primordial. Espero ter mais projetos como esse em nossa escola, também disponibilizando para os professores.”

9.3 Avaliação geral e considerações finais

Toda esta experiência de pesquisa e acompanhamento de um processo complexo de interações e aprendizados na escola foi enriquecedora e cheia de desafios, erros e acertos. Vejo o processo de implementação de um programa que aponta para a contemplação, a potência de tomada de consciência e o acolhimento das emoções como uma flor em um deserto árido, afinal de contas nossa cultura vigente aponta para o entretenimento, a opressão do livre pensar e a supressão do eu autêntico. Porém, mesmo com essa tendência de nosso *modus operandi* atual, contemplamos a evidência de alunos realmente interessados em compreender mais o próprio mundo interno, ir além do ponto em que eles estão e se abrirem à experiência de novidade que a vida pode trazer. Ouvimos frases que confirmam esta abertura, tais como: “faz sentido, quero descobrir quem realmente sou” e “é bom conhecer coisas novas”. Ao final do programa os alunos conseguiram colher do próprio processo de aprendizagem mais força interior e saúde mental, como discutimos na seção anterior. Um aluno em especial chamou a atenção dos colegas que quiseram comentar animados da mudança que viam acontecer, observarem que ele estava participando mais das aulas, comunicando mais, disseram que ele tinha “mudado muito”, foi comovente ver a alegria deles ao reconhecerem a mudança positiva do colega, este, ao ouvir o entusiasmo também ficou alegre.

Com esta proposta não estamos buscando oferecer ingenuamente uma solução para todos esses problemas levantados, mas sim possibilidades de plantarmos algumas sementes e abrirmos espaço para o diálogo na escola sobre o que sentimos e como podemos cuidar disso. A meditação *mindfulness* não se coloca como uma solução para todos os males e, como dito anteriormente, diversos problemas citados são estruturais e devem ser abordados através de

políticas públicas e outros mecanismos coletivos, com a necessidade de uma mudança na cultura escolar como um todo, como já foi discutido.

Em nossa avaliação geral observamos quatro temas pertinentes a partir de todo o percurso deste trabalho, são eles: Corporeidade, criticidade, expressividade e diálogo. Buscamos em síntese discutir cada um destes temas.

Uma das grandes contribuições do *mindfulness* ao ser integrado nas práticas pedagógicas é o trabalho com o corpo em sala de aula, a fim de facilitar o processo de estarmos mais presentes e conscientes, menos reativos e desconectados, como discutido anteriormente. Este trabalho se dá principalmente a partir das práticas formais de meditação (escaneamento corporal, atenção à respiração etc.) e das dinâmicas com as emoções e sentimentos. Observamos em nosso trabalho de campo uma dificuldade dos alunos entrarem em contato com a experiência sentida deles, como relatado no Diário de Campo, em que eles tinham mais facilidade em expressar observações sobre os próprios pensamentos em detrimento das emoções. Após as práticas formais de escaneamento corporal e atenção à respiração sempre abrimos espaço para eles dialogarem sobre a própria experiência, dificuldades que observaram etc. e repetidas vezes eles relataram que se distraíram em pensamentos. Este movimento é pertinente não somente neste grupo de alunos, mas talvez em todos os que acompanhei em minha trajetória como professora e também em minha própria experiência como meditadora. Abrir espaço para a experiência sentida e corporal pode criar muitas resistências tanto para os alunos quanto para os professores e até gestores, olhar para essa questão apenas como fruto de "uma distração como todas as outras" carece de profundidade. Levanto alguns pontos que considero pertinentes sobre a dificuldade de corporificar a experiência dentro da escola, já havendo anteriormente nesta dissertação evidenciado a importância deste trabalho para a saúde mental. Não temos a pretensão de esgotar este problema, mas buscamos compreender melhor tais resistências e aos poucos irmos abrindo caminho para um cuidado de si mais integral na escola.

O processo de facilitar ao aluno corporificar sua experiência sentida é muito complexo e atravessa diversas questões tais como o desmascaramento do corpo, a presentificação subjetiva cheia de memórias experienciais, uma insurgência contra a dicotomia mente-corpo e também envolve como o professor está presente em sala de aula com o próprio corpo. Buscamos explanar cada um destes pontos a seguir. Acredito ser importante, ao realizarmos uma proposta tão integradora, sabermos o que estamos enfrentando e como podemos facilitar esse processo importante.

Quando busca-se conduzir uma aula de modo corporificado trazemos toda a nossa subjetividade, toda a nossa inscrição que está na pele, no gênero e na classe social. A autora

bell hooks trabalha esta temática do corpo em sala de aula com a profundidade necessária, “Quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular” (HOOKS, bell 2013 p. 183). bell hooks em sua obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, entrelaça as relações de poder institucionalizadas com as dinâmicas em sala de aula, buscando desmascarar a construção do professor neutro, onisciente e detentor da razão sem ser atravessado por paixões. A autora aponta para o modo como é transmitido o conhecimento: “O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos.” (idem p.186). Esta dinâmica se dá a partir do paradigma da cisão entre mente e corpo discutido no capítulo 6 do presente trabalho. Trazer o corpo para a sala de aula é insurgir contra relações de poder institucionalizadas e o paradigma da dualidade entre mente-corpo, que inclusive gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na experiência de abertura aos sentimentos, que sentir profundamente é marca de inferioridade.

Voltar ao corpo é se colocar por inteiro e falar sobre si mesmo como sujeito da história, envolve um diálogo contextualizado e crítico sobre nossa condição social. O modo como o professor se coloca ensina modos de ser, reiterando um modo ou autorizando outro. Sobre o mascaramento do corpo, a autora aponta que “muitos querem agir como se a raça não importasse, como se estivéssemos aqui pelo puro interesse mental, como se a história não importasse mesmo que você tenha sido prejudicado, ou seus pais tenham sido imigrantes ou filhos de imigrantes que trabalharam por quarenta anos e não têm nada.” (idem, p. 187). Ela propõe que, se insurgirmos com o paradigma da cisão mente-corpo e começarmos a escutar mais os nossos corpos dentro e fora da sala de aula, nós aprenderemos novas potencialidades e modos de nos relacionarmos. A autora repensa a perspectiva racionalista de emancipação e aprofunda o tema reposicionando o corpo e os sentimentos também no âmago da luta por emancipação e democratização em nossos coletivos. Se pudermos trabalhar em sala de aula o contato com nosso corpo, nossas emoções, nossas necessidades, de modo critico, podemos convidar o aluno a um processo se reposicionar como o sujeito em sua vida e na sociedade. Se for possível conquistar isso em sala de aula, estamos realizando o verdadeiro diálogo humanista pessoa a pessoa e exercendo uma pedagogia libertadora, com criticidade, como aponta Paulo Freire.

Por fim, trabalhar com a consciência corpórea em sala de aula tem ainda uma dimensão psicoemocional, envolve o que o corpo conhece, o que foi inscrito nele pela experiência,

diversas memórias somáticas que podem atravessar o sujeito e serem sentidas durante as aulas através de incômodos, inquietação, estresse etc. No paradigma de cisão mente-corpo somos convidados a camuflar as emoções em diversos espaços sociais, sem um momento para pararmos um segundo e buscarmos nomear o que sentimos e legitimar o corpo que sofre, em um movimento de metacognição muito saudável que pode ser seguido por uma tomada de posição mais consciente e cuidadosa consigo e com os outros.

Fica evidente a importância do processo de autoatualização do professor e sua formação como pessoa, pois é a partir de seu gesto educativo (e não necessariamente a partir dos conteúdos discutidos) que o processo de trabalho com a experiência corporificada e com as emoções acontece. Reiteramos que a formação do professor é essencial para facilitar um processo adequado de promoção da saúde na escola, talvez a formação do professor seja um dos grandes investimentos em prol de nosso país.

No programa de meditação nós buscamos facilitar a presentificação do corpo e o trabalho com as emoções principalmente através das práticas formais de meditação e com a dinâmica “o grande encobrimento”, em que discutimos como normalmente eles disfarçam e suprimem as próprias emoções e as consequências disso; com a prática “surfando nas ondas” e “meditação das emoções”, oferecemos uma ferramenta para facilitar o processo de estar com as próprias emoções de modo cuidadoso, com tomada de consciência e escolha responsável; e com a dinâmica “Maneiras como praticamos gentileza ou descuido” nós dialogamos e trabalhamos o reconhecimento de atitudes compassivas ou negligentes/violentas que podem estar presentes em seus cotidianos no relacionamento com eles próprios e com os outros.

Analisando mais diretamente encontro por encontro, no momento inicial nós trouxemos um exercício de contemplação e *mindfulness* dos sentidos através da atividade da uva passa, como foi relatado no Diário de Campo. Na discussão deste exercício nós abrimos espaço para eles falarem sobre a diferença experiencial de se comer com desatenção e com atenção e suas respostas foram muito interessantes, como: “pareciam completamente diferentes”, “parecia que estava comendo várias uvas”, “nunca tinha comida nada prestando atenção desse jeito”, “nunca imaginei que iria gostar de comer uva passa”. Eles notaram como a experiência muda a depender da atenção empregada, este elemento é muito importante para eles compreenderem o que é a meditação *mindfulness* e para tomarem consciência de suas próprias escolhas por se atentarem ou não. Isso pode ajudar na consciência da própria escolha a respeito do que eles estão empregando a atenção deles ou não, trata-se de uma escolha e isso muda nossa experiência e como nos relacionamos com a vida. Não apenas neste momento, mas durante todo o programa, trabalhamos o conceito de Piloto Automático e parece que eles foram notando quando eles

estavam no automático e quando estavam prestando mais atenção. Um dos motivos para o positivo resultado do questionário de Dificuldade de Regulação Emocional (EDRE-VA) e do questionário de *mindfulness* (CAMM) provavelmente foi o trabalho com o conceito de atenção e piloto automático.

Em nosso segundo encontro, no debate após o exercício "um grande evento", cujo objetivo é conversarmos sobre nossos pensamentos, um aluno notou como podemos pensar de modo catastrófico: "às vezes nossa mente cria uma coisa pior do que aconteceu", este *insight* compartilhado os ajuda a observar mais os pensamentos ao invés de apenas acreditar em tudo o que pensamos, sendo um exercício de metacognição, muito importante para a nossa saúde mental. Ao final um dos alunos disse que o que ele mais aprendeu de significativo no programa foi: "Aprendi que pensamentos são só pensamentos, não te define, não precisa focar nele, pois não te define." Os debates deste encontro foram significativos, aprofundamos na temática do diálogo mental, como se relaciona com o que sentimos e quais são os efeitos do diálogo mental sobre nossa atenção, sentimentos e comportamentos, assim como lidar com pensamentos difíceis através do descentramento e da noção de humanidade compartilhada. Alguns relatos destes debates foram: "Quando veio os pensamentos eu deixei virem, eles pararam e acalmou." "Quando evito os pensamentos eles pioram mesmo, bacana." Um dos alunos relatou sobre suas experiências com a meditação *mindfulness* o dia a dia: "melhorou sua insônia, melhorou a dor de cabeça, estou mais tranquilo."

Os debates do encontro 3 tiveram a grande temática das emoções e como normalmente as encobrirmos de modo disfuncional, evitando senti-las ou transformando-as em outras emoções ou comportamentos, e por vezes nos esquecendo de nossas reais necessidades indicadas pelas emoções. Conversamos sobre como perdemos oportunidades de enfrentar a situações de outro modo ou lidar com os sentimentos desagradáveis com o mesmo tipo de atenção plena que dedicamos ao corpo e aos pensamentos. Neste encontro notamos como eles sentem constrangimento ao expressarem suas emoções, muitos disseram que notaram vergonha no exercício "emoções em três atos" ao caminharem pela sala apenas notando o que sentiam enquanto andavam ao lado dos colegas e por vezes trocavam olhares. Também disseram que sentiram constrangimento ao estarem expressando emoções através do corpo, seja de raiva ou graça, como relatado no Diário de Campo. Neste encontro eles foram reconhecendo como realmente muitas vezes encobrem os sentimentos que realmente sentem de modo naturalizado ou automático. Acredito que esta tomada de consciência pode ajuda-los a reconhecer quando estão encobrindo e quando não estão, ao invés de apenas naturalizar esta reatividade disfuncional. Os alunos relataram reconhecerem diversas emoções durante o exercício de

meditação, tais como: “preocupação”, “tristeza”, “sono”, “tedio”, conversamos sobre como reduzir a tendência automática de evitar, reagir ou ruminar diante de emoções estressantes ou desagradáveis e como podemos cuidar disso e também sermos mais gentis conosco e com os outros.

No encontro seguinte trabalhamos o tema do estresse em suas vidas, eles relataram que seus estresses mais comuns são: “Muitos trabalhos para realizar”, “pessoas gritando”, “deboche”, “mexerem nas minhas coisas”, “pessoa sem noção”, “falsidade”, “gritar para chamar a atenção”, “sentir fome”, “gente arrogante”, “acordar cedo”, “ficar sem internet”, “pegar ônibus”, “decepção amorosa”, “julgamentos sem sentido”, “decepção familiar”, “estudar”, “lavar louça”, “ficar sem dinheiro”, “perder coisas”, “conversar com um colega”, “perder no jogo”, “pessoa chata”, “ir para a escola”. Nos debates notamos que muitos se identificaram com os estresses que os colegas trouxeram, apontamos como muitas vezes é uma questão coletiva que atravessa um grupo e pode, inclusive, não atravessar outros grupos, porém eles não comentaram muito sobre este levantamento. Observamos como a maior parte dos estressores são da ordem dos relacionamentos, em seguida de algum limite da vida/privação. Acredito que um tempo maior dedicado ao trabalho com os estressores comuns seria ideal, categorizando-os e depois aprofundando em cada uma das categorias encontradas expandindo para um debate social, porém, no protocolo este momento tem um tempo limitado e objetivo é reconhecer como os estressores dos colegas são semelhantes aos seus, elaborando ainda mais o tema da humanidade compartilhada a qual sempre voltamos nos encontros, porém neste momento há uma boa oportunidade para trabalhar o tema da interseccionalidade, por exemplo. Como no protocolo nós tínhamos muito pouco tempo para trabalhar com os estressores, não lançamos mais perguntas geradoras no debate.

No encontro 5 observamos como eles têm uma boa autoconsciência em relação a maneiras como praticamos gentileza ou descuido conosco (não cuidamos de nós mesmos) e com os outros, no exercício tema do encontro 5, eles notaram como o que os colegas relataram era significativo em suas vidas também. Conversamos sobre como podemos praticar tornar nossas mentes mais saudáveis e compassivas, podemos praticar intencionalmente a gentileza e uma das melhores maneiras de desenvolver compaixão é reconhecer que todos temos sentimentos e desejos semelhantes, que não somos os únicos que nos sentimos assim. Na atividade seguinte, cujo tema foi a gratidão, um deles comentou: “a gente tem de refletir que tem quem não tenha essas coisas”, no momento em que eles estavam falando sobre as coisas pelas quais ele são gratos. Um aluno perguntou, mas “Como praticar isso na vida?”, voltamos a pergunta para eles convidando-os a expressarem, através da escrita espontânea. Um dos textos

produzidos, foi: “Desejo saúde, dormir mais cedo, me cuidar mais, ser mais calma, me cobrar menos, estudar mais, aprender novos idiomas, estar estável financeiramente, gastar menos, me concentrar mais, ser mais aberta com meus sentimentos, ter a profissão que eu desejo, vivenciar mais momentos felizes e família.” Estas intenções de bem para si parecem emanar diretamente do centro do sujeito, nosso coração mais autêntico e saudável, nasce de uma parte do ser humano que é bela e primordial. Se soubermos nos orientar a partir desta parte em nós, desta intenção de bem, temos mais recursos para nos desenvolvermos de modo saudável e construirmos nossa identidade de modo autêntico.

No último encontro foi quando eles mais interagiram e se mostraram à vontade para se expressar. Acreditamos que é necessário um tempo para a formação do grupo, para eles sentirem pertença e segurança. Talvez quando chegamos a um ponto muito bom desse desenvolvimento, o grupo finalizou, o que é uma pena. Acreditamos que 6 encontros é um tempo curto e eles se beneficiariam se o programa fosse mais longo, inclusive eles mesmos relataram mais de uma vez que gostariam que o grupo continuasse e comentaram isso com o coordenador também, que queriam mais encontros. Eles compartilharam o que aprenderam e mostraram o desenho ou frase que haviam criado para representar o que de mais significativo eles haviam colhido para si. Alguns destes relatos foram: “Quando a sala de aula está agitada e você consegue não se agitar.”, “Eu vim para entender a meditação, falar de sentimentos.”, “Eu entendi a minha mente.”, “Retornar para aquilo que te faz sentir bem”, “Aprendi a aceitar sentimentos ruins que vem, deixar passar e não ficar perturbado”, “Tudo tem coisas boas e ruins, precisa equilibrar, as pessoas tem a parte ruim, mas têm a boa também.”, “Aprendi que é importante surfar nas ondas das emoções”, “Aprendi que pensamentos são só pensamentos, não te define, não precisa focar nele, pois não te define.” Acreditamos que estes relatos apontam como eles trouxeram para suas vidas os aprendizados da meditação *mindfulness* e colheram diversos *insights* e benefícios, de modo experiencial, próprio e autêntico.

Em todos os percursos que propomos aos alunos criamos espaço para a expressividade e o diálogo acontecerem espontaneamente. Como foi discutido anteriormente no capítulo 5, o desafio desenvolvimental da adolescência para lidar com tantas mudanças é compreender mais profundamente quem se é e reconhecer a sua própria identidade. Através do saber fazer vamos aos poucos organizando o saber ser e um dos elementos mais importantes é a expressividade, o falar de si e o falar consigo são essenciais e andam de mãos dadas. Sei ter um bom diálogo comigo quando tive um bom diálogo com o outro, um diálogo compreensivo e amoroso com o outro, assim consigo ter um diálogo compreensivo e amoroso comigo próprio. Portanto, é importante cuidarmos para sempre abrirmos espaços de diálogo na escola, uma dimensão do

processo educativo é a de levar o educando a expressar-se, o que não significa qualquer falar, mas dizer-se a si mesmo no contexto de sua vida e em contato com outras pessoas que o compreendam. Se não há espaço para esse tipo específico de expressão, o dizer autêntico, corremos o risco de abandonar o educando com o repertório de falas do opressor; Como discutido anteriormente, Paulo Freire nos esclarece sobre esta dinâmica de poder entre opressor e oprimido, então facilitar a fala autêntica é fazer uma educação libertadora. A meditação *mindfulness* contribui para este processo também quando trabalha a corporificação da experiência, afinal de contas, nosso corpo sempre nos faz sentir o mal-estar que nasce ao não estarmos nos expressando de modo autêntico. Nas palavras de Paulo Freire:

> Sofrem uma dualidade que se instala na "interioridade" do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de "dentro" de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 1974 p. 36)

Com este trabalho buscamos criar um espaço na escola para o cuidado de si e descobrimos que, cuidando de nós mesmos, de nossa conexão conosco, de nossa fala autêntica, de nosso sentido de vida, podemos facilitar o processo de cuidado do outro consigo também. Buscamos em sala de aula cuidarmos do que é sentido e do que é expresso, criando um espaço de escuta atenta e, com os pactos criados pelo grupo na primeira aula, um diálogo respeitoso também. Buscamos construir sintonia, aceitação e compreensão. Observamos que com o passar do tempo eles foram se abrindo mais e buscando praticar a meditação *mindfulness* com mais seriedade, ficando com os olhos fechados e praticando durante as aulas. Observamos que ao final eles conquistaram para si mais habilidades de equilíbrio emocional, consciência do momento presente e atitude não julgadora da experiência, diminuindo o estresse vivenciado.

10 RECURSO EDUCACIONAL:

O recurso educacional nasceu de todo o nosso esforço por compreensão e cuidado que envolveram este mestrado. Esta experiência que tivemos com os alunos do programa facilitou o processo de criação da Cartilha: Meditação na Escola - Um guia para o incentivo da prática

de Meditação *Mindfulness* para adolescentes do Ensino Médio (APÊNDICE 5). A Cartilha segue na íntegra na seção de apêndices e ainda não possui o projeto gráfico, porém iremos realiza-lo e adicionar imagens que ajudam a compreender aspectos do cérebro, quadros para encaixar partes interessantes do texto, entre outros detalhes que tornarão o recurso aprazível para a leitura. No entanto, estamos em busca de uma parceria voluntária que possa nos ajudar nesta dimensão gráfica, para que possamos em breve realizar uma 1ª impressão e partir para a distribuição inicial em escolas públicas de Belo Horizonte.

Este guia inclui um passo-a-passo para professores e educadores guiarem breves práticas de Meditação, mas almeja principalmente fomentar a divulgação dos benefícios das práticas meditativas no ambiente escolar, partindo dos benefícios para a fase da adolescência. Nos baseando na bibliografia estudada, nas pesquisas científicas existentes, como também nos resultados de nossa própria metodologia utilizada com os alunos, sistematizamos a Cartilha em 8 pequenos capítulos, que iniciam por explicitar o que é a meditação *mindfulness,* com sua história, fundamentos e benefícios. Em seguida, demonstrando como se dá o *mindfulness* na educação e como acreditamos que esta proposta pode complementar a Educação Integral partindo-se de uma visão de ser humano abrangente, passando pela exposição das evidências científicas recentes por trás da prática e como o *mindfulness* se relaciona com as habilidades socioemocionais e o estresse do adolescente. Ressaltamos porque levar o *mindfulness* para a escola, incentivando os educadores a buscarem programas de Meditação para levarem para suas respectivas escolas ou ainda que os próprios busquem especializações na área para se capacitarem profissionalmente neste campo. Fornecemos ao final três meditações guiadas básicas, que podem ser utilizadas pelos próprios professores por meio de um passo-a-passo didático ou através de áudios guiados que forneceremos.

BIBLIOGRAFIA:

Arnett, J. J. (2012). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes.

Bauman, Z. (2011). [Entrevista com Zygmunt Bauman]. Equipe Fronteiras do Pensamento. Acesso em 17 de março, 2024, em https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A

Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2002). *Neurociências: desvendando o sistema nervoso*. Porto Alegre: Artmed.

Bernari, D. L., Sanches, S. O., Mazo, G. Z., & Andrade, A. (2007). Brazilian version of the Perceived Stress Scale: translation and validation for the elderly. *Revista de Saúde Pública*.

Birman, J. (2006). Tatuando o desamparo – a juventude na atualidade. In M. R. Cardoso (Org.), *Adolescentes*. São Paulo: Editora Escuta.

Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-169.

Bluth, K., Campo, R. A., Pruteanu-Malinici, S., Reams, A., Mullarkey, M., & Broderick, P. C. (2016). A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents. *Mindfulness*, 7(1), 90-104.

Borges Silva Serejo, M., & Marques, C. V. V. C. O. (2024). Bncc ensino médio, cts e a matemática crítica no contexto da formação docente. Seminário Temático Internacional, 1(1), 1–8.

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, p. 18.

Bremner, J. D. (2005). *Does stress damage the brain? Understanding trauma disorders from a mind-body perspective*. New York: W. W. Norton and Company.

Broderick, P. C. (2013). *Learning to breathe: A mindfulness curriculum for adolescents to cultivate emotion regulation, attention, and performance*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Broderick, P. C., & Frank, J. L. (2014). Learning to BREATHE: an intervention to foster mindfulness in adolescence. *New Directions for Youth Development*, 2014(142), 31–44.

Bueno, J. M. H., & Ricarte, M. D. (Orgs.). (2022). *O que são habilidades socioemocionais? Habilidades socioemocionais: Abordagens e contextos* (2ª ed.). São Paulo: Hogrefe.

Castilho, P., Pinto-Gouveia, J., & Duarte, J. (2015). Evaluating the Multifactor Structure of the Long and Short Versions of the Self-Compassion Scale in a Clinical Sample. *Journal of Clinical Psychology*, 00(0), 1–15. https://doi.org/10.1002/jclp.22187

Calávia-Saez. (2012). Esse Obscuro Objeto da Pesquisa. Um manual de método, técnicas e teses em Antropologia. Ilha de Santa Catarina. *Revista de Antropologia Iberoamericana*, 11(1), 163-166.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.

Comitê Gestor da Internet no Brasil. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. (2021a). Pesquisa TIC kids on line Brasil 2020: resumo executivo. São Paulo: CGI.br. 8 p. Edição COVID-19, metodologia adaptada. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124195342/resumo_executivo_tic_kids_online_2020.pdf. Acesso em: agosto de 2024.

Cortina, A., & Martínez, E. (2005). *Ética*. Tradução Silvana C. Leite. São Paulo: Edições Loyola.

Cosenza, R. M. (2021). *Neurociência e mindfulness: meditação, equilíbrio emocional e redução do estresse*. Porto Alegre: Artemed.

Cosenza, R. M., & Guerra, L. B. (2011). *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed.

Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). The Portuguese version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale and its relationship with psychopathological symptoms. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 37(4), 152-158.

Cunha, M., Galhardo, A., & Pinto-Gouveia, J. (2012). Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM): Estudo das Características Psicométricas da Versão Portuguesa. I. S. Miguel Torga, Portugal.

Cury, V., & Szymanski, H. (2004). A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica. *Estudos de Psicologia*, 355-364.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85–107). New York, NY: Oxford University Press.

Dahl, C. J., Lutz, A., & Davidson, R. (2015). Reconstructing and deconstructing the self: cognitive mechanisms in meditation practice. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(9), 515.

Dahl, R. E., & Spear, L. P. (Eds.). (2004). *Adolescent brain development: Vulnerabilities and opportunities*. New York Academy of Sciences.

Dalen, J., Smith, B. W., Shelley, B. M., Sloan, A. L., & Leahigh, M. (2010). Pilot study: Mindful Eating and Living (MEAL): Weight, eating behavior, and psychological outcomes associated with a mindfulness-based intervention for people with obesity. *Complementary Therapies in Medicine*, 18(6), 260-264.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.

Delors, J. et al. (1999). Os quatro pilares da educação. *Educação: um tesouro a descobrir*, 4.

DeMarzo, M., & Campayo, J. G. (2015). *Manual prático – mindfulness: curiosidade e aceitação*. São Paulo: Palas Athena.

DeMarzo, M. (2023). Seminários Avançados em Mindfulness I (Disciplina Online). Centro Brasileiro de Mindfulness e Promoção da Saúde - Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). São Paulo.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis. *Child Development*, 82, 474–501.

Dvořáková, K., Kishida, M., Li, J., Elavsky, S., Broderick, P. C., Agrusti, M. R., & Greenberg, M. T. (2017). Promoting healthy transition to college through mindfulness training with first-year college students: Pilot randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 65(4), 259-267.

Enguita, M. F. (1989). *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Erikson, E. H. (2013). *The life cycle completed: a review*. Extended Version. First published in 1998. W. W. Norton & Company. New York.

Eva, A. L., & Thayer, N. M. (2017). Learning to BREATHE: A pilot study of a mindfulness-based intervention to support marginalized youth. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 22(4), 580-591.

Faro, A., & Pereira, M. E. (2013). Estresse: Revisão narrativa da evolução conceitual: Perspectivas teóricas e metodológicas. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 14(1), 78-100.

Felton, J., Banducci, A., Shadur, J., Stadnik, R., Macpherson, L., & Lejuez, C. (2017). The developmental trajectory of perceived stress mediates the relations between distress tolerance and internalizing symptoms among youth. *Development and Psychopathology*, 29(4), 1391-1401.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1968-1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, B. I., & Marin, A. H. (Orgs.). (2022). *Experiências e reflexões sobre intervenções baseadas em aprendizagem socioemocional e atenção plena no Brasil, Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro*. Porto Alegre/RS: Gênese Editora.

Frydenberg, E., Lewis, R., Bugalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-Smith, N., et al. (2004). Prevention is better than cure: Coping skills training for adolescents in school. *Educational Psychology in Practice*, 20, 117–134.

Fung, J., Kim, J. J., Jin, J., Chen, G., Bear, L., & Lau, A. S. (2019). A randomized trial evaluating school-based mindfulness intervention for ethnic minority youth: Exploring mediators and moderators of intervention effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(1), 1-19.

Gadagnato, T. C., Mendes, L., Monteiro, J., Gomes-Sponholz, B., & Barbosa, N. (2022). Emotional consequences of the COVID-19 pandemic in adolescents: challenges to public health. *Revista Esc. Enferm. USP*.

Giedd, J. N. (2008). The teen brain: insights from neuroimaging. *Journal of Adolescent Health*, 42, 335–343.

Giussani, L. (2009). *O Senso Religioso*. Trad. Paulo Oliveira. Brasília: Editora Universia.

Goetz, J. L., Keltner, E., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351–374.

Goldstein, D. S. (2006). *Adrenaline and the inner world: An introduction to scientific integrative medicine*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Goleman, D. (1980). A map for inner space. In R. N. Walsh & F. Vaughan (Eds.), *Beyond ego* (pp. 141–150). Los Angeles: J.P. Tarcher.

Goleman, D. (1988). *A mente meditativa: As diferentes experiências meditativas no oriente e no ocidente*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Ática.

Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606-614. https://doi.org/10.1037/a0022510

Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L., & Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry Research*.

Greenberg, M. T. (2014). Cultivating compassion. Apresentação no Dalai Lama Center for Peace and Education's Heart-Mind Conference, Vancouver, British Columbia, Canada. Acesso em 10/04/2023, em https://www.youtube.com/watch?v=B0Y8VReJzk4

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.

Hooks, bell. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.

Kabat-Zinn, J. (2020). *Aonde quer que você vá, é você que está lá*. Tradução de Ivanir Calado. Rio de Janeiro: Editora Sextante.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2 The Psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.

La Taille, Y. de. (2007). *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.

La Taille, Y. de. (2002). O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a Moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 13-25.

Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework. In *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 65-80). New York: Springer-Verlag.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.

Marques, E. S., Moraes, C. L., Hasselmann, M. H., Deslandes, S. F., & Reichenheim, M. E. (2020). A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cad. Saúde Pública*.

Martí, A. C., Campayo, J. G., & DeMarzo, M. (Orgs.). (2016). *Mindfulness e ciência: da tradição à modernidade*. Tradução de Denise Sanematsu Kato. São Paulo: Palas Athena.

Machado, J. P. (1977). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (3ª ed.). Lisboa: Horizonte.

Miller, J. P. (1996). *The Holistic Curriculum*. OISE Press, Toronto, Canadá.

Miller, J. P. (1997). *What Are Schools For?* Holistic Education Press, Brandon, US.

Moffitt, T. E., et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 2693-2698.

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. https://doi.org/10.1080/15298860309027

Neff, K. D. (2012). The Science of Self-Compassion. In C. Germer & R. Siegel (Eds.), *Compassion and Wisdom in Psychotherapy* (pp. 79-92). New York, NY: Guilford Press.

Oliveira, A. M., & Machado, M. (2015). A adolescência e a espetacularização da vida. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 529-536. http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p529

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, D. F. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Tradução Daniel Bueno. Artemed, Rio Grande do Sul.

Purser, R. E. (2019). *McMindfulness: How mindfulness became the new capitalist spirituality*. New York/London: Repeater Books/Random House.

Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18, 250-255.

Rahal, M. (2018). Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 347-358.

Reis, R. S., Hino, A., & Rodriguez-Añez, C. R. (2010). Perceived Stress Scale: Reliability and Validity Study in Brazil. *Journal of Health Psychology*, 15(1), 107-114.

Ribeiro, A., Fernandes, C., & Carvalhal, M. (2019). A prática da meditação mindfulness no ensino médio: uma ferramenta para a promoção de saúde e complementação acadêmico-formativa dos adolescentes. *Revista Prática Docente*, 4(2), 524-545.

Röhr, F. (2013). *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade do homem e da educação*. São Paulo: M. das Letras.

Rocha, L. F., Pereira, L. B., & Peluso, M. L. (2022). Self-Compassion Scale - Short Form (SCS-SF): initial evidence of validity in Brazil. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 16, e31549. https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.31549

Rocha, M., Flores, J., & Marques, L. (2015). Fundamentos da Meditação no Ensino Básico: Transdisciplinaridade, Holística e Educação Integral. *Revista Terceiro Incluído*, 398–413.

Romeo, R. D., & Karatsoreos, I. N. (2011). Adolescence and Stress: From Hypothalamic – Pituitary –Adrenal Function to Brain Development. In C. D. Conrad (Ed.), *The Handbook of Stress: Neuropsychological Effects on the Brain* (pp. 1-20). Blackwell Publishing Ltd.

Santos, O. J. (2004). Determinantes Econômicos, Sociais e Políticos da Educação. Material da disciplina "Profissão Docente: bases histórico-sociológicas" do Professor Dr. Oder J. Santos. Fonte:

https://pt.scribd.com/document/603614275/DETERMINANTES-ECONOMICOS-SOCIAIS-POLITICOS-EDUCACAO (acessado em 21/02/2024).

Santos, O. J. (2004). Reestruturação capitalista: educação e escola. *Trabalho & Educação*, 13(1), 1-20.

Sapolsky, R. M. (2004). *Why zebras don't get ulcers* (3ª ed.). NY: Henry Holt Cia.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression: A New Approach to Preventing Relapse*. New York: Guilford Press.

Selye, H. (1978). *The Stress of Life* (ed. Rev.). New York: McGraw-Hill.

Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Shaheen, J. (2024). McMindfulness: The good and bad of the mindfulness movement. Disponível em https://insighttimer.com/blog/ronald-purser-mcmindfulness-western-mindfulness-movement/. Acesso em 16/04/2024.

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386.

Shapiro, S., Brown, K., & Astin, J. (2008). Toward the integration of meditation into higher education: a review of research. *Center for Contemplative Mind and Society*.

Somerville, L. H., Jones, R. M., & Casey, B. J. (2010). A time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues.

Sternberg, E. M. (2001). *The balance within: The Science connecting health and emotions*. New York: W. H. Freeman.

Tan, L. B. (2015). A critical review of adolescent mindfulness-based programmes. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1–15.

Taylor, C. (2001). *As Fontes do Eu: A formação da identidade moderna* (10ª ed.). Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.

Terzi, A. M., et al. (2016). Mindfulness en Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil. *Revista de Formación del Profesorado*, 87(30.3).

Terzi, A. M., Matos, D. P., Rodrigues, M. L., & DeMarzo, M. (2020). Mindfulness na Educação e Paulo Freire: uma abordagem reflexiva. *Interface*, 24.

Terzi, A., Santos, L., Andrade, M., Santos, T., Onteiro, A., & Souza, J. (2022). Atenção plena e estados mentais positivos: O programa Cultiva+ Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro. Porto Alegre/RS: Gênese Editora.

Turner, R. J., & Lloyd, D. A. (2004). Stress burden and the lifetime incidence of psychiatric disorder in young adults. *Archives of General Psychiatry*, 61, 481–488.

Veloso, M., Pinto-Gouveia, J., & Dinis, A. (2011). Estudos de Validação com a versão portuguesa da Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE). *Psychologica*, 54, 87-110.

Waldemar, J. O. C., Riggatti, R., Menendez, C., Guimarães, G., Falceto, O., & Heldt, E. (2016). Impact of a Combined Mindfulness and Social–Emotional Learning Program on Fifth Graders in a Brazilian Public School Setting. *Psychology y Neuroscience*, 9(1), 79–90.

Walsh, R., & Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and western psychology: A mutually enriching dialogue. *American Psychologist*.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In *Handbook for social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford.

Yus, R. (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.

Zisook, S., Lesser, I., Stewart, J. W., Wisniewski, S. R., Balasubramani, G. K., Fava, M., & Rush, A. J. (2007). Effect of age at onset on the course of major depressive disorder. *American Journal of Psychiatry*, 164(10), 1539-1546.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorrent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the social and emotional competencies questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98 – 106.

APÊNDICE 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – pais

Solicitamos a sua autorização para convidar o(a) seu/sua filho(a) ou menor que está sob a sua responsabilidade para participar da pesquisa intitulada “Cuidado de si na escola: Uma proposta para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Escola Pública através de um programa de Meditação *Mindfulness* com adolescentes”, desenvolvida por Débora Nogueira Caetano de Resende, discente do Mestrado Profissional no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Professor Dr. Pedro Castilho.

Para que ele(a) possa participar, é necessário o assentimento dele(a) e a sua autorização. Por causa disso, precisamos lhe informar sobre todos os procedimentos da pesquisa. Caso o(a) senhor(a) não autorize, não há problema algum, não é necessário explicar o motivo e não haverá nenhum tipo de punição por isso. O(A) senhor(a) tem todo o direito de não querer autorizar o(a) estudante a participar desta pesquisa.

Esta pesquisa tem como finalidade promover o cuidado de si na escola através de um programa de Meditação *Mindfulness* para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e redução do estresse com adolescentes da escola pública cursando o ensino médio. O programa de meditação que utilizaremos é baseado em um protocolo científico e já foi implementado fora do Brasil em diversas pesquisas, buscamos implantar e avaliar a eficácia deste programa no contexto brasileiro.

A participação nesta pesquisa envolve o preenchimento de alguns questionários e a realização do programa que tem a duração de seis semanas, com um encontro cuja duração é de 1 hora e 30 minutos por semana, que ocorrerá na escola em que o jovem está matriculado, durante o contraturno da escola integrada. No programa os participantes vivenciarão técnicas e atividades baseadas em *mindfulness* conhecidas por seus efeitos benéficos à saúde como a redução dos níveis de estresse, de ansiedade e melhora do bem-estar. A pesquisadora irá redigir um diário de campo durante o programa com anotações a respeito de cada encontro e do contexto escolar geral, com conversas informais com alguns professores, além disso, não realizaremos nenhuma gravação ou entrevista com os alunos. Um questionário sociodemográfico já foi respondido na escola e pedimos a sua autorização para consultarmos estes dados, assim poderemos compreender melhor cada participante. O(A) senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela participação do(a) menor.

As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em publicações científicas, não havendo identificação dos participantes da pesquisa em nenhum momento, sendo assegurado o anonimato e sigilo total sobre a participação. Os dados coletados serão utilizados apenas para esta pesquisa e ficarão armazenados em arquivos pessoais dos pesquisadores responsáveis por cinco anos caso seja necessária posterior averiguação.

Esta pesquisa prevê benefícios aos seus participantes como o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, e também de ordem científica, na medida em que a divulgação dos resultados pode contribuir no processo de desenvolvimento da psicologia, da educação e da ciência como um todo.

A participação no programa e/ou o preenchimento dos questionários podem gerar algum desconforto social ou emocional, pois trabalharemos com temas como o estresse na adolescência e a natureza das emoções. Embora os riscos sejam mínimos, se durante qualquer fase da pesquisa algum desconforto moral/emocional ocorrer, o(a) menor poderá abandonar a pesquisa sem ônus ou qualquer constrangimento.

Se for percebido qualquer sentimento difícil de lidar, a pesquisadora e seu orientador estão preparados para a realização de atendimento psicopedagógico individualizado dos jovens e, caso seja necessário, em conjunto com a escola e com sua a anuência, podemos entrar em contato com a Unidade Básica de Saúde da sua região, caso o jovem queira realizar um acompanhamento em saúde. Além disso, em todo o contato que teremos com os jovens e em todas as ações buscamos o máximo de respeito em relação a cada um, buscando minimizar qualquer constrangimento. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, nas diferentes fases da pesquisa.

A colaboração da instituição é voluntária. Seu representante está livre para interromper a análise dos dados a qualquer momento, bem como se recusar a repassar qualquer informação específica, sem qualquer penalidade. Não haverá nenhuma despesa para a instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa.

Quaisquer perguntas acerca da pesquisa e seus procedimentos podem ser feitas ao pesquisador responsável em qualquer estágio da pesquisa e tais questões serão prontamente respondidas. Caso haja alguma dúvida, contate a pesquisadora para que o(a) senhor(a) esteja bem esclarecido(a) sobre a participação do(a) seu/sua filho(a) na pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações deste termo, no caso de aceitar que o(a) menor faça parte do estudo, rubrique as folhas e assine na última página. Em caso de recusa nem o(a) senhor(a) nem seu/sua filho(a) serão penalizados. Também garantimos que o(a) senhor(a) tem o direito de retirar o consentimento da participação do(a) menor em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo com a

participação de _____

no presente estudo como participante. Tive acesso às informações sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que ele(a) deverá fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na participação dele(a). O pesquisador me garantiu que ele(a) poderá sair da pesquisa a qualquer momento e que eu poderei retirar meu consentimento, sem que tenhamos que dar alguma explicação.

Belo Horizonte,_____de _____de 2024.

_____ _____

Assinatura do responsável Assinatura da pesquisadora

(Gentileza rubricar as páginas sem assinatura)

Se surgirem novas dúvidas ou se precisar entrar em contato com os responsáveis, segue nosso contato:
Débora Resende: deboraentreser@gmail.com, endereço: Rua Zoroasto Torres 196, apto 201. Bairro Santo Antônio. CEP 30350260. Tel: (31) 98885-0151
Dr. Pedro Castilho: contatocastilho@gmail.com, endereço: Rua São João evangelista, 389, apt 402. Bairro São Pedro. CEP 30330152. Tel: (31) 9979-3422
Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, você pode entrar em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG - Av. Antônio Carlos, nº 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha. Belo Horizonte/MG - Brasil. CEP: 31270-90. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 3409-4592

APÊNDICE 2 - Termo de assentimento do menor (TALE) - alunos

Caro jovem, você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Cuidado de si na escola: Uma proposta para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Escola Pública através de um programa de Meditação *Mindfulness* com adolescentes”, desenvolvida por Débora Nogueira Caetano de Resende, discente do Mestrado Profissional no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Professor Dr. Pedro Castilho.

Antes de você, seus familiares e responsáveis autorizaram sua participação, bem como a equipe gestora da sua escola e a sua rede de ensino. Esta pesquisa tem como finalidade promover o cuidado de si na escola através de um programa de Meditação *Mindfulness* para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e redução do estresse com adolescentes da escola pública cursando o ensino médio. O programa de meditação que utilizaremos é baseado em um protocolo científico e já foi implementado fora do Brasil em diversas pesquisas, buscamos implantar e avaliar a eficácia deste programa no contexto brasileiro.

Os jovens que irão participar dessa pesquisa estão cursando o 1º ano. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. É um direito seu recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo. Você tem todo direito de não querer participar ou de deixar de participar a qualquer momento, sem precisar justificar o motivo.

A pesquisa será feita na escola em que você estuda durante o período e turno que você está na escola. A participação nesta pesquisa envolve o preenchimento de alguns questionários e a realização do programa que tem a duração de seis semanas, com um encontro cuja duração é de 1 hora e 30 minutos por semana, que ocorrerá na sua escola durante o contraturno da escola integrada. No programa você vivenciará atividades baseadas em *mindfulness* voltadas para o adolescente, com vivências conhecidas por seus efeitos benéficos à saúde como a redução dos níveis de estresse, de ansiedade e melhora do bem-estar. Mas você não precisa participar se não se sentir confortável e está tudo bem, buscaremos ao máximo reduzir qualquer constrangimento. Além disso, a pesquisadora irá redigir um diário de campo durante o programa com anotações a respeito de cada encontro e do contexto escolar geral, com conversas informais com alguns professores sobre a escola, e não realizaremos nenhuma gravação ou entrevista com os participantes. Um questionário sociodemográfico já foi respondido por você na escola e pedimos a sua autorização para consultarmos estes dados.

As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em publicações científicas, não havendo identificação dos participantes em nenhum momento, sendo assegurado o anonimato e sigilo total sobre a participação. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos qualquer informação. Tudo que for feito e falado dentro dos nossos encontros será mantido em sigilo. Para nossa maior privacidade nenhum dos encontros poderá ser gravado em áudio. Os resultados da pesquisa vão ser apresentados e publicados no trabalho de conclusão do mestrado, mas o seu nome, assim como de todos os participantes, serão modificados, de modo que nenhum estudante seja identificado. Os dados coletados serão utilizados apenas para esta pesquisa e ficarão armazenados em arquivos pessoais dos pesquisadores responsáveis por cinco anos caso seja necessária posterior averiguação.

Rubrica pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

Esta pesquisa prevê benefícios aos participantes como a redução dos níveis de estresse, de ansiedade e melhora do bem-estar, e também benefícios de ordem científica, na medida em

que a divulgação dos resultados pode contribuir no processo de desenvolvimento da psicologia, da educação e da ciência como um todo.
A participação no programa e/ou o preenchimento dos questionários podem gerar algum desconforto pois trabalharemos com temas como o estresse na adolescência e a natureza das emoções. Embora os riscos sejam mínimos, se durante qualquer fase da pesquisa algum desconforto moral/emocional ocorrer, nós estamos preparados para acolher desconfortos emocionais de modo cuidadoso, e você poderá abandonar a pesquisa sem ônus ou qualquer constrangimento. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, nas diferentes fases da pesquisa.

ASSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu_____
aceito participar da pesquisa “Cuidado de si na escola: Uma proposta para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Escola Pública através de um programa de Meditação *Mindfulness* com adolescentes”, que tem como objetivo intervir no ambiente escolar para a promoção do bem-estar, de habilidades socioemocionais e redução do estresse. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar. Mas que, a qualquer momento, tenho direito de dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte,_____de _____de 2024.

_____ _____
Assinatura do menor Assinatura da pesquisadora

(Gentileza rubricar as páginas sem assinatura)

Se surgirem novas dúvidas ou se precisar entrar em contato com os responsáveis, segue nosso contato:
Débora Resende: deboraentreser@gmail.com, endereço: Rua Zoroasto Torres 196, apto 201. Bairro Santo Antônio. CEP 30350260. Tel: (31) 98885-0151
Dr. Pedro Castilho: contatocastilho@gmail.com, endereço: Rua São João evangelista, 389, apt 402. Bairro São Pedro. CEP 30330152. Tel: (31) 9979-3422
Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, você pode entrar em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG - Av. Antônio Carlos, nº 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha. Belo Horizonte/MG - Brasil. CEP: 31270-90. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 3409-4592

APÊNDICE 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – professores

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Cuidado de si na escola: Uma proposta para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Escola Pública através de um programa de Meditação *Mindfulness* com adolescentes”, desenvolvida por Débora Nogueira Caetano de Resende, discente do Mestrado Profissional no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Professor Dr. Pedro Castilho.

Esta pesquisa tem como finalidade promover o cuidado de si na escola através de um programa de Meditação *Mindfulness* para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e redução do estresse com adolescentes da escola pública cursando o 1º ano do ensino médio. O programa de meditação que utilizaremos é baseado em um protocolo científico e já foi implementado fora do Brasil em diversas pesquisas, buscamos implantar e avaliar a eficácia deste programa no contexto brasileiro.

A sua participação nesta pesquisa envolve uma conversa informal com a pesquisadora, que irá redigir um diário de campo com anotações a respeito do contexto escolar geral. Esta conversa pode talvez gerar algum constrangimento, medo ou inibição, mas buscaremos minimizar ao máximo qualquer possível incômodo, esclarecemos que não se trata de uma conversa com o intuito avaliativo, mas sim com um intuito curioso e aberto para podermos compreender mais a visão dos professores e o que eles gostariam de dizer espontaneamente sobre o contexto da instituição. Asseguramos o anonimato total de tudo o que for conversado e você pode escolher parar a conversa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.

As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em publicações científicas, não havendo identificação dos participantes em nenhum momento, sendo assegurado o anonimato e sigilo total sobre a participação. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos qualquer informação. Tudo que for feito e falado dentro dos nossos encontros será mantido em sigilo. Para nossa maior privacidade nenhum dos encontros poderá ser gravado em áudio. Os resultados da pesquisa vão ser apresentados e publicados no trabalho de conclusão do mestrado, mas o seu nome, assim como de todos os participantes, serão modificados, de modo que nenhum estudante seja identificado. Os dados coletados serão utilizados apenas para esta pesquisa e ficarão armazenados em arquivos pessoais dos pesquisadores responsáveis por cinco anos caso seja necessária posterior averiguação.

O programa de meditação tem a duração de seis semanas, com um encontro de 1 hora e 30 minutos por semana, que ocorrerá na escola em que o jovem está matriculado, durante o contraturno da escola integrada. No programa os participantes vivenciarão técnicas e atividades baseadas em *mindfulness* conhecidas por seus efeitos benéficos à saúde como a redução dos níveis de estresse, de ansiedade e melhora do bem-estar. A pesquisadora irá redigir um diário de campo durante o programa com anotações a respeito de cada encontro e do contexto escolar geral, com conversas informais com alguns professores, além disso, não realizaremos nenhuma gravação ou entrevista com os alunos. O(A) senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela participação nesta pesquisa.

Esta pesquisa prevê benefícios aos participantes do programa, como a redução dos níveis de estresse, de ansiedade e melhora do bem-estar, e também benefícios de ordem científica, na medida em que a divulgação dos resultados pode contribuir no processo de desenvolvimento da psicologia, da educação e da ciência como um todo.

Rubrica pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

Você poderá abandonar a pesquisa sem ônus ou qualquer constrangimento. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, nas diferentes fases da pesquisa.

ASSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu_____
_

aceito participar da pesquisa "Cuidado de si na escola: Uma proposta para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Escola Pública através de um programa de Meditação *Mindfulness* com adolescentes", que tem como objetivo intervir no ambiente escolar para a promoção do bem-estar, de habilidades socioemocionais e redução do estresse. Entendi que posso dizer "sim" e participar. Mas que, a qualquer momento, tenho direito de dizer "não" e desistir. Os pesquisadores tiraram dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte,_____de _____de 2024.

_____ _____

Assinatura do professor Assinatura da pesquisadora

(Gentileza rubricar as páginas sem assinatura)

Se surgirem novas dúvidas ou se precisar entrar em contato com os responsáveis, segue nosso contato:

Débora Resende: deboraentreser@gmail.com, endereço: Rua Zoroasto Torres 196, apto 201. Bairro Santo Antônio. CEP 30350260. Tel: (31) 98885-0151

Dr. Pedro Castilho: contatocastilho@gmail.com, endereço: Rua São João evangelista, 389, apt 402. Bairro São Pedro. CEP 30330152. Tel: (31) 9979-3422

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, você pode entrar em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG - Av. Antônio Carlos, nº 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha. Belo Horizonte/MG - Brasil. CEP: 31270-90. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 3409-4592

APÊNCIDE 4 - Carta de anuência de instituição coparticipante

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEPE/UFMG), que a Escola Municipal Paulo Mendes Campos conhece o projeto de pesquisa "Cuidado de si na escola - Uma proposta para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Escola Pública através de um programa de meditação *mindfulness* com adolescentes" a ser realizada por Débora Nogueira Caetano de Resende, sob a orientação do pesquisador responsável Dr. Pedro Teixeira Castilho, do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, autorizo a coleta de dados e a aplicação do protocolo de meditação *mindfulness* para adolescentes "Meditação na Escola" nessa instituição, após a devida aprovação no sistema CEP/CONEP e desde que seja assegurado o cumprimento das determinações éticas contidas nas Resoluções brasileiras, a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa, sempre que se fizer necessário; de que não haverá nenhuma despesa para esta instituição decorrente da coparticipação nessa pesquisa e, no caso do não cumprimento dos itens anteriores, a liberdade de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma para esta instituição.

Este projeto será acompanhado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, situada na Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG. E-mail: coep@prpq.ufmg.br - Tel: 3409-4592

Belo Horizonte,_____de _____de 2023.

Atenciosamente,

_____

RG:

Telefone:

Carimbo:

APÊNDICE 5 – Produto Educacional

MEDITAÇÃO NA ESCOLA

Um guia para o incentivo da prática de Meditação *Mindfulness* para adolescentes do Ensino Médio

INCLUSO:
Passo-a-passo para professores e educadores guiarem breves práticas de Meditação

MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Faculdade de Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Débora Nogueira Caetano de Resende

"Entre estímulo e resposta, existe um espaço.
Nesse espaço, encontra-se o poder de escolher nossa resposta.
Em nossas respostas, residem nosso crescimento e nossa felicidade".
~ Viktor Frankl

Esta cartilha foi construída com base em nossa pesquisa de Mestrado na Faculdade de Educação da UFMG, intitulada: Cuidado de si na Escola - *Uma proposta para a redução do estresse e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Escola Pública através de um programa de Meditação Mindfulness com adolescentes*, onde tivemos como fundamentação estudos que propõem uma compreensão do estresse na interface entre Psicologia, Neurociência e Educação, que destacam a dinâmica biopsicossocial do estresse na vida do adolescente, e como este surge concomitante a dificuldades no relacionamento familiar e entre pares, excesso de tempo diante de telas, falta de supervisão e acompanhamento com suporte, pressão ou fracasso escolar, exclusão social, violência, bullying, estigmatização, entre outros.

Tendo como base uma vasta bibliografia que já tem evidenciado os benefícios da meditação para adolescentes, além do renomado protocolo norte-americano "Aprendendo a Respirar" da Profª. Drª Patrícia Broderick, realizamos um projeto piloto de 6 semanas em uma Escola Pública de Belo Horizonte para alunos cursando o 1º ano do ensino médio. Os resultados foram muito animadores, ao final do programa os alunos conseguiram colher do próprio processo de aprendizagem mais saúde mental. Nosso objetivo foi adaptar e articular esta prática laica ao contexto escolar brasileiro e verificar como ela pode contribuir para o manejo do estresse e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, facilitando ao aluno um cuidado maior consigo e com seus relacionamentos, além de propiciar um ambiente melhor para a aprendizagem, reduzir a reatividade, agitação e dispersão, e favorecer a concentração, abertura à experiência, autocompaixão e empatia. Este breve guia é o resultado prático de toda esta experiência de pesquisa e o acompanhamento de um processo complexo de interações e aprendizados na escola, cheio de desafios, mas que foi muito enriquecedor para os estudantes e para a própria pesquisadora.

SUMÁRIO

1. Introdução
2. O que é a meditação *mindfulness*?
3. O *mindfulness* na educação
4. As evidências científicas por trás da prática
5. *Mindfulness* e as habilidades socioemocionais
6. O estresse do adolescente
7. Porque levar o *mindfulness* para a sua escola
8. Meditações guiadas

1. INTRODUÇÃO

Diante da pertinente demanda de ferramentas de equilíbrio emocional para que adolescentes possam lidar com o estresse da vida escolar e do período de drásticas mudanças físicas, psíquicas e sociais típicas desta fase, a prática secular da meditação *mindfulness* se constitui como um recurso notável, que tem apresentado evidências efetivas na melhora da saúde mental de jovens de todo o mundo.

Na sala de aula podemos ver refletidos os grandes desafios que marcam nossa vida coletiva atualmente, desde o ápice da problemática das paixões, materializada na violência contra o outro ou a si mesmo, até a aridez da apatia, do isolamento, da exclusão e da ausência. Também encontramos o outro lado da moeda neste fractal de nossa sociedade, podemos ver toda a brilhante potencialidade do aprender, do descobrir sentidos e nexos nesta introdução ao mundo que é a educação e que pode acontecer em um bom encontro de pessoa a pessoa, potencialmente libertador e formador do sujeito em sua integralidade.

Jeffrey Arnett (2012) denomina a fase da adolescência como "período da instabilidade" pela natureza complexa deste desenvolvimento e sua característica fragilidade ao estresse. Estressores neste período são múltiplos e podem surgir de diversos modos: Dificuldades no relacionamento familiar e entre pares, excesso de tempo diante de telas, falta de supervisão e acompanhamento com suporte, pressão ou fracasso escolar, exclusão social, violência, *bullying*, estigmatização, entre outros.

As consequências negativas do estresse em adolescentes incluem dificuldade de aprendizagem pelo impacto negativo na atenção, concentração e qualidade do sono, redução da habilidade de tomada de decisão responsável, aumento da vulnerabilidade à ansiedade e depressão, além de impactos no desenvolvimento neuronal e relacional do jovem.

A Meditação pode auxiliar muito neste processo de reequilíbrio emocional dos adolescentes, há um mundo de possibilidades que têm sido aplicadas e podem trazer benefícios para as escolas públicas do Brasil. Programas desenhados para o adolescente com o ensino da meditação *mindfulness* podem promover o cuidado de si na escola e podem representar uma importante forma de fortalecimento dos fatores de proteção e prevenção de acometimentos na saúde mental deste grupo.

Através deste guia pretendemos incentivar a prática da meditação *mindfulness* em escolas, de forma que professores, coordenadores e todos os envolvidos no processo educativo possam conhecer os fundamentos destas técnicas e, a partir disso, organizar encontros ou programas de meditação com instrutores certificados. Pretende-se aqui também incitar os próprios professores a aplicar algumas breves meditações guiadas em sala de aula, descritas em detalhes ao final desta cartilha.

Desta forma, este presente guia não almeja capacitar os professores do Ensino Médio como instrutores de meditação *mindfulness*, mas sim propiciar um passo-a-passo seguro e simples para que alguns exercícios introdutórios possam ser experimentados juntamente com os alunos, despertando neles o interesse em aprofundar nessas ferramentas. Além do passo-a-passo com orientações didáticas objetivas, através do qual pode-se guiar os alunos, forneceremos áudios guiados de meditação que o professor poderá utilizar também.

Estarei à disposição dos professores e escolas para estudarmos formas de levar o ***Programa Meditação na Escola*** para cada instituição. Em nosso foco inicial encontram-se as escolas públicas

brasileiras e seus professores, mas este guia e os programas de meditação podem ser igualmente aplicados em instituições particulares e grupos de adolescentes interessados.

2. O QUE É A MEDITAÇÃO *MINDFULNESS*?

De acordo com Daniel Goleman (1988), a meditação é um elemento essencial em todas as maiores tradições contemplativas e filosóficas do mundo. Recentemente a meditação vem sendo pensada de forma secular e estudada cientificamente.

A meditação é um termo guarda-chuva e inclui um número enorme de práticas, como a meditação *Zen* do Japão, o *Vipassana* budista, a meditação do *Yoga*, entre outras. Mas todas estas tradições têm em comum o objetivo de treinar a atenção para a consciência estar mais sintonizada com o momento presente. De acordo com Dahl, Lutz e Davidson (2015), podemos organizar diversas práticas meditativas em três grandes grupos. O primeiro grupo, "atencional", tem como objetivo o foco atencional e o trabalho com a reorientação da atenção através de práticas com o foco fechado ou o monitoramento aberto. O segundo grande grupo organiza técnicas com o enfoque de construção ou cultivo de afetos positivos e de bem-estar, denominado "construtiva", neste grupo se encontra as técnicas da compaixão. O terceiro grande grupo denomina-se "desconstrutiva", trata-se de um conjunto de técnicas que facilitam o *insight* sobre o processo e o funcionamento cognitivo e emocional, assim como sobre o processo do "eu".

Nem todas as práticas meditativas têm como objetivo treinar a capacidade de *mindfulness*, também denominada Atenção Plena. A meditação *mindfulness*, em específico, se delineia como uma prática secular, embora se fundamente no Budismo e suas técnicas meditativas, ela também tem seu arcabouço teórico na filosofia ocidental e na ciência da psicologia (WALSH, 2006).

De uma forma sintetizada, Jon Kabat-Zinn em seu célebre livro "Aonde quer que você vá, é você que está lá" (1994), define a prática da meditação *mindfulness* como a busca intencional por trazer a atenção ao momento presente, com uma atitude de curiosidade, equanimidade e gentileza, sem uma identificação automática com os pensamentos, reconhecendo-os sem rechaça-los ou abraçá-los, com abertura à experiência tal como ela se apresenta momento a momento. Acrescenta que "é a simples prática de estar mais em contato com a inteireza de seu ser através de um processo sistemático de auto-observação, auto inquirição e ação consciente, não de modo frio e analítico, mas gentil, curioso e afetuoso" (KABAT-ZINN, 1994, p.16, tradução nossa).

3. O *MINDFULNESS* NA EDUCAÇÃO

A aplicação da meditação *mindfulness* no contexto escolar busca facilitar o equilíbrio emocional e a consciência mais ampla de si e da realidade, favorecendo ao aluno um cuidado maior consigo e com seus relacionamentos. Além de criar um clima propício para a aprendizagem, reduzir o estresse, ansiedade, reatividade, agitação e dispersão. Como também facilitar a orientação da atenção, concentração, criatividade, fluência, abertura à experiência, autocompaixão e empatia.

Quando propomos a meditação *mindfulness* no contexto educacional não a colocamos como uma panaceia ou como uma metodologia inovadora que descarta diversas práticas pedagógicas reconhecidas e promete uma solução eficaz para todos os problemas presentes nas escolas e em nosso sistema educacional, historicamente instituídos. Ainda que a meditação possua uma extensa validação científica no contexto da saúde, é importante estabelecermos aqui uma visão crítica sobre as consequências da ampla difusão da prática do *mindfulness* na modernidade capitalista ocidental, onde busca-se a docilização do sujeito, ou seja, que todos se acalmem e continuem a produzir e trabalhar sem questionamentos.

A meditação *mindfulness* pode ser uma ferramenta que promove mais tomada de consciência da comunidade escolar em relação às próprias necessidades, individuais e coletivas, sejam da ordem da saúde física, mental, emocional, relacional e política, favorecendo o empoderamento dos agentes sociais na escola.

Ao colocarmos em perspectiva as propostas educacionais do patrono da Educação Brasileira, o filósofo e educador Paulo Freire, e os componentes que a meditação *mindfulness* propõe desenvolver a partir da prática encontramos igualmente uma consonância relevante de apontamentos em direção à tomada de consciência e à ação-reflexão, que podem promover a diminuição do sofrimento mental, emocional, físico e social (TERZI, A.M. *at al* 2020). Se a meditação *mindfulness* propõe uma cuidadosa abertura à experiência sem julgamentos, ela nos ajuda a termos mais curiosidade e consciência de nosso contexto, podemos estar mais aptos a uma curiosidade com criticidade, conceito importante na obra de Paulo Freire. No artigo "*Mindfulness* na Educação e Paulo Freire: uma abordagem reflexiva" (2020) do prof. Dr. Alex Terzi e colegas, vemos como pode ser intrincado o diálogo entre as práticas de *mindfulness* e a proposta pedagógica de Freire. A atitude de abertura e não reatividade propostas pela perspectiva de *mindfulness* nos ajuda a responder ao invés de apenas reagir. A reatividade é da ordem da não-criticidade, da alienação, imitação e ingenuidade. Esta reatividade reitera padrões sociais de preconceito, por exemplo, ou violência.

Ao realizarmos as práticas de *mindfulness* não como mero exercício intelectual ou prescritivo, mas prático, experiencial, estamos exercitando habilidades importantes como a metacognição, que desenvolve o reconhecimento de padrões emocionais, e o descentramento, ou capacidade de observar os pensamentos e emoções de modo desapegado, sem a identificação imediata com hábitos mentais, emocionais ou comportamentais, o que facilita a tomada de consciência e a resposta responsável.

Uma das grandes contribuições da meditação *mindfulness* na escola para o desenvolvimento de respostas mais conscientes e alinhadas aos valores éticos é o componente experiencial em uma prática orientada pertinente, que se distingue em muito de uma mera prescrição de regras para a convivência.

> No processo da prática de *mindfulness*, compreende-se, com Kabat-Zinn (2005), que "podemos aprender a trabalhar com as grandes forças de nossas vidas, a percebê-las, "fazer escolhas críticas" e crescer em sabedoria e compaixão" (grifo nosso). (p.47) Nessa perspectiva, abandona-se o mero reagir frente aos acontecimentos, passando-se a dar respostas, conscientes, refletidas, atentas. Talvez aí possa haver uma aproximação com o ideário freiriano de que é possível uma educação em que se permita ao indivíduo o indispensável reconhecimento de seus pensamentos e decisões (FREIRE, 1996 p. 12), diante das demandas da profissão, com as consequentes intervenções necessárias no processo educativo. (TERZI, A.M. *et al* 2020 p.5)

Nas duas perspectivas percebemos como se aproximam os apontamentos para uma tomada de consciência e superação de uma visão ingênua do próprio contexto, para um posicionamento crítico e emancipador. Um ponto importante de diálogo com o pensamento freireano ressaltado por Terzi é que a prática do *mindfulness* promove "o florescimento de um profundo senso de cuidado: do indivíduo consigo mesmo e também com as pessoas à sua volta" (TERZI, A.M. *et al* 2020 p.72), o que Demarzo e Campayo (2015, p. 212) denominam "interser", ou seja, o fato de que estamos conectados em uma teia social e a responsabilidade e compaixão que podem nascer deste reconhecimento.

As contribuições da meditação *mindfulness* no contexto educacional são inúmeras e se alinham com os aspectos da Educação Integral, tradição que tem suas raízes filosóficas em Rousseau e Pestalozzi, além de outros românticos do século XVIII, assim como pedagogos influentes do início do século XX, como Maria Montessori e John Dewey. Mais recentemente a Educação Integral adquire um corpo teórico e prático mais unificado e vem sendo construída como um novo paradigma pedagógico através de educadores de todo o mundo (YUS, R. 2002; MILLER, J. P. 1997). Esta concepção integral da pessoa faz resistência a um ponto de vista fragmentado do sujeito e do mundo.

O educador Dr. John P. Miller (1996) sustenta que a partir das revoluções industriais e o desenvolvimento do capitalismo, ocorreu uma compartimentalização e padronização cultural, cujo resultado foi a fragmentação da vida. Esta fragmentação afetou diversas áreas, como a economia e sua consequente fragmentação da natureza, abrangendo também a fragmentação da vida social e cultural, em que as pessoas se sentem desconectadas umas das outras, inseguras e solitárias. A própria vida pessoal se encontra fragmentada, John Miller aponta que uma das principais razões da falta de unidade no mundo é a falta de unidade na pessoa. Como consequência, na sociedade capitalista e industrializada "vivemos autocentrados em nossas próprias cabeças" e interesses particulares, o que gera mais adoecimento e autocentramento (MILLER, J. P. 1996).

Tal fragmentação também está presente nas escolas em diversos modos, como na organização do tempo e espaço, no progressismo em unidades e séries com o conhecimento compartimentado e hierarquizado em disciplinas e conteúdos sem clara exposição de sua articulação com a realidade em que os estudantes vivem. Tudo isso educa para a fragmentação e promove o adoecimento da comunidade escolar. As propostas da Educação Integral têm feito resistência a tal conhecimento disciplinar que fragmenta a dinâmica de aprendizagem e privilegia majoritariamente o desenvolvimento intelectual e a racionalidade lógico-formal, em detrimento das funções sensório-motoras, do pensamento contemplativo (próprio da meditação), do pensamento complexo, da criatividade, da intuição, do desenvolvimento moral e das competências socioemocionais como a capacidade empática e compassiva, entre outros.

É necessário abrirmos o olhar para não só vislumbrarmos a pessoa em sua integralidade, mas também percebermos a fragmentação como artificial e o processo de integração pessoal e social como tendências próprias da dinâmica humana e, portanto, espontâneas, quando são oferecidas as condições necessárias para o seu florescimento.

Na atual dinâmica fragmentada de nossa sociedade é muito importante que tenhamos espaços de diálogo que nos ajudem a "tecer" experiência, ou seja, a reconhecer as pontes de sentido e pertença em nossa cultura, reconhecer os nexos de sentido de modo crítico e particular, mas também na experiência sentida afetivamente e corporalmente no momento presente (senso de si existencial facilitado pela meditação), espaços que ajudam a reconhecer a conexão com o outro em um laço de encontro de pessoa a pessoa. Tal nexo de sentido pode ser um solo fértil para nascer uma tomada de posição livre da pessoa frente à própria vida, capaz de tirá-la da própria reatividade.

> Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (BONDÍA, J. 2002, p. 20).

A educação orientada a partir da pessoa, portanto, não é aquela que somente instrumentaliza, mas a que cria condições para o aprendizado de "tornar-se pessoa". Nasce de uma aposta no sujeito e em seu processo de construção de conhecimento que cada vez mais o capacita em sua busca por compreender o mundo e a si próprio e descobrir cada vez mais quem ele é. "A pessoa quer aprender a 'ser' muito mais do que aprender a dominar técnicas e habilidades" (ARROYO, 2000, p.40).

Faz-se necessário pensar práticas pedagógicas que retomem a formação integral dos alunos para que tais potencialidades exemplificadas acima possam se atualizar e desenvolver. Encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, orientações que apontam para a promoção de uma prática educacional sensível à complexidade humana:

> Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2013, p.18)

Esta concepção de educação que evidencia o cuidar do humano integrado na teia do mundo se apoia na visão do sujeito integral. Este se reconhece pertencente a um mundo interligado histórica, cultural e socialmente, concebendo saberes populares e tradições filosóficas, além de uma concepção científica, racional e crítica do mundo. Mas, antes, é essencial conhecer a si próprio:

> Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica. (DELORS *et al*. 1999, p.16)

Podemos observar a importância oferecida ao processo de conhecer a si próprio, embasado no conhecimento, nos valores, na meditação e no pensamento crítico, para a construção de uma educação adequada aos novos desafios do século XXI, ênfase essa dada pelo Relatório Delors elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Este relatório reuniu grandes pensadores do campo da Educação e apontou a necessidade de mudanças na Educação em resposta aos desafios contemporâneos, principalmente os advindos das novas tecnologias da informação e comunicação. Trata-se de um relatório importante e emitido pelo principal organismo internacional voltado para a educação, a Unesco, e trouxe mais visibilidade para a necessidade de ampliação do escopo de atuação da educação formal, antes mais centrado no desenvolvimento de habilidades cognitivas, integrando as habilidades emocionais e relacionais. O relatório sugeriu um sistema fundamentado em quatro pilares para a educação:

1. Aprender a conhecer (pensamento crítico, raciocínio, atenção focada etc.);
2. Aprender a fazer (controle motor, interocepção, monitoramento, comunicação etc.);
3. Aprender a conviver (desenvolvimento moral, habilidades socioemocionais etc.) e
4. Aprender a ser (consciência de si, autonomia, autorrealização, subjetivação etc.).

Acreditamos que este paradigma calcado em uma visão que busca ser mais ampla e complexa ao pensar o ser humano, que aposta na dinâmica própria da pessoa e busca tecer pontes de sentido com criticidade e consciência, embasa o processo de incorporação de práticas meditativas nas escolas no intuito de colaborar na construção de uma educação integral e voltada para a pessoa e para o desenvolvimento moral de valores universais, com espaço na escola para o cultivo do cuidado de si e para o ensino das habilidades socioemocionais e o manejo do estresse.

4. AS EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS POR TRÁS DA PRÁTICA

A partir dos primeiros estudos em *mindfulness* e dos promissores resultados do MBSR *(Mindfulness-Based Stress Reduction*), o primeiro protocolo de *mindfulness*, elaborado pelo médico

norte-americano Jon Kabat-Zinn ao final da década de 70, diversos pesquisadores se interessaram em estudar o tema e compreender suas bases, aplicabilidades, benefícios, mecanismos etc. Atualmente há milhares de artigos baseados em evidências que sustentam as práticas de *mindfulness* como promotoras da saúde física e mental. Uma importante aplicação de *mindfulness* é no contexto educacional, contribuindo para o manejo do estresse de aprendizagem, a melhora do convívio na escola e performance acadêmica, para citar alguns (BLUTH, K. *et al,* 2016).

Os mecanismos de ação que explicam como a prática da meditação *mindfulness* tem um efeito positivo sobre a saúde se embasam no exercício de três componentes ou axiomas (Shapiro, 2006): Intenção, Atenção e Atitude, além de um meta-mecanismo de ação, a "Repercepção". A "Intenção" é o que lança luz no horizonte de propósitos que uma pessoa tem ao realizar a prática da meditação, seja equilibrar as próprias emoções ou trabalhar a capacidade de foco e perseverança, é um componente importante pois incide sobre a motivação e o cultivo da prática a médio e longo prazo. O segundo componente fundamental é a "Atenção" e envolve a observação da própria experiência interna e externa, momento a momento, voltando para "as coisas como elas mesmas", suspendendo julgamentos e explicações sobre a experiência. O terceiro e último componente é a "Atitude" ou qualidades que trazemos para a prática, tais como curiosidade, abertura, aceitação e gentileza, essenciais para a prática efetiva de *mindfulness*. Por fim, o meta-mecanismo da "Repercepção" lança luz no mais fundamental da meditação, a mudança de perspectiva que a prática facilita no movimento de descentramento, em que podemos deslocar da tendência de estarmos imersos em hábitos mentais focados em narrativas da própria história e então tomarmos uma perspectiva de simples observação destas narrativas mentais, contemplando-as. Nas palavras de Daniel Goleman (1980), "a primeira descoberta na meditação é que a experiência contemplada é distinta da mente que contempla" (p.146, tradução nossa).

Partindo da visão da Neurociência, o modo "*mindful*" de estar com a experiência faz contraste com o *modus operandi* do sistema nervoso autônomo, mais especificamente no eixo HPA, envolvido com respostas automáticas de estresse orientadas para a sobrevivência que são a luta, a fuga ou o congelamento ao nos encontrarmos em uma situação percebida como ameaçadora, ativando os sistemas corticais ligados à raiva, à ansiedade, ao medo e ao pânico.

Estudos indicam que, com a prática regular da meditação *mindfulness*, quando estamos diante de uma situação estressante, temos maior tendência a ativar o sistema nervoso autônomo juntamente com o córtex pré-frontal, região cerebral responsável por nossa tomada de decisão, então podemos responder de forma mais hábil e menos automática ou reativa, mais alinhada com nosso desenvolvimento moral e nosso repertório de habilidades de autorregulação e competências socioemocionais. Este ponto é de suma importância para facilitarmos o desenvolvimento da pessoa, uma frase sábia atribuída ao psicólogo sobrevivente do holocausto Viktor Frankl pode explicar melhor: "Entre estímulo e resposta, existe um espaço. Nesse espaço, encontra-se o poder de escolher nossa resposta. Em nossas respostas, residem nosso crescimento e nossa felicidade".

A meditação comprovadamente atua também em nossa autorregulação, que é a habilidade de monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento, de forma a alinhá-los às demandas cognitivas e sociais para situações específicas e a atingir objetivos (COSENZA, R. M., 2021). Esta habilidade é correlacionada às funções executivas em nosso cérebro, cuja base é localizada no córtex pré-frontal. As funções executivas englobam vários processos, como a atenção executiva que, quando opera, atingimos a atenção focada, identificamos metas, elaboramos estratégias e planejamos a execução dessas metas; além disso, monitoramos se nós estamos avançando na execução dos

objetivos e podemos inibir comportamentos que nos atrapalham no processo ou mudamos as estratégias caso se mostre necessário.

Quando nossa capacidade de autorregulação está saudável, nós conseguimos realizar escolhas alinhadas com nossos valores e colocá-las em prática sem maiores impedimentos cognitivos. Por exemplo, estudantes com habilidades de autorregulação saudáveis têm a tendência a permanecerem na escola por mais tempo, se dedicarem ao estudo com atenção focada e escolherem melhor suas metas, com isso têm mais sucesso acadêmico (MOFFITT *et al.* 2011).

A capacidade de autorregulação pode ser ensinada, treinada e desenvolvida. Vários estudos indicam que a meditação *mindfulness* é um dos recursos para este fim, pois atua principalmente modulando e fortalecendo as funções executivas do cérebro, que colocam em movimento processos de regulação da atenção (aumento da concentração), regulação emocional (diminuição do estresse), regulação da motivação (perseverança e engajamento) e alteração da autopercepção (aumento do autoconhecimento e resiliência) (COSENZA, R. M., 2021).

Durante décadas pesquisas tem indicado evidências criteriosas e significativas que sustentam diversos benefícios advindos da prática da meditação *mindfulness.* Na meta-análise de Shauna Shapiro, Kirk Brown e John Astin (2008), intitulada "Toward the integration of meditation into higher education: a review of research", foram analisadas dezenas de artigos revisados por pares que relacionam a prática da meditação com a melhora de habilidades importantes para o desenvolvimento educacional de estudantes escolares e universitários com diversas idades. Estas pesquisas foram organizadas em três categorias: Performance cognitiva; Saúde mental e emocional e Desenvolvimento da pessoa como um todo. Os estudos relacionam a prática da meditação *mindfulness* com a melhora de habilidades como a orientação da atenção e processamento de informações, e na performance acadêmica geral (e.g., JAH et al. 2007; SLAGTER *et al.,* 2007; HALL, 1999, apud SHAPIRO *et al.* 2008). Além de reduzir estresse, ansiedade, reatividade e depressão (e.g., BAER, 2003; BROWN, RYAN, & CRESWELLl, 2007; MURPHY, 1997 *apud* SHAPIRO *et al.* 2008) e potencializar o desenvolvimento de habilidades como criatividade, fluência, abertura à experiência e flexibilidade emocional (CSIKSZENTMIHALYI, 1996 *apud* SHAPIRO *et al.* 2008), a prática da meditação *mindfulness* favorece desenvolvimentos necessários à relação interpessoal saudável (como proximidade, empatia, pertencimento e autocompaixão), o que cria um bom clima para a aprendizagem (e.g. KABAT-ZINN, 1996; RYAN & DECI, 2000; GOLEMAN 2006 *apud* SHAPIRO *et al*. 2008).

Diversos pesquisadores também apontam como práticas meditativas de compaixão influenciam de modo importante o desenvolvimento moral, a formação do apego saudável, a cooperação em um grupo e a promoção da saúde. No aspecto moral, a compaixão pode motivar o posicionamento e ação moral diante de um dano não justificado, que é uma categoria moral reconhecida em quase todas as culturas estudadas (Haidt, 2003; Vasquez, Keltner, Ebenbach, & Banaszynski, 2001 *apud* GOETZ, J. L. *at al* 2010). A compaixão é uma experiência afetiva distinta de amorosidade, empatia, pena, culpa, simpatia ou tristeza e ocorre em regiões corticais específicas. A compaixão voltada para si, ou autocompaixão, reduz sintomas de ansiedade, estresse e depressão, e eleva a resiliência, empatia e assertividade, o que desenvolve relacionamentos saudáveis, e também eleva a motivação para o exercício de hábitos saudáveis e práticas de autocuidado (NEFF, 2012; DEMARZO, M. M. P, 2015).

Evidências científicas colhidas de experimentos em ambientes educacionais têm em sua maior parte sido originadas de países desenvolvidos, no entanto, podemos já encontrar no Brasil esforços que buscam analisar a aplicação do *mindfulness* em escolas como neste artigo baseado em uma experiência de ensino da meditação *mindfulness* para adolescentes, durante 1h por semana em

um período de 4 semanas, intitulado “A prática da meditação *mindfulness* no ensino médio: uma ferramenta para a promoção de saúde e complementação acadêmico-formativa dos adolescentes.” (RIBEIRO, A. *et al*. 2019).

Podemos destacar outras iniciativas brasileiras como o programa SENTE, que une *mindfulness* e a aprendizagem socioemocional e foi oferecido desde 2007 pelo Instituo da família de Porto Alegre e iniciado pelo psiquiatra José Ovidio C. Waldemar. Atualmente o projeto se ampliou e desde 2011 ele é desenvolvido no Departamento de Psiquiatria de Crianças e Adolescentes da UFRGS juntamente com a Unidade Básica de Saúde do Hospital das Clínicas de Porto Alegre com o nome Viver Melhor na Escola. Foi descrito recentemente por Waldemar e colegas (2016) em uma pesquisa que demonstrou resultados de uma intervenção com dois grupos de jovens com idades próximas dos 11 anos, em seus resultados observaram uma maior qualidade de vida, saúde mental e relacionamento interpessoal. A partir do programa SENTE e de mais de uma década de experiencia com *mindfulness* e com aprendizagem socioemocional em escolas públicas, se somou à iniciativa do Instituto Cidade Segura (ICS), preocupado com a prevenção à violência, para a construção do programa SEJA. Este programa é composto de 180 aulas distribuídas entre os anos de todo o percurso do ensino fundamental, os encontros ocorrem semanalmente e tem a duração de 50 minutos. Sua proposta é baseada na aprendizagem socioemocional com uma influência explícita da meditação *mindfulness,* sendo este um elemento transversal no currículo que indica uma forma de viver a partir de um elemento comum que é a intenção de se estar no momento presente de coração aberto. (FREITAS, B. I. & MARIN, A. H. 2022).

Outro notável programa é o MindEduca, criado por Regina Migliori, que começou a ser implementado em 2014 em escolas do Espírito Santo para adolescentes e sua base é o ensino da meditação para a promoção da cultura da paz, a educação de valores e o desenvolvimento humano. Um dos resultados mais destacados deste programa foi a redução das taxas de falta escolar e aumento das taxas de aprovação escolar, resultados verificados a partir do indicador oficial IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica), (TERZI, A. *et al*, 2016). E podemos destacar o programa voltado para adolescentes na escola elaborado pelo grupo Assertiva *Mindfulness* e pela professora Rita Kawamata, baseado no programa MSBR e “¡Atención Funciona!” de Eline Snel. Este programa busca promover o aumento da concentração e redução do comportamento impulsivo, menos pensamentos negativos e preocupantes, maior equilíbrio emocional e relacional. (TERZI, A. *et al*, 2016).

Não podemos deixar de mencionar o programa Cultiva+, Programa de Meditação e Estados Mentais Positivos, que vem sendo desenvolvido pelo Prof. Dr. Alex Terzi e se volta para professores já atuantes e alunos de licenciatura, tem como objetivo a promoção de estados mentais positivos, promoção de saúde e de bem-estar geral para esta população (TERZI, A. *et al*, 2022). Este programa é importante para a implementação da meditação *mindfulness* nas escolas pois os professores são os agentes promotores mais importantes da saúde na escola, são eles que estão em contato direto com os alunos e, o investimento em sua saúde mental, física e emocional é essencial para uma educação integral nas escolas.

No panorama internacional temos visto uma aplicação cada vez mais crescente de programas baseados em *mindfulness* no contexto da escola para adolescentes. A partir da metanálise da Dra. Lucy B. G. Tan, que revisou estudos internacionais entre os anos de 2011 a 2014 para adolescentes com 12 a 19 anos de idade, pode-se afirmar que os adolescentes que passaram por programas baseados em *mindfulness* geralmente experimentaram benefícios positivos, como pequenas reduções em preocupações e ruminações, além de melhorias na qualidade de vida de adolescentes com depressão (AMES et al., 2014 *apud* TAN, L. 2015). O *mindfulness* também foi

associado a um aumento na capacidade de autorregulação e no bem-estar geral (BARNERT et al., 2013; HUPPERT & JOHNSON, 2010 *apud* TAN, L. 2015), melhora na autoestima e redução do estresse psicológico (TAN & MARTIN, 2013, 2014 *apud* TAN, L. 2015). Houve ainda avanços no manejo dos sintomas do TDAH (HAYDICKY et al., 2015; VAN DE WEIJER-BERGSMA et al., 2012 *apud* TAN, L. 2015). Essas mudanças positivas seguem uma tendência semelhante à observada em estudos com adultos (BAER, 2003 *apud* TAN, L. 2015). No contexto de programas preventivos universais, o treinamento de *mindfulness* para adolescentes tem se tornado cada vez mais popular, com diversas escolas adotando-o em seus currículos (ZOOGMAN et al., 2014 *apud* TAN, L. 2015).

Por fim, posso destacar a minha própria experiência pessoal com o programa Meditação na Escola, que realizamos em uma escola pública de Belo Horizonte em 2024. Usamos como base para este projeto um protocolo já renomado nos EUA "Aprendendo a Respirar". Há diversas pesquisas reconhecidas por pares demonstrando que este protocolo em particular aumenta o bem-estar e diminui o estresse do adolescente, além de desenvolver as habilidades socioemocionais e a resiliência. (BLUTH, K. *at al.,* 2016; DVOŘÁKOVÁ, K. *at al*. 2017; EVA & THAYER, 2017; FUNG J. *at al*., 2019). Traduzimos e adaptamos esse protocolo ao contexto brasileiro, com a autorização direta da criadora, Prof. Drª Patricia Broderick. Para trabalharmos com as cinco Habilidades Socioemocionais nos baseamos no modelo teórico organizado pelo CASEL (*Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), que se denomina Aprendizagem Socioemocional ou *Social Emotional Learning* (SEL), e que tem demostrado resultados robustos em diversos estudos científicos e meta-análises que indicam uma melhora no sucesso acadêmico e do bem-estar dos estudantes. Na meta-análise de Durlak e colegas (2011) sobre a eficácia dos programas educacionais baseados no SEL, foram revisados 213 estudos em que participaram um total de 270.00 estudantes com as idades de 5 a 18 anos. Estes estudos revelaram a melhora tanto das habilidades socioemocionais quanto a performance acadêmica. Nas palavras de Durlak: "As emoções podem facilitar ou impedir o desempenho escolar, o comportamento ético, o comprometimento e o sucesso escolar final do jovem." (2011, p. 406. tradução nossa).

Assim, de forma a validar cientificamente nosso programa de meditação e poder analisar os resultados desta experiência de 6 semanas, buscamos fazer uso de questionários criteriosos, através dos quais medimos cinco dimensões:

1. Nível de Mindfulness ("Medição de Mindfulness para Adolescentes e Crianças" CAMM). Este questionário se destina a avaliar o nível de competência de mindfulness baseado em duas facetas nucleares: "agir com consciência" e "atitude não julgadora da experiência". *Aqui observamos um resultado promissor, com um efeito grande (0.815) e uma significância estatística boa (0.0403).*

2. Estresse Percebido ("Escala de Percepção de Estresse-10" - EPS-10), que indicou que *o programa foi protetivo em relação ao estresse do adolescente.*

3. Dificuldade de Regulação Emocional ("Escala de Dificuldades de Regulação Emocional - Versão Adolescentes" - EDRE-VA, composto de 4 subescalas: (a) Capacidade de tomar consciência e compreender as emoções; (b) aceitar as próprias emoções; (c) controle dos comportamentos impulsivos de modo a se guiar para que determinados objetivos sejam alcançados; (d) acesso a estratégias de autorregulação emocional percebidas como efetivas). *Com este questionário foi observado que eles conseguiram diminuir muito suas dificuldades relacionadas às próprias emoções, evidenciando o sucesso do programa de meditação e que é possível ensinar sobre manejo de emoções na escola. O tamanho de efeito foi grande (-1.89) e positivo, pois diminuiu a dificuldade e foi impactante a melhora na regulação emocional. A significância estatística das respostas foi alta (0.000468) também.*

4. **Competências Socioemocionais ("Questionário de Competências Socioemocionais" - SEC-Q**, composto de 4 subescalas: (a) Autoconsciência, (b) Autogestão, (c) Consciência Social e Habilidades Relacionais e (d) Tomada de Decisões Responsáveis). *Com este questionário percebemos que o efeito foi discreto (0,200), embora as competências socioemocionais tenham melhorado, este questionário não apresentou uma significância estatística (0,565) pelo efeito discreto e quantidade de participantes limitada.*

5. **Autocompaixão ("Escala de Autocompaixão – Versão Curta" (SCS-SF),** composto de 6 subescalas: (a) Calor/compreensão, (b) Autocritica, (c) Condição Humana, (d) Isolamento, (e) Mindfulness e (f) Sobreidentificação). *Aqui observamos um tamanho de efeito moderado (0,586), concluindo que a autocompaixão melhorou de forma moderada.*

Observamos resultados promissores com a aplicação de nosso programa na escola, com um aumento grande da capacidade de *mindfulness* e diminuição forte da dificuldade de regulação emocional, com efeito protetivo na redução do estresse. Os resultados encontrados nesta pesquisa são semelhantes aos resultados da aplicação deste mesmo protocolo em outros estudos internacionais.

Concluímos que o programa de meditação *mindfulness* pôde ajudar este grupo que sofre estresse diariamente, pois os auxiliou na regulação emocional e na redução da reatividade relacionada ao estresse através de uma maior consciência dos pensamentos e das emoções, além da redução de um comportamento evitativo e aumento de respostas mais saudáveis, como observado e inclusive comentado pelos próprios participantes. Acreditamos ademais que os fatores de maior controle atencional e maior autoconsciência (aumento grande de acordo com os resultados do questionário CAMM), os auxiliaram no manejo das emoções e redução do estresse.

Em suma, os programas de *mindfulness* para adolescentes mostram-se seguros e promissores para integração em ambientes variados, como escolas e comunidades. A expansão desses programas ressalta seu potencial para promover o bem-estar emocional e social dos jovens.

5. *MINDFULNESS* E AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

O conceito "habilidades socioemocionais" é amplo e multifacetado e corresponde a um conjunto de aspectos sociais e emocionais que podem ser abordados por múltiplos construtos psicológicos e competências que, em conjunto, permitem a pessoa identificar e regular suas emoções, definir e alcançar objetivos positivos, se colocar no lugar do outro e compreender outras perspectivas, criar e manter relacionamentos cooperativos, tomar decisões responsáveis e baseadas em valores, responder de modo construtivo a situações pessoais e interpessoais (WEISSBERG et al. 2015) e enfrentar mais habilmente os desafios presentes no desenvolvimento da própria identidade.

A definição de habilidades socioemocionais mais citada atualmente é apresentada pelo *Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL11), uma associação de profissionais de diversas áreas, sem fins lucrativos, que desde 1994 é referência para a incorporação e sistematização do ensino das habilidades socioemocionais nas escolas dos EUA e outros países do mundo. Seu modelo teórico organiza as habilidades socioemocionais em cinco competências inter-relacionadas: Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades Relacionais e Tomada de Decisões Responsáveis.

As duas primeiras competências estão relacionadas principalmente com as capacidades emocionais, atencionais e motivacionais. A Autoconsciência refere-se à capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e pensamentos e seu impacto nos comportamentos. Isso inclui ter uma boa autopercepção, reconhecendo as próprias aptidões e limitações, o que auxilia o senso de confiança em si. A Autogestão é a capacidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em distintas situações. Isso inclui adiar a gratificação, manejar o estresse, controlar impulsos, motivar si mesmo e organizar o próprio projeto em prol de objetivos acadêmicos a curto, médio e longo prazo.

A Consciência Social se relaciona a conseguir tomar a perspectiva de outra pessoa através do processo empático, além da compreensão de normas sociais e éticas e a consciência de se reconhecer ligado aos demais na comunidade, escola e família. As Habilidades Relacionais são um conjunto de competências que permitem o estabelecimento de relacionamentos saudáveis com diversos tipos de pessoas e grupos, o que inclui uma comunicação clara, escuta ativa, cooperação, manejo construtivo de conflito, negociação diante de pressão social inapropriada e busca de ajuda quando necessário.

Tais habilidades sociais levam à ação solidária no mundo, podemos reconhecer a ação solidária em uma dupla atitude, primeiramente a prática de cuidado com as relações interpessoais de modo a alcançar um entendimento com os outros membros da sociedade, e a ação destinada a fortalecer os mais fracos em um esforço por igualar as oportunidades para potencializar a autonomia e a liberdade de cada um. “Num mundo de desiguais, no qual a desigualdade leva à dominação de uns pelos outros, só as políticas que favoreçam a igualação de oportunidades podem ter legitimidade” (CORTINA, A. & MARTÍNEZ, E. 2005 p.171). Inclusive é importante ultrapassar a solidariedade comunitária, que vive valores herdados e hábitos em um *ethos* comunitário, para uma consciência social a partir de princípios universais, que permite o exercício da criticidade diante até mesmo das próprias normas comunitárias (grupo religioso, partidário, familiar, identitário etc.) para se chegar a um nível de desenvolvimento moral pós-convencional, em que a pessoa é realmente capaz de se colocar no lugar de qualquer outro.

Finalmente, a competência Tomada de Decisões Responsáveis se refere a habilidade de realizar escolhas construtivas em relação às próprias tomadas de decisão considerando os valores éticos, a segurança, normas sociais, consequências e bem-estar próprio e dos demais.

O investimento na aprendizagem socioemocional parece ser especialmente importante para mudar a realidade educacional brasileira (BUENO & RICARTE, 2022, p. 23) e vem crescendo no Brasil o interesse por incorporar no currículo estratégias para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais para responder a demandas internas da escola e também por uma necessidade legal a partir da entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular[12] (BNCC), que demanda de todas as instituições de ensino do Brasil o cumprimento de diretrizes para o desenvolvimento de aprendizagens

11 www.casel.org

[12] http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao (acessado em 20/04/2023)

essenciais ao longo das etapas da educação básica, dentre elas o ensino das competências socioemocionais. Porém, a BNCC não explicita exatamente quais são estas competências e como desenvolvê-las na escola, no currículo, na formação dos professores. A BNCC foi lançada em 2018 e é a referência nacional legal para a construção dos currículos no país pensando-se na construção de um sistema educacional alinhado em todo o território brasileiro. Se não buscarmos esclarecer quais são estas aprendizagens essenciais socioemocionais apontadas pela BNCC e quais são nossos objetivos, este documento pode ser lido a partir da mesma lógica instrumental do mercado. Em uníssono com Adela Cortina e Emilio Martinez (2005), se levamos a sério uma educação que se pretende democrática, então o que nos embasa é a aquisição de valores fundamentais e universais como a liberdade, autonomia, igualdade, solidariedade e imparcialidade.

> É impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando apenas com indivíduos técnica e socialmente capacitados, porque tal sociedade precisa fundamentar-se em valores para os quais a razão instrumental é cega, valores como a autonomia e a solidariedade, que compõe de forma inevitável a consciência racional das instituições democráticas. (CORTINA, A. & MARTÍNEZ, E. 2005 p.170)

Se o que buscamos como resultado do processo educativo das habilidades socioemocionais é a formação de uma pessoa que busca o seu próprio bem-estar, então estaríamos ainda em uma racionalidade instrumental. Para alinharmos uma proposta educacional com a construção de uma sociedade autenticamente democrática, se faz necessário uma educação ética em seu sentido radical, cujo fim não é o bem-estar individual, mas sim a autonomia e a solidariedade.

É importante sempre repetir que a educação orientada para os valores não é o mesmo que doutrinação moral, pois esta última se embasa em concepções morais materiais específicas de um grupo em particular da sociedade pluralista, e tais concepções professadas não são compartilhadas por todos os membros da sociedade e não podem se impor legitimamente diante das outras. A doutrinação é contrária ao pensamento crítico, à racionalidade humana, ao diálogo e à autonomia.

Acreditamos que o movimento de incorporação de práticas baseadas em *mindfulness* nas escolas está alinhado com os objetivos da Aprendizagem Socioemocional. Os dois processos apostam na educação integral da pessoa e oferecem suporte para o desenvolvimento ético, social e emocional. Greenberg (2014), Molly Lawlor (2016) e diversos outros pesquisadores apontam que as práticas de *mindfulness* aprofundam o desenvolvimento de cada um dos cinco componentes da Aprendizagem Socioemocional, a título de exemplo exploro a seguir como o componente da Autoconsciência se alinha às práticas de *mindfulness*.

A Autoconsciência parece se associar com a prática contemplativa da meditação, em que a atenção se volta ao momento presente e para o que ocorre no campo experiencial, de modo aberto e sem julgamentos, o que cria um espaço para o reconhecimento das próprias emoções, sentimentos, pensamentos, necessidades, limites, talentos etc., em um processo que facilita a compreensão dos próprios hábitos/repetições, escolhas ou impulsos e facilita insights sobre a própria pessoa e seus relacionamentos, quais valores são congruentes e o que é realmente importante para si. Práticas contemplativas que ampliam o senso de quietude, calma e reflexão podem facilitar a auto exploração e então a autoconsciência de sentimentos e necessidades e, por consequência, pode gerar um maior cuidado consigo e maior tomada de posição congruente e alinhada com os próprios valores e com o

que é verificado como importante para si ou, dito de outra forma, de modo mais cuidadoso consigo e com os próprios relacionamentos. Em síntese, *mindfulness* pode facilitar a autoconsciência pela prática de sintonizar-se mais consigo de um modo aberto e sem julgamentos. Na sala de aula isso pode se traduzir em ensinar e oferecer a prática da respiração consciente ou o exercício da caminhada contemplativa, em que os adolescentes são convidados a perceberem o ambiente de "modo *mindful*" notando os sons ao redor, a sensação dos pés pisando no solo, as cores da árvore na janela, por exemplo, em uma prática de descoberta e curiosidade. Estas e outras práticas podem, no dia a dia da escola, desenvolver a autoconsciência, basal para o reconhecimento de si, o cuidado consigo e também para o desenvolvimento das outras competências da aprendizagem socioemocional.

6. O ESTRESSE DO ADOLESCENTE

O estresse é um conceito importante quando analisamos os processos de saúde e adoecimento em sua dinâmica biopsicossocial na área de interface entre Psicologia, Neurociência e Educação, pois o estresse é uma resposta básica e inespecífica do corpo humano a qualquer adversidade, independentemente de sua natureza, e pode nos ajudar a compreender como facilitar estratégias saudáveis de enfrentamento.

De acordo com a perspectiva cognitiva o estresse é uma reação neurofisiológica coordenada que ocorre quando há a percepção de uma ameaça (real ou imaginária) que tem a capacidade de afetar a integridade física e/ou mental de um sujeito e é avaliada como um evento que extrapola o nível de capacidade deste para enfrentar a situação (LAZARUS, 1993).

As respostas ao estresse são caracterizadas pelos seguintes aspectos: Comportamento de evitação ou esquiva; Aumento da vigilância e do alerta; Ativação da divisão simpática do sistema nervoso vegetativo e liberação de cortisol pelas glândulas adrenais (BEAR *at al*, 2002). A resposta humoral do estresse é mediada pelo eixo hipotálamo-hipófise-adrenal (HPA) e se inicia pela ação da amígdala, estrutura que processa informações sensoriais e, em resposta a algum estímulo exógeno ou endógeno entendido como ameaçador, ativa os neurônios do hipotálamo, que então liberam o hormônio CRH (hormônio liberador de corticotrofina), estimulando por sua vez a hipófise anterior a produzir o ACTH (hormônio adrenocorticotrófico) cuja ação incide nas glândulas adrenais, que então liberam os hormônios do estresse cortisol e adrenalina, responsáveis por mudanças fisiológicas de apoio à resposta de luta ou fuga como a aceleração dos batimentos cardíacos, dilatação da pupila, aumento da sudorese e níveis de açúcar no sangue, contração do baço e diminuição da capacidade digestiva e imunológica. O hipocampo, por sua vez, tem receptores glicocorticóides sensíveis ao cortisol circulante e retroalimenta o sistema HPA e a resposta ao estresse, suprimindo a liberação do CRH e prevenindo a liberação excessiva de cortisol. Porém, a exposição contínua ao cortisol pode levar à disfunção e à morte dos neurônios receptores hipocampais (BEAR *at al*, 2002). Quando ocorre esta degeneração cria-se um círculo vicioso no qual a resposta ao estresse torna-se pronunciada, levando a uma maior liberação de cortisol pela falha

na retroalimentação e ainda maiores danos ao hipocampo. O hipocampo é uma região do lobo temporal que tem um papel especial na memória e no aprendizado, seja formal ou relacional, e também está associado às emoções.

O estresse é uma resposta adaptativa e esperada, é o fator que prepara o sujeito para responder a um desafio, porém, quando o sujeito é exposto ao estresse agudo ou crônico, a tendência é que se desenvolva o estresse desadaptativo, o que pode desencadear diversas consequências individuais e sociais.

Estudos indicam que o estresse crônico tem efeitos em múltiplos sistemas do corpo, não somente no hipocampo, alguns dos sinais comuns de estresse crônico são: Fadiga, ansiedade, hiper vigilância crônica, dificuldade de aprender novas informações e rememorar, depressão, insônia, quedas imunológicas, disfunções autoimunes, diabetes, problemas gastrointestinais, entre outros adoecimentos (BREMNER, 2005; GOLDSTEIN, 2006; SAPOLSKY, 2004; STERNBERG, 2001).

Sobre o estresse do adolescente, Jeffrey Arnett (2012) denomina a fase da adolescência como “período da instabilidade” pela natureza complexa deste desenvolvimento e sua característica fragilidade ao estresse. Estressores deste período são múltiplos e podem surgir de diversos modos: Dificuldades no relacionamento familiar e entre pares, excesso de tempo diante de telas, falta de supervisão e acompanhamento com suporte, pressão acadêmica, fracasso escolar e, principalmente entre adolescentes em situação de vulnerabilidade, preocupação com situação financeira da família, exclusão social, violência, *bullying*, estigmatização, entre outros. A depender da dinâmica interna psíquica, como, por exemplo, a ruminação de pensamentos relacionados a tais estressores, podemos perceber um pronunciamento ainda maior do estresse, pois a ativação da amígdala, como descrevemos, ocorre pela percepção de uma ameaça imediatamente presente ou imaginada.

As consequências negativas do estresse em adolescentes incluem dificuldade de aprendizagem pelo impacto negativo na atenção, concentração e qualidade do sono, redução da habilidade de tomada de decisão responsável, aumento da vulnerabilidade à ansiedade e depressão, além de impactos no desenvolvimento neuronal e relacional do jovem, comprometendo então a autopercepção de si e o desenvolvimento saudável como um todo.

A adolescência é um período do desenvolvimento humano caracterizado por simultâneas mudanças no corpo e cérebro, nas interações sociais, nos papéis dentro da família, dos grupos de pares, na escola e comunidade. Tantas mudanças oferecem oportunidades ótimas para um bom desenvolvimento, mas também uma fragilidade para problemas emocionais e comportamentais, dificuldades interpessoais e comportamentos impulsivos que podem ter um curso de risco como o abuso de substâncias, sexo sem proteção, comportamentos violentos contra si e contra os outros.

Uma das vulnerabilidades da adolescência está associada ao característico desenvolvimento neuronal deste período e a exposição ao estresse é um fator particularmente importante na contribuição desta vulnerabilidade (TURNER & LOYD, 2004). Nesta fase do desenvolvimento, regiões subcorticais responsáveis pela função emocional, pela impulsividade e instinto de sobrevivência, como o sistema límbico, já estão maturadas e aumentam de volume durante a adolescência, como demonstrado em exames de neuroimagem (GIEDD, 2008), enquanto a região pré-frontal ainda não está completamente desenvolvida, sede das funções executivas responsáveis pelo refreamento de impulsividades, pela resiliência, manejo do estresse, autorregulação emocional e outros processos que influenciam tomadas de posição. Além disso, os circuitos neuronais que conectam as regiões subcorticais com o córtex ainda não estão totalmente desenvolvidos e só serão alinhadas com a maturação do córtex pré-frontal, isso explica a tendência do jovem a tomar decisões

inconsequentes, principalmente em situações que envolvem muito estresse, carga emocional e pressão social. Consequentemente, comportamentos de risco são prováveis na adolescência, como Ronald Dahl (2004) metaforiza bem sobre o cérebro adolescente: “um carro com motores superpotentes pertencente a um motorista inexperiente”.

Tal dinâmica do desenvolvimento neuronal é normal e esperada na adolescência, mas a recorrente exposição ao estresse e o consequente aumento dos glicocorticoides perturba tal maturação. Estudos indicam que a “exposição a estressores durante a adolescência pode perturbar a trajetória normal de desenvolvimento dos circuitos neurais importantes da modulação de processos cognitivos e emocionais” (ROMEO, R. & KARATSOREOS, 2011 p.260, tradução nossa) cujas consequências podem se fazer presentes em curto e longo prazo.

Como resultante final desta fase de vulnerabilidade, podemos resumir que a sensibilidade para estresse na adolescência é maior e a tolerância ao estresse é menor. Estudos indicam que a baixa tolerância ao estresse na adolescência está relacionada a comportamentos de risco, depressão e ansiedade, comportamento impulsivo, abuso de substâncias, lesões autoprovocadas e baixa performance escolar (FELTON, J. *et al*, 2017).

Além do exposto, pesquisas demonstram que, se o estresse na adolescência evolui para um transtorno do humor como a depressão, há muitas chances de que outro episódio venha a ocorrer na vida da pessoa, porém, se não houver evolução do estresse para a depressão nesta fase, as chances de a pessoa não desenvolver depressão ao longo da vida são muito maiores. (ZISOOK, S. *et al*. 2007). Além disso, transtornos de ansiedade são altamente influenciados pelas experiências de estresse e a ansiedade é o distúrbio de saúde mental mais comum entre adolescentes.

O adoecimento do adolescente na escola não pode ser pensado de modo reducionista e higienista, que seria explicar a situação e o destino dos estudantes e grupos através de seus sintomas individuais, invisibilizando assim determinantes políticos e pedagógicos no estresse do adolescente e no fracasso escolar, isentando a responsabilidade do sistema social vigente e a instituição escolar. As razões para o fracasso escolar são múltiplas, mas não podemos subestimar a dinâmica cerebral da aprendizagem que está profundamente entrelaçada com as emoções e com o estresse.

Por anos vivíamos em um paradigma que separava artificialmente as emoções da razão, mas a neurociência tem demonstrado repetidamente que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro e tem tornado evidente que as emoções são importantes para o aprendizado, memorização, foco atencional e regulação motivacional. (COSENZA & GUERRA, 2011; DAMASIO, A. 1994). Como salienta Sarah Blakemore (2008) o cérebro adolescente está, de diversos modos, reorganizando conexões neuronais dependendo do que é aprendido e experienciado, este período de reorganização é particularmente sensível a experiência internas e externas relacionadas a emoção e relações sociais. Tamanha sensibilidade pode ter consequências positivas ou negativas no desenvolvimento do adolescente, no caso da aprendizagem, um estresse leve pode melhorar a capacidade de concentração e memorização, mas o estresse crônico ou excessivo pode resultar em danos nas regiões do cérebro que são críticas para a efetiva consolidação de novos aprendizados e memória (SAPOLSKY, 2004), tal dinâmica pode nos ajudar a compreender que o fracasso escolar está profundamente relacionado aos afetos, e não só a cognição, e tal fracasso é mais provável naqueles grupos sociais mais vulneráveis a estresses, como adolescentes que moram longe da escola, que são pertencentes a grupos minoritários, que sentem preocupação com relação ao futuro econômico de sua família, entre outros. Podemos concluir que a pouca ênfase na promoção da saúde emocional e do manejo do estresse dos adolescentes nas escolas tem

consequências importantes no processo de aprendizagem e no sucesso escolar e estas recaem principalmente nos grupos vulneráveis.

A adolescência também é chamada de "janela de oportunidade" pois é um período potencialmente receptivo para novos aprendizados. O cérebro do adolescente após a puberdade inicia um processo de muita plasticidade neural nomeado também como "janela de máxima plasticidade neural". Por exemplo, a capacidade de autorreflexão e perspectiva social aumentam, assim como a preocupação com avaliações e o interesse em compreender a si próprio e ao outro. O cérebro é inerentemente adaptativo e evoluiu para aprender e mudar em resposta a experiência e, nesta janela desenvolvimental, este movimento está particularmente proeminente.

Estudos sobre a neuroplasticidade já indicam que tudo aquilo que você pratica, se fortalece, seja gentileza e não-julgamento ou autocrítica e dispersão. A prática da meditação *mindfulness* gera menos reatividade e mais tomada de posição, há mais espaço para compreender a experiência de forma profunda e intrincada, mais empática e compassiva com os outros e consigo. *Mindfulness* envolve o esforço de atentar-se aos estímulos que entram em nosso campo de consciência sem engajar em um discurso mental sobre eles, exercitando a contemplação equânime. A meditação *mindfulness* é o treinamento atencional para desenvolver estas capacidades, ou seja, não tem como fim direto corrigir, modificar ou "lutar contra" a experiência que estamos tendo no momento presente, mas sim atuar no modo como ficamos com a experiência em curso. Esta é a atitude não julgadora da experiência, um outro modo de se relacionar com pensamentos, sentimentos ou quaisquer outros eventos, reconhecendo-os sem se engajar ou se identificar imediatamente com eles, observando-os como eventos da experiência. Na perspectiva dos estudos em *mindfulness*, aceitar e estar com a experiência como ela se apresenta é o primeiro passo para a mudança. Este modo "aberto" de experienciar leva a uma compreensão maior de si, da realidade e dos outros, e potencializa a mudança individual e coletiva.

Diante de tamanha mudança e abertura nesta fase, podemos pensar a adolescência como um período de mudanças potencialmente criativas. Partindo de um ponto de vista psicossocial, o proeminente psicólogo desenvolvimental Erik Erikson (1976) postulou que a fase da adolescência é marcada por uma crise e a principal tarefa da adolescência é enfrentar o que ele denominou como "crise de identidade *versus* confusão de identidade", a fim de se tornar uma pessoa com um senso de si majoritariamente coerente, com uma noção de quem se está sendo, para onde está indo e como se localiza na sociedade. O desenvolvimento da identidade anda de mãos dadas com o desenvolvimento moral. Por isso, é de suma importância compreendermos o momento atual que vivemos e como ele impacta o desenvolvimento desta fase de vulnerabilidade da adolescência. Lawrence Kohlberg (1984), que refinou e estendeu a teoria de Piaget a respeito do desenvolvimento moral, trouxe uma grande mudança para o modo como vemos esse desenvolvimento. De acordo com Kohlberg, a maioria dos adolescentes parecem agir alinhados com as dinâmicas características do que ele chamou de Moralidade Convencional, ou seja, uma moralidade de conformidade ao papel convencional, um momento da vida onde as pessoas internalizam os padrões de figuras de autoridade, se preocupam em ser "boas", agradar aos outros e manter o status quo. Uma importante influência neste desenvolvimento moral atualmente é o atravessamento social dos meios de comunicação em massa, tais como a televisão, as mídias sociais e os fóruns de jogos. Tal atravessamento influencia muito o estilo de vida dos adolescentes brasileiros e os processos de construção de si. (OLIVEIRA, A. M. & MACHADO, M., 2015). Nessa etapa de Moralidade Convencional, os jovens internalizam os padrões da figura de autoridade, atualmente estas figuras são os ricos e famosos, tais como os influencers, tiktokers, atores, esportistas, personagens de telenovelas, participantes do "Big Brother Brasil - BBB"

e ícones das modas musicais do momento. Os discursos elaborados por esses famosos que conquistaram sucesso social hoje têm uma centralidade no conjunto de modelos identificatórios que a sociedade oferece aos jovens. Em síntese, tais discursos tem privilegiado a fruição sensorial do presente com diversão e entretenimento, a fama tecida pela imagem, o sucesso instantâneo (como os famosos do BBB e influencers, sem nenhuma trajetória de vida que justifique a admiração social recebida) e a hipervalorização do consumo como sinônimo de sucesso e felicidade. Tudo isso é uma fonte de ansiedade e estresse para os adolescentes, que se encontram cada vez mais reféns de aplicativos e celulares.

Através do discurso midiático é reiterado diariamente valores hegemônicos que aos poucos vão construindo os critérios de sociabilidade, os fundamentos morais e éticos para a vida de milhares de jovens, porém tais critérios são fundamentados no lucro e outros interesses particulares dos grandes canais de televisão e mídias sociais, e seus parceiros de negócios. Os processos de construção de si, incluindo o desenvolvimento moral, já não estão sendo majoritariamente intermediados por relações concretas entre pares, pela experiência e o saber da experiência, mas por representações midiáticas elaboradas basicamente por publicitários e roteiristas (OLIVEIRA, A. M. & MACHADO, M., 2015).

Um dos fatores importantes para tal dinâmica é a presença da solidão afetiva e do desamparo. “As crianças e os jovens são muito mais deixados à deriva do que outrora no campo da família, pelo grande número de horas que ficam sem a presença dos pais, que saem para o trabalho” (BIRMAN, 2006 p. 15). A fragilidade dos laços afetivos com os pais é apontada por Joel Birman como um elemento importante para compreendermos a relação dos jovens com a cultura midiática. A solidão passa a ser preenchida pela televisão e pela internet (principalmente através de jogos e mídias sociais) pois nestes espaços virtuais elas encontram personagens, celebridades preferidas e amigos virtuais, o que perturba ainda mais sua precária experiência de encontro com a alteridade, troca afetiva e construção de si. Com a ausência dos pais os jovens ficam sem um contraponto seguro e saudável para ajudá-las a compreender o conteúdo consumido, que muitas vezes estão além do que elas conseguem elaborar e criticar, como por exemplo: violência, drogas, sexualidade, padrões de beleza restritos, para citar alguns. Neste contexto os jovens ficam entregues à cultura da mídia, que frequentemente tem mais efeitos sobre eles do que os discursos escolar e parental (BIRMAN, 2006), provocando modalidades novas de se relacionar, de sexuação e engendramento da agressividade, por exemplo. “Configura-se, por tudo isso, a produção de uma adolescência contemporânea cada vez mais isolada das possibilidades de construção de uma cultura própria, através da qual pudessem mostrar suas demandas sociais e anseios existenciais.” (OLIVEIRA, A. M. & MACHADO, M., 2015, p 534). A precarização das relações se torna então familiar e habitual, os próprios vínculos entre os pares se encontram fragilizados (BAUMAN, 2011), restando o lugar social de consumidores cuja liberdade se faz entre a escolha dos objetos do mercado e os estilos de vida em voga, sem tanto espaço para engendrarem uma autonomia e desenvolverem a moralidade autônoma.

Cada vez mais os adolescentes estão acessando e consumindo os conteúdos da internet. De acordo com o relatório do IBGE e do Comitê Gestor da Internet no Brasil, a proporção de usuários de Internet de 9 a 17 anos passou de 79%, em 2015, para 89%, em 2019. Dados coletados pela TIC Domicílios evidenciam que o uso da rede foi ainda maior em 2020: 94% dos indivíduos de 10 a 17 anos eram usuários de Internet no Brasil, com a proporção um pouco menor para indivíduos da classe D e E (82%). O relatório informa que a adoção de atividades de ensino remoto, imposta pelas medidas de distanciamento social na pandemia de 2020, intensificou o uso da rede para atividades de educação e busca de informações.

Diante do exposto destacamos a importância do investimento no desenvolvimento do sujeito na adolescência, fase essa marcada por vontade de pertencer e se organizar existencialmente, mas que pode carecer de vínculos saudáveis, expressividade, acompanhamento e orientação apropriada, tanto para lidar com as próprias emoções e estresse, como citado anteriormente, quanto para lidar com questões de ordem identitária e moral.

7. PORQUE LEVAR O MINDFULNESS PARA A SUA ESCOLA

A escola pensada como um espaço transformador e promotor de saúde envolve um esforço coletivo na mudança dos fatores determinantes da saúde e do adoecimento, em que todos os membros da escola são atores ativos nesta promoção. A meditação *mindfulness* pode contribuir para que a escola seja, de fato, um espaço de transformação e formação da pessoa em integralidade. Com esta proposta não estamos buscando oferecer ingenuamente uma solução para todos esses problemas levantados, mas sim possibilidades de plantarmos algumas sementes e abrirmos espaço para o diálogo na escola sobre o que sentimos e como podemos cuidar disso.

Partindo de tudo o que foi exposto anteriormente, em resumo, podemos elencar que a meditação *mindfulness* pode trazer diversos benefícios para o ambiente escolar e para o adolescente, tais como:

- O manejo dos efeitos do estresse no corpo e na mente
- O desenvolvimento das habilidades socioemocionais em cinco competências inter-relacionadas: Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades Relacionais e Tomada de Decisões Responsáveis
- Um cuidado maior consigo e com os próprios relacionamentos
- Um clima propício para a aprendizagem, ao reduzir reatividade, agitação e dispersão, propiciando a melhora do convívio
- Facilita a orientação da atenção, gerando mais concentração, criatividade e fluência
- O treinamento da atenção para a consciência estar mais sintonizada com o momento presente
- Melhora no processamento de informações e na performance acadêmica geral
- Facilita o equilíbrio emocional e a consciência mais ampla de si e da realidade, favorecendo ao aluno um cuidado maior consigo e com seus relacionamentos

- Tomada de consciência da comunidade escolar em relação às próprias necessidades, individuais e coletivas, sejam da ordem da saúde física, mental, emocional, relacional e política, favorecendo o empoderamento dos agentes sociais na escola.

- Uma cuidadosa abertura à experiência sem julgamentos, que nos ajuda a termos mais curiosidade e consciência de nosso contexto, estando mais aptos a uma curiosidade com criticidade
- O exercício de habilidades importantes como a metacognição, que desenvolve o reconhecimento de padrões emocionais, e o descentramento, ou capacidade de observar os pensamentos e emoções de modo desapegado, sem a identificação imediata com hábitos mentais, emocionais ou comportamentais, o que facilita a tomada de consciência e a resposta responsável.
- O florescimento da compaixão e da autocompaixão, ou seja, de um profundo senso de cuidado do indivíduo consigo mesmo e também com as pessoas à sua volta
- Alinhamento com as propostas da Educação Integral e humanista
- O fortalecimento do senso de si existencial, ao reconhecer os nexos de sentido de modo crítico e particular, mas também na experiência sentida afetivamente e corporalmente no momento presente
- A autorregulação, que é a habilidade de monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento, de forma a alinhá-los às demandas cognitivas e sociais para situações específicas e a atingir objetivos
- A regulação da motivação, trabalhando a perseverança e o engajamento
- Melhora na autopercepção, com o aumento do autoconhecimento e da resiliência
- Flexibilidade emocional
- Desenvolvimento de virtudes como equanimidade e gentileza
- Redução nos sintomas de ansiedade
- Maior permanência na escola e maior dedicação ao estudo, com a redução das taxas de falta escolar e aumento das taxas de aprovação escolar
- Favorece desenvolvimentos necessários à relação interpessoal saudável (como proximidade, empatia e pertencimento
- Pequenas reduções em preocupações e ruminações, além de melhorias na qualidade de vida de adolescentes com depressão
- Melhora na autoestima e avanços no manejo dos sintomas do TDAH
- Maior Autoconsciência, que se refere à capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e pensamentos e seu impacto nos comportamentos. Isso inclui ter uma boa autopercepção, reconhecendo as próprias aptidões e limitações, o que auxilia o senso de confiança em si.
- Desenvolvimento da Autogestão, que é a capacidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em distintas situações. Isso inclui adiar a gratificação,

manejar o estresse, controlar impulsos, motivar si mesmo e organizar o próprio projeto em prol de objetivos acadêmicos a curto, médio e longo prazo.

- Maior Consciência Social, que se relaciona a conseguir tomar a perspectiva de outra pessoa através do processo empático, além da compreensão de normas sociais e éticas e a consciência de se reconhecer ligado aos demais na comunidade, escola e família.
- O aprendizado da comunicação clara, escuta ativa, cooperação, manejo construtivo de conflito, negociação diante de pressão social inapropriada e busca de ajuda quando necessário.
- Desenvolvimento do o meta-mecanismo da "Repercepção" lança luz no mais fundamental da meditação, a mudança de perspectiva que a prática facilita no movimento de descentramento, em que podemos deslocar da tendência de estarmos imersos em hábitos mentais focados em narrativas da própria história e então tomarmos uma perspectiva de simples observação destas narrativas mentais, contemplando-as.

Que esta cartilha seja um incentivo para que você a levem um programa de meditação *mindfulness* para a sua escola. O mais importante no momento de escolher um instrutor ou instituto é saber se este possui uma formação sólida em *mindfulness,* se possível com especialidade no ensino para adolescentes. Mas antes de realizar um programa formal incitamos vocês a experimentarem junto com os alunos algumas breves práticas de meditação, que iremos sugerir a seguir.

8. MEDITAÇÕES GUIADAS

Uma das grandes contribuições do *mindfulness* ao ser integrado nas práticas pedagógicas é o trabalho com o corpo em sala de aula, a fim de facilitar o processo dos adolescentes estarem mais presentes e conscientes, menos reativos e desconectados.

Todas as práticas meditativas que descreveremos a seguir buscam trabalhar duas importantes atitudes meditativas, são elas:

- Abertura: buscar estar aberto para a experiência, sem expectativas, em uma postura de aceitação do que acontece nesse momento.

- Curiosidade: que consiste em se esforçar em observar o que acontece externamente e internamente com uma postura contemplativa. Seja ao observar sons ou sensações corporais deve-se buscar contemplá-los como se fosse pela primeira vez.

- Não julgamento: que se trata de observar tudo o que acontece ao redor e em nosso interior sem buscar classificar, por exemplo, os pensamentos como certos ou errados, os sons como oportunas ou inoportunas, ou as sensações como agradáveis ou desagradáveis.

- Gentileza: ser gentil consigo mesmo caso se distraia e não consiga se concentrar, não reagir negativamente aos sons que podem vir do exterior, como o barulho de outras pessoas.

Nestas práticas iniciais vamos plantar a semente de uma abertura para uma maior consciência emocional e o reconhecimento dos hábitos da mente, mas deve levar em consideração que para aprofundar, de fato, nesta dimensão emocional e mental deve-se buscar o acompanhamento de instrutores capacitados. Além disso, ressaltamos que a meditação pode gerar desconforto em algumas pessoas, que podem trazer a mente traumas ou memórias incômodas. Caso este desconforto se mostre em algum momento é fundamental que o professor/educador possa fazer um encaminhamento adequado para um atendimento psicológico por exemplo.

Sobre os cuidados envolvidos no momento do exercício, é importante esclarecer para os alunos que este é um exercício voluntário, ou seja, que eles podem optar por realiza-lo ou não. Nenhuma postura específica é necessária, basta estarem sentados em suas cadeiras com as mãos descansadas sobre o colo. Além disso, você pode instruir que eles fechem os olhos suavemente, mas que, se preferirem eles também podem ficar com os olhos abertos levemente, como que semicerrados, observando um ponto fixo no solo. Você deve explicitar inicialmente também que a meditação é uma prática laica, comprovada cientificamente e que pode ser pratica por pessoas de todas as culturas e religiões, e que se trata de um exercício simples que os ajudará a ficar mais atentos e tranquilos, presentes e relaxados.

Assim, nossa proposta para você, professor e educador, é que você possa guiar os alunos em breves meditações guiadas através dos guias de leitura que iremos providenciar em seguida. Você também pode optar por tocar o áudio que forneceremos mais abaixo.

Para esta sugestão de prática guiada inicial sugerimos três práticas que irão trabalhar alguns aspectos centrais da experiência meditativa. A primeira foca na respiração e nas sensações corporais, a segunda trabalha a observação dos pensamentos e a terceira tem como objetivo cultivar a compaixão e a autocompaixão. Abaixo vamos expor um texto guiado sobre cada uma, você pode lê-lo em seu próprio ritmo e se desejar pode usar as suas próprias palavras após uma leitura atenta prévia, os áudios guiados podem ser úteis se você preferir tocá-los em sala.

Após a prática você pode conversar com os alunos sobre a experiência deles, no entanto, é de suma importância compreender que este presente guia não capacita o educador como instrutor de meditação, mas apenas dispõe a possibilidade de uma experimentação em conjunto com os estudantes. Dito isto, não se espera do educador que ele possa responder perguntas complexas, históricas ou teóricas sobre o processo meditativo. Assim, diante de indagações deve-se apenas comentar sobre o quão interessante é perceber o interesse por parte dos alunos e que se esta for a busca de alguns estudantes a coordenação poderá buscar providenciar um Programa de *Mindfulness* a ser realizado na escola. Este Programa pode ocorrer em um formato voluntário, onde apenas os alunos interessados participem em algum momento da rotina escolar. Além de um programa, outras possibilidades podem ser vislumbradas como uma Palestra/Oficina de um dia só, com duração de 50 minutos, por exemplo.

As meditações guiadas a seguir podem ser realizadas na frequência desejada pelo professor/educador, seja diariamente no início das aulas, uma vez na semana, ou ainda apenas uma vez como um experimento para avaliar o interesse dos estudantes em aprender a meditar:

PRÁTICA DO ESCANEAMENTO COM *MINDFULNESS* DA RESPIRAÇÃO

Uma das grandes contribuições do *mindfulness* ao ser integrado nas práticas pedagógicas é o trabalho com o corpo em sala de aula, a fim de facilitar o processo de estarmos mais presentes e conscientes, menos reativos e desconectados. O processo de facilitar ao aluno corporificar sua experiência sentida é muito complexo e atravessa diversas questões tais como o desmascaramento do corpo, a presentificação subjetiva cheia de memórias experienciais, uma insurgência contra a dicotomia mente-corpo e também envolve como o professor está presente em sala de aula com o próprio corpo. Buscamos explanar cada um destes quatro pontos a seguir. Acredito ser importante, ao realizarmos uma proposta tão integradora, sabermos o que estamos enfrentando e como podemos facilitar esse processo importante.

Quando busca-se conduzir uma aula de modo corporificado trazemos toda a nossa subjetividade, toda a nossa inscrição que está na pele, no gênero e na classe social. A autora bell hooks trabalha esta temática do corpo em sala de aula com a profundidade necessária, “Quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular” (HOOKS, bell 2013 p. 183). bell hooks em sua obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, entrelaça as relações de poder institucionalizadas com as dinâmicas em sala de aula, buscando desmascarar a construção do professor neutro, onisciente e detentor da razão sem ser atravessado por paixões. A autora aponta para o modo como é transmitido o conhecimento: “O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos.” (idem p.186). Esta dinâmica se dá a partir do paradigma da cisão entre mente e corpo. Trazer o corpo para a sala de aula é insurgir contra relações de poder institucionalizadas e o paradigma da dualidade entre mente-corpo, que inclusive gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na experiência de abertura aos sentimentos, que sentir profundamente é marca de inferioridade.

Passemos ao passo-a-passo desta meditação tão importante para trazermos a consciência corpórea para a sala de aula:

Sente-se com as costas retas, mas não rígidas, com ambos os pés no chão e suas mãos confortavelmente em seu colo.

Feche os olhos, se isso for confortável para você, ou deixe seu olhar cair suavemente no espaço à sua frente... Deixe sua testa e seus olhos relaxarem... Deixe os músculos faciais amolecerem.

Vamos começar prestando atenção à respiração.

Às vezes, respiramos do peito. Coloque suas mãos no alto do peito, bem perto do topo da caixa torácica, e respire para dentro e para fora dali...

Pare de falar, faça uma pausa por algumas respirações e então continue:

O que você notou sobre este tipo de respiração?... Alguma tensão ou aperto?... Alguma falta de ar?

Isso é frequentemente chamado de respiração superficial, e às vezes respiramos assim quando estamos nos sentindo ansiosos.

Agora, coloque suas mãos em seu abdômen e deixe a respiração entrar ali.

Note como o abdômen se expande na inspiração e como ele se contrai na expiração.

Apenas sinta as sensações enquanto a respiração entra pelo seu nariz e sai pelo seu nariz, tudo por si só.

Sinta o movimento da respiração no corpo sem tentar mudar nada.

Apenas prestando atenção plenamente em qualquer que seja a experiência para você agora, prestando atenção próxima e curiosa à respiração.

Agora, vamos mover nossa atenção plenamente para o corpo enquanto deitamos [ou sentamos] aqui.

Esta varredura corporal é projetada para ajudá-lo a relaxar e prestar atenção em como seu corpo se sente e no que ele pode estar dizendo a você.

É um momento para ouvir o seu corpo e estar em seu corpo o mais completamente possível... Ouça e siga minhas instruções da melhor forma que puder... Tente permanecer acordado e alerta.

Lembre-se de respirar completamente e deixar a respiração fluir livremente para dentro e para fora do corpo.

Quando você perceber que sua mente está vagando, como acontecerá, gentilmente traga-a de volta para se concentrar nas instruções.

Agora, torne-se consciente novamente do seu abdômen subindo enquanto a respiração entra em seu corpo e caindo enquanto a respiração sai do seu corpo... sem controlar a respiração de forma alguma, apenas deixando-a encontrar seu próprio ritmo... sentindo seu corpo afundar mais profundamente no colchonete ou na sua cadeira a cada expiração.

E agora, na próxima inspiração, direcione sua atenção até os pés... tornando-se consciente de seus dedos dos pés... dos arcos dos seus pés... do lugar onde os calcanhares encontram o chão... notando quaisquer sensações nos seus pés... qualquer calor ou frieza... pressão... formigamento... ou aperto.

E agora, direcione sua respiração para seus pés, imaginando que você pode respirar diretamente neles: primeiro no seu pé direito... e agora respirando no seu pé esquerdo... e deixando ir qualquer tensão enquanto você respira para fora.

Agora, reunindo sua atenção, movendo-a para longe dos pés e focando-a em suas pernas... observe quaisquer sensações em suas pernas... esteja ciente da pele... dos ossos... dos músculos... talvez da pulsação da circulação... talvez calor ou frescor.

Agora, note o contato que suas pernas fazem com o colchonete ou a cadeira... permitindo que sua atenção explore quaisquer sensações nesta parte do seu corpo.

Sentindo a respiração enquanto ela desce pela perna esquerda... e em seguida, movendo a respiração pela perna direita.

Direcionando a respiração por ambas as pernas... respirando relaxamento e expirando qualquer cansaço, qualquer tensão.

Lembre-se de que sempre que perceber sua mente vagando, apenas deixe os pensamentos irem embora o mais gentilmente possível... e volte a focar sua atenção mais uma vez em seu corpo.

Agora, movendo sua atenção completa para a parte inferior das costas... apenas observando quaisquer sensações nesta parte do corpo... talvez aperto... talvez formigamento... dor... qualquer sensação.

E permitindo que sua atenção se mova lentamente para cima das costas... até a sua coluna... para que você esteja ciente de cada vértebra... ciente dos músculos... ciente da pele das suas costas... ciente do contato que suas costas fazem com a cadeira ou o colchonete.

E na próxima respiração, respirando para toda a área das costas... permitindo que os músculos relaxem e se soltem a cada respiração... deixando ir qualquer cansaço ou fadiga... e respirando abertura e relaxamento para toda a região das costas.

Movendo sua atenção agora para o abdômen... sentindo o movimento do abdômen enquanto ele se eleva e cai a cada respiração... e permitindo que o abdômen se expanda na inspiração... então expirando... e percebendo o abdômen desinflando.

Movendo sua atenção para a área do peito... consciente do movimento do peito... talvez consciente do coração batendo.

Agora, reunindo sua atenção novamente e focando-a em ambos os braços e mãos... deixando sua atenção repousar nas pontas dos dedos das duas mãos... ciente das sensações de formigamento... do ar tocando as pontas dos dedos... possivelmente sentindo umidade ou secura... ciente dos lados dos dedos... dos nós dos dedos... das palmas das mãos... do dorso das mãos.

Agora, movendo sua atenção para cima dos braços... permitindo que ela se estabeleça nos seus ombros.

Note os músculos... sinta sensações nos ombros... talvez queimação... aperto... tensão... peso... ou leveza.

Apenas respirando profundamente nos ombros, liberando quaisquer preocupações e permitindo que seus ombros amoleçam completamente.

Em seguida, direcione sua atenção para a área da cabeça. Note quaisquer sensações no topo da sua cabeça... sua testa... seus olhos... seu nariz... suas bochechas e boca... sua mandíbula... seu pescoço.

Da melhor forma possível, note todas e quaisquer sensações nesta área do seu rosto e cabeça.

Então, deixando a próxima respiração encher toda essa região do seu corpo... respirando nova energia e relaxamento... expirando qualquer aperto... qualquer tensão... qualquer fadiga.

Agora, abrindo sua consciência... sentindo sua respiração fluir facilmente por todo o seu corpo enquanto você deita (ou senta) aqui... notando o movimento da respiração da sua cabeça até seus pés.

E ao concluirmos essa prática, esteja completamente consciente do seu corpo como um todo... completo, forte, tranquilo.

LINK PARA O ÁUDIO GUIADO:

https://soundcloud.com/user-945591500/meditacao-na-escola-escaneamento-corporal-e-respiracao-consciente

Acesse pelo QR Code

ATENÇÃO PLENA NOS PENSAMENTOS

A meditação *mindfulness* não tem como fim direto corrigir, modificar ou "lutar contra" a experiência que estamos tendo no momento presente, mas sim atuar no modo como ficamos com a experiência em curso. Esta é a atitude não julgadora da experiência, um outro modo de se relacionar com pensamentos, sentimentos ou quaisquer outros eventos, reconhecendo-os sem se engajar ou se identificar imediatamente com eles, observando-os como eventos da experiência.

Passemos agora ao guia desta meditação que busca propiciar aos participantes uma nova visão sobre esse mundo interior e a percepção de que os pensamentos são apenas pensamentos:

Estaremos prestando atenção à nossa respiração, como fizemos na "Escaneamento Corporal". Também estaremos praticando notar e deixar ir os pensamentos enquanto trazemos repetidamente nossa atenção de volta para a respiração. Lembre-se de não ser muito duro consigo mesmo se sua atenção vagar. Lembre-se de que a prática simplesmente envolve prestar atenção à respiração. Cultivar sua atenção exigirá prática.

Quando perceber que sua atenção se desviou da respiração, gentil mas firmemente, traga-a de volta para a respiração, não importa quantas vezes isso aconteça. Estamos praticando firmeza e equilíbrio.

Então, coloque tudo o que você possa estar segurando, incluindo quaisquer pensamentos, preocupações, planos ou imagens que estejam em sua mente agora, e recoste-se na cadeira... com a cabeça, as costas e o pescoço retos, mas não muito rígidos... com os ombros relaxados e as mãos confortavelmente posicionadas no colo... feche suavemente os olhos se isso for confortável para você.

Deixe sua testa e a área ao redor dos olhos relaxarem... deixe seus músculos faciais amolecerem.

Agora, torne-se consciente da respiração entrando e saindo do seu corpo enquanto você respira pelo nariz.

Apenas note-a, onde quer que você possa senti-la em seu corpo... talvez as sensações da respiração passando pelas narinas... talvez o movimento ascendente e descendente do peito... talvez a sensação de seu abdômen se expandindo suavemente a cada inspiração e se contraindo a cada expiração.

Apenas sinta a respiração enquanto ela entra e sai, sem tentar controlá-la de nenhuma forma... apenas deixando a respiração ser como é... tentando manter a consciência da respiração completa desde o início da inspiração até o final da expiração... estando completamente presente e consciente de cada nova respiração.

Enquanto você está sentado aqui observando sua respiração... você pode se pegar pensando em algo que fez ou algo que precisa fazer... algo que aconteceu com você... ou algo que vai acontecer.

Esses são os tipos de pensamentos que ocorrem espontaneamente em nossas mentes o tempo todo. Veja se consegue notar quando um pensamento surgir no espaço da sua mente.

Apenas tornando-se ciente de que está pensando.

Note o pensamento sem tentar afastá-lo. Apenas deixe-o ir gentilmente por si só... e então direcione sua atenção de volta para a respiração.

Concentre sua atenção nas sensações em seu abdômen ou nas narinas ou no peito... apenas prestando atenção às sensações reais da respiração.

Sua mente é como uma porta giratória... com pensamentos entrando e pensamentos saindo enquanto você apenas senta observando-os conforme vêm e vão...

Enquanto você está sentado aqui sentindo sua respiração e observando os pensamentos que surgem em sua mente, você pode fazer uma nota mental muito suave sobre o que percebe.

Quando perceber um pensamento, diga interiormente para si mesmo: "Apenas pensando... apenas lembrando... apenas planejando..."

E então, sem dar mais atenção ao pensamento, deixe-o ir e volte às sensações da respiração... lembrando a si mesmo que, por este período de tempo, sua intenção é estar completamente presente, totalmente desperto... simplesmente observando a respiração enquanto ela entra e sai do corpo... permanecendo desperto e alerta a cada momento até o som do sino.

LINK PARA O ÁUDIO GUIADO:

https://soundcloud.com/user-945591500/meditacao-na-escola-atencao-plena-nos-pensamentos

Acesse pelo QR Code

MEDITAÇÃO DA BONDADE AMOROSA

Um fator importante que define a meditação *mindfulness* é o cultivo de um olhar compassivo. A compaixão também é um termo polissêmico, mas o utilizamos aqui a partir de uma visão relacional horizontal, na definição de Jennifer Goetz e colegas (2010) trata-se de "sentimento que surge ao se presenciar o sofrimento (do outro e o meu próprio) e que traz um desejo/motivação (ou, efetivamente, uma ação) de ajudar ou aliviar". Como elementos-chave envolve uma sensibilidade ao sofrimento e consequentemente uma motivação para aliviar o sofrimento. A compaixão evoluiu como uma experiência afetiva específica com funções evolutivas sociais: Facilitar a cooperação no grupo e proteger membros em vulnerabilidade e/ou sofrimento; sinaliza e motiva comportamentos de cuidado como abraço, postura, vocalização etc. e orienta os indivíduos à socialização (GOETZ, J. L. *at al* 2010).

Na dinâmica autocrítica e na ruminação mental disfuncional, por exemplo, pertinentemente presentes em quadros de ansiedade e depressão, a compaixão voltada para si pode ser um exercício de promoção da saúde pois oferece uma ampliação da perspectiva e novos modos de estar com a própria experiência.

Abaixo, segue-se o passo-a-passo de uma meditação que trabalha a compaixão, facilitando o processo de promoção da saúde e qualidade de vida em seu sentido integral:

Agora, por este curto período de tempo, vamos fazer uma prática que nos ajudará a cultivar sentimentos de bondade amorosa em relação a nós mesmos e aos outros.

A prática da bondade amorosa é simplesmente o desejo de que desfrutemos de paz, felicidade e bem-estar.

O importante é reconhecer que podemos cultivar essas atitudes se praticarmos.

De tantas maneiras, praticamos a crueldade conosco mesmos. Então, por que não praticar um pouco de bondade?

Isso pode ajudar nossa mente e nosso corpo a serem mais saudáveis e tranquilos.

Lembre-se de que a bondade amorosa não tem nada a ver com egoísmo e tem tudo a ver com autoaceitação saudável e autocompaixão. Ao nos ajudarmos dessa maneira, podemos nos tornar mais fortes e capazes de estender bondade aos outros.

Durante o curso desta prática, você será convidado a imaginar alguém e depois repetir mentalmente certas frases ou desejos. Depois de se acostumar com isso, você pode usar uma ou duas das frases - ou até mudar as frases conforme desejar - quando praticar.

Você pode usar a imagem de alguém que você conhece bem ou de alguém que mal conhece. O ponto é praticar o cultivo de bons desejos e estendê-los a si mesmo e aos outros.

É útil não tentar sentir algo especial demais no começo. Pode até parecer um pouco incomum praticar assim. Apenas experimente se estiver disposto a experimentar.

Dê o seu melhor, plantando as sementes da autocompaixão que apoiarão sua força interior - às vezes, quando você se sentir muito perturbado, esta prática pode ser útil para acalmar-se.

Também é uma boa ideia ser paciente, pois frequentemente levará várias semanas ou talvez meses de prática diária para fazer isso com mais facilidade.

Então, agora, sentando-se tranquilamente ou deitando-se em um tapete, comece simplesmente sintonizando-se com a respiração.

Perceba que você está respirando.

Dê uma pausa enquanto os alunos se sintonizam em sua respiração. Espere cerca de cinco a dez respirações antes de continuar:

Agora, traga à mente a imagem de um momento em que você sentiu que foi tratado com bondade.

Essa bondade pode ter sido demonstrada por uma pessoa, como um pai, um parente, um amigo, um professor, um treinador ou um estranho - ou até por um animal de estimação favorito.

Aceite qualquer memória que venha.

Lembre-se de um momento em que você se sentiu especialmente próximo dessa pessoa (ou animal de estimação) porque foi tratado com bondade. Talvez eles tenham ajudado você, dito algo gentil a você ou agido de maneira que mostrasse bondade e amor para com você.

Torne a memória o mais vívida possível.

Visualize o evento e veja se consegue experimentar os sentimentos de ser tratado com bondade, de se sentir amado e cuidado.

Note como isso se sente em seu corpo agora, talvez sentindo uma abertura ou uma leveza na área do peito ao redor do coração.

Sintonize-se realmente com a experiência de ser tratado com bondade.

Agora, pegue o sentimento de ser amado e cuidado, e direcione esse sentimento para si mesmo, oferecendo o presente da bondade amorosa a si mesmo enquanto repete interiormente as frases:

Que eu seja forte,

Que eu seja equilibrado,

Que eu seja feliz,

Que eu seja pacífico,

... repetindo interiormente as frases enquanto pratica, dirigindo os sentimentos de bondade e cuidado para si mesmo.

Que eu seja forte,

Que eu seja equilibrado,

Que eu seja feliz,

Que eu seja pacífico.

Agora, lembrando-se da pessoa, como um parente, amigo, professor, treinador, estranho ou o animal de estimação que você lembrou antes, e trazendo à mente as qualidades especiais dessa pessoa ou animal de estimação favorito.

... com essa pessoa ou animal de estimação em mente... direcione os sentimentos de bondade para eles:

Assim como desejo ser forte, que você também seja forte.

Assim como desejo ser equilibrado, que você também seja equilibrado.

Assim como desejo ser feliz, que você também seja feliz.

Assim como desejo ser pacífico, que você também seja pacífico.

Pelo resto deste tempo de prática, escolha continuar a estender a bondade amorosa para si mesmo ou para a pessoa com quem você se sente próximo, ou se preferir, traga à mente alguém em sua vida que tenha lhe causado dificuldades. Assim como com o amigo ou ente querido, você pode praticar estender bondade amorosa com a mesma intenção para com a pessoa difícil.

Lembrando que é melhor não tentar muito para sentir algo.

Estamos praticando para sermos fortes, equilibrados, pacíficos e felizes, e desfazendo a crueldade que às vezes praticamos contra nós mesmos.

Dê o seu melhor, plantando as sementes da autocompaixão que apoiam sua força interior.

LINK PARA O ÁUDIO GUIADO:

https://soundcloud.com/user-945591500/meditacao-na-escola-escaneamento-corporal-e-respiracao-consciente

Acesse pelo QR Code

Se você professor/educador desejar ir aprofundando em temas sobre Meditação e Autoconhecimento dê uma olhada no Blog EntreSer: www.institutoentreser.com.br/blog/. Em nosso canal do Youtube você encontrará alguns vídeos também sobre Meditação e outras práticas guiadas para você praticar.

BIBLIOGRAFIA:

ARNETT, J. J. Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 2012

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000

BAUMAN, Z. (2011). [Entrevista com Zygmunt Bauman]. Equipe Fronteiras do Pensamento. Acesso em 17 de março, 2024, em https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A

BEAR, M. F., CONNORS, B. W., PARADISO, M. A. Neurociências: Desvendando o sistema nervoso. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BIRMAN, J. (2006). Tatuando o desamparo – a juventude na atualidade. In M. R. Cardoso (Org.), *Adolescentes*. São Paulo: Editora Escuta. 2006

BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Volume 19. Rio de Janeiro, RJ. p. 20-169. 2002

BLUTH, K., CAMPO, R. A., PRUTEANU-MALINICI, S., REAMS, A., MULLARKEY, M., & BRODERICK, P. C. A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents. Mindfulness, 7(1), 90-104. 2016

BREMNER, J. D. Does stress damage the brain? Understanding trauma disorders from a mind-body perspective. New York: W. W. Norton and Company. 2005

BRODERICK, P. C. Learning to Breathe: A Mindfulness Curriculum for Adolescents to Cultivate Emotion Regulation, Attention, and Performance. Oakland, CA: New Harbinger Publications. 2013

BUENO, J. M. H. & RICARTE, M. D. (Orgs.) O que são habilidades socioemocionais? *Habilidades socioemocionais: Abordagens e contextos.* 2ª ed. São Paulo: Hogrefe, 2022

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. Pesquisa TIC kids on line Brasil 2020: resumo executivo. São Paulo: CGI.br, 2021a. 8 p. Edição COVID-19, metodologia adaptada. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124195342/resumo_executivo_tic_kids_online_2020.pdf. Acesso em: Agosto de 2024

CORTINA, A. & MARTÍNEZ, E. Ética. Tradução Silvana C. Leite. São Paulo: Edições Loyola, 2005

COSENZA, Ramon M. Neurociência e Mindfulness. Meditação, equilíbrio emocional e redução do estresse. Porto Alegre: Artemed, 2021

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. Neurociência e educação: Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011

DAHL, R. E., & SPEAR, L. P. (Eds.). Adolescent brain development: Vulnerabilities and opportunities. New York Academy of Sciences. 2004
DAMASIO, A. R. Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain. New York: Putnam. 1994
DELORS, Jacques *et al*. Os quatro pilares da educação. *Educação: um tesouro a descobrir*, v. 4, 1999
DEMARZO, M.; CAMPAYO, J. G. Manual prático – *mindfulness*: curiosidade e aceitação. São Paulo: Palas Athena, 2015
DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNICKI, A. B., TAYLOR, R. D., & SCHELLINGER, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis. *Child Development, 82*, pg. 474–501. 2011
DVOŘÁKOVÁ, K., KISHIDA, M., LI, J., ELAVSKY, S., BRODERICK, P. C., AGRUSTI, M. R., & GREENBERG, M. T. Promoting healthy transition to college through mindfulness training with first-year college students: Pilot randomized controlled trial. Journal of American College Health, 65(4), 259-267. 2017
EVA, A. L., & THAYER, N. M. Learning to BREATHE: A pilot study of a mindfulness-based intervention to support marginalized youth. Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine, 22(4), 580-591. 2017
FELTON, J., BANDUCCI, A., SHADUR, J., STADNIK, R., MACPHERSON, L., & LEJUEZ, C. The developmental trajectory of perceived stress mediates the relations between distress tolerance and internalizing symptoms among youth. *Development and Psychopathology, 29*(4), 1391-1401. 2017
FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968-1974
FREITAS, B. I. & MARIN, A. H. (Orgs.) Experiências e reflexões sobre intervenções baseadas em aprendizagem socioemocional e atenção plena no Brasil, *Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro*. Porto Alegre/RS: Gênese Editora. 2022
FUNG, J., KIM, J. J., JIN, J., CHEN, G., BEAR, L., & LAU, A. S. A randomized trial evaluating school-based mindfulness intervention for ethnic minority youth: Exploring mediators and moderators of intervention effects. Journal of Abnormal Child Psychology, 47(1), 1-19. 2019
GIEDD, J. N. The teen brain: insights from neuroimaging. *Journal of Adolescent Health*, *42*,
GOETZ, J. L.; KELTNER, E.; SIMON-THOMAS, E. Compassion: An Evolutionary Analysis and Empirical Review Psychological Bulletin Vol. 136, No. 3, 351–374, 2010
GOLDSTEIN, D. S. Adrenaline and the inner world: An introduction to scientific integrative medicine. Baltmore, MD: The Johns Hopkins University Press. 2006
GOLEMAN, D. A map for inner space. In R.N. Walsh & F. Vaughan (Eds.), Beyond ego (p. 141–150). Los Angeles: J.P. Tarcher. 1980
GOLEMAN, D. A Mente Meditativa: As diferentes experiências meditativas no oriente e no ocidente. Trad: Marcos Bagno. São Paulo: Ática, 1988
GREENBERG, M. T. *Cultivating compassion.* Apresentação no Dalai Lama Center for Peace and Education's Heart-Mind Conference, Vancouver, British Columbia, Canada. 2014 (https://www.youtube.com/watch?v=B0Y8VReJzk4 Acessado em 10/04/2023)
HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
KABAT-ZINN J. Aonde quer que você vá, é você que está lá. Tradução de Ivanir Calado. Rio de Janeiro: Editora Sextante; 1ª edição (2020) 1994
KOHLBERG, L. Esseys on moral development: Vol.2 The Psychology o moral development. San Francisco: Harper and Row, 1984
LAWLOR, M. S. Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework, *Handbook of Mindfulness in Education*, Mindfulness in Behavioral Health, Springer-Verlag: New York. Pg. 65-80. 2016
LAZARUS, R.S. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology, 44,* 1-21. 1993
MACHADO, J. P. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 3. ed. Lisboa: Horizonte, 1977
MILLER, J. P. The Holistic Curriculum. OISE Press, Toronto, Canadá.1996
MILLER, J. P. What Are Schools For? Holistic Education Press, Brandon, US. 1997
MOFFITT, T. E. at al. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Proceedings of the National Academy of Sciences v. 108, National Academy of Science. p. 2693-2698, 2011
NEFF, K. D. The Science of Self-Compassion. In C. Germer, & R. Siegel (Eds.), Compassion and Wisdom in Psychotherapy (pp. 79-92). New York, NY: Guilford Press. 2012OLIVEIRA, A. M. & MACHADO, M., (2015) A adolescência e a espetacularização da vida. *Psicologia & Sociedade, 27*(3), 529-536. http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p529. 2015
RESENDE, Débora N. C. Cuidado De Si Na Escola: Uma proposta para a redução do estresse e o

desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Escola Pública através de um programa de Meditação Mindfulness com adolescentes. Dissertação (Mestrado) UFMG, 2024.
RIBEIRO, A.; FERNANDES, C.; CARVALHAL, M. A prática da meditação mindfulness no ensino médio: uma ferramenta para a promoção de saúde e complementação acadêmico-formativa dos adolescentes. Revista Prática Docente. v. 4, n. 2, p. 524-545, jul/dez 2019
ROMEO, R. D. & KARATSOREOS I. N., Adolescence and Stress: From Hypothalamic – Pituitary –Adrenal Function to Brain Development. *The Handbook of Stress: Neuropsychological Effects on the Brain*, First Edition. Edited by Cheryl D. Conrad. Blackwell Publishing Ltd. 2011
SANTOS, Oder J. Determinantes Econômicos, Sociais e Políticos da Educação. (2004) Material da disciplina "Profissão Docente: bases histórico-sociológicas" do Professor Dr. Oder J. Santos. Fonte: https://pt.scribd.com/document/603614275/DETERMINANTES-ECONOMICOS-SOCIAIS-POLITICOS-EDUCACAO (acessado em 21/02/24) 2004
SANTOS, Oder J. Reestruturação capitalista: educação e escola. Trabalho & Educação. Belo Horizonte: FAE/UFMG, Revista do NETE Vol. 13 n° 1 Jan/Jul – 2004
SAPOLSKY, R. M. Why Zebra's don't get ulcers (3ª ed.). NY: Henry Holt Cia. 2004
SHAPIRO, S. L. CARLSON, L. E., ASTIN, J. A., FREEDMAN, B. Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, Vol. 62(3), 373–386. 2006
SHAPIRO, S.; BROWN, K.; ASTIN, J.; Toward the integration of meditation into higher education: a review of research. Center for Contemplative Mind and Society. 2008
STERNBERG, E. M. The balance within: The Science connecting health and emotions. New York: W. H. Freeman. 2001
TAN, L. B. G.A critical review of adolescente mindfulness-based programmes. Clinical Child Psychology and Psychiatry 1–15. 2015
TERZI, A. M. *et. al*. Mindfulness en Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil. *Revista de Formación del Profesorado* (Zaragoza - España). ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791. 87 (30.3). 2016
TERZI A.M., MATOS D.P., RODRIGUES M.L., DEMARZO M. *Mindfulness* na Educação e Paulo Freire: uma abordagem reflexiva. Interface 24 (Botucatu). 2020
TERZI, A., SANTOS, L., ANDRADE, M., SANTOS, T., ONTEIRO, A., SOUZA, J. Atenção plena e Estados mentais Positivos: O programa Cultiva+ *Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro*. Porto Alegre/RS: Gênese Editora. 2022
TURNER, R. J., & LLOYD, D. A. Stress burden and the lifetime incidence of psychiatric disorder in young adults. *Archives of General Psychiatry*, *61*, pgs. 481 – 488. 2004
WALSH, R., & SHAPIRO, S. L. The meeting of meditative disciplines and western psychology: A mutually enriching dialogue. American Psychologist, 2006
WEISSBERG, R. P., DURLAK; DOMITROVICH; GULLOTTA. Social as emotional learning: Past, present, and future. In Handbook for social and emotional learning: Research and practice. New York: Guilford. 2015
YUS, R. Educação integral: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002
ZISOOK, S., LESSER, I., STEWART, J. W., WISNIEWSKI, S. R., BALASUBRAMANI, G. K., FAVA, M., RUSH, A. J. Effect of age at onset on the course of major depressive disorder. *American Journal of Psychiatry*, *164*(10), 1539-1546. 2007

ANEXO 1 – CAMM

(Greco, L. A., Smith, G., & Baer, R. A. (2011); Tradução e adaptação: Cunha, M., Galhardo, A., Pinto-Gouveia, J., 2012)

Este questionário busca conhecer melhor a maneira como você pensa, sente e faz coisas no dia a dia. Leia cada uma das afirmações abaixo e assinale com um círculo o número que demonstra quantas vezes a afirmação é verdadeira para você.

	Nunca	Rara-mente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Fico irritado comigo mesmo por ter sentimentos que eu não entendo.	0	1	2	3	4
2. Na escola, eu vou de uma aula para outra sem perceber o que estou fazendo.	0	1	2	3	4
3. Eu me mantenho ocupado, assim eu não percebo meus pensamentos ou sentimentos.	0	1	2	3	4
4. Eu digo a mim mesmo que eu não deveria sentir como estou me sentindo.	0	1	2	3	4
5. Eu evito pensamentos que não gosto.	0	1	2	3	4
6. É difícil para mim prestar atenção a uma só coisa de cada vez.	0	1	2	3	4
7. Eu penso em coisas que aconteceram no passado ao invés de pensar sobre coisas que estão acontecendo agora.	0	1	2	3	4
8. Eu fico chateado comigo mesmo por ter determinados pensamentos.	0	1	2	3	4
9. Eu penso que alguns dos meus sentimentos são ruins e que eu não deveria senti-los.	0	1	2	3	4
10. Eu evito ter sentimentos que eu não gosto.	0	1	2	3	4

ANEXO 2 - EPS-10

(Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983); Tradução e adaptação:
Reis, R.S., Hino, A., Rodriguez-Añez, C.R. 2010 e Bernari *at. al*. 2007)

As questões nesta escala perguntam sobre seus sentimentos e pensamentos durante o último mês. Em cada caso, será pedido para você indicar o quão frequentemente você tem se sentido de uma determinada maneira.

Embora algumas das perguntas sejam similares, há diferenças entre elas e você deve analisar cada uma como uma pergunta separada. A melhor abordagem é responder a cada pergunta razoavelmente rápido. Isto é, não tente contar o número de vezes que você se sentiu de uma maneira particular, mas indique a alternativa que lhe pareça como uma estimativa razoável. Para cada pergunta, escolha as seguintes alternativas:

1. Com que frequência você ficou aborrecido por causa de algo que aconteceu inesperadamente? (considere os últimos 30 dias)

[0] Nunca [1] Quase Nunca [2] Às Vezes [3] Pouco Frequente [4] Muito Frequente

2. Com que frequência você sentiu que foi incapaz de controlar coisas importantes na sua vida? (considere os últimos 30 dias)

[0] Nunca [1] Quase Nunca [2] Às Vezes [3] Pouco Frequente [4] Muito Frequente

3. Com que frequência você esteve nervoso ou estressado? (considere os últimos 30 dias)

[0] Nunca [1] Quase Nunca [2] Às Vezes [3] Pouco Frequente [4] Muito Frequente

4. Com que frequência você esteve confiante em sua capacidade de lidar com seus problemas pessoais? (considere os últimos 30 dias)

[0] Nunca [1] Quase Nunca [2] Às Vezes [3] Pouco Frequente [4] Muito Frequente

5. Com que frequência você sentiu que as coisas aconteceram da maneira que você esperava? (considere os últimos 30 dias)

[0] Nunca [1] Quase Nunca [2] Às Vezes [3] Pouco Frequente [4] Muito Frequente

6. Com que frequência você achou que não conseguiria lidar com todas as coisas que tinha por fazer? (considere os últimos 30 dias)

[0] Nunca [1] Quase Nunca [2] Às Vezes [3] Pouco Frequente [4] Muito Frequente

7. Com que frequência você foi capaz de controlar irritações na sua vida? (considere os últimos 30 dias)

[0] Nunca [1] Quase Nunca [2] Às Vezes [3] Pouco Frequente [4] Muito Frequente

8. Com que frequência você sentiu que todos os aspectos de sua vida estavam sob controle? (considere os últimos 30 dias)

[0] Nunca [1] Quase Nunca [2] Às Vezes [3] Pouco Frequente [4] Muito Frequente

9. Com que frequência você esteve bravo por causa de coisas que estiveram fora de seu controle? (considere os últimos 30 dias)

[0] Nunca [1] Quase Nunca [2] Às Vezes [3] Pouco Frequente [4] Muito Frequente

10. Com que frequência você sentiu que os problemas acumularam tanto que você não conseguiria resolvê-los? (considere os últimos 30 dias)

[0] Nunca [1] Quase Nunca [2] Às Vezes [3] Pouco Frequente [4] Muito Frequente

ANEXO 3 - EDRE-VA

(Gratz, K. & Roemer, L. (2004); Tradução e adaptação: Veloso, M., Pinto-Gouveia, J., Dinis, A. (2011) e Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., Dias, P. (2010)

INSTRUÇÕES:

Estamos interessados em perceber como as pessoas lidam com as suas emoções. Não há respostas certas nem erradas. Por favor leia cuidadosamente cada afirmação e indique com que frequência se aplica a você no último mês, utilizando a escala abaixo.

Quase nunca	**Algumas vezes**	**Metade das vezes**	**A maioria das vezes**	**Quase Sempre**
(0-10%)	(11-35%)	(36-65%)	(66-90%)	(90-100%)
1	2	3	4	5

1. Sou capaz de perceber as minhas emoções de forma clara.	1	2	3	4	5
2. Presto atenção ao que estou a sentir.	1	2	3	4	5
3. Sinto as minhas emoções de modo muito intenso e tenho dificuldade em controlá-las.	1	2	3	4	5
4. Tenho muita dificuldade em perceber como me sinto.	1	2	3	4	5
5. Tenho dificuldade em entender os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
6. Sou uma pessoa atenta aos meus sentimentos.	1	2	3	4	5
7. Sei exatamente o que estou a sentir.	1	2	3	4	5
8. Dou importância ao que sinto	1	2	3	4	5
9. Sinto-me confuso/a em relação ao que sinto.	1	2	3	4	5
10. Quando estou chateado/a, percebo as minhas emoções.	1	2	3	4	5
11. Quando estou chateado/a, fico zangado/a comigo mesmo/a por me sentir assim.	1	2	3	4	5
12. Quando estou chateado/a, fico atrapalhado/a por me sentir assim.	1	2	3	4	5
13. Quando estou chateado/a, tenho dificuldade em concluir tarefas ou trabalhos.	1	2	3	4	5
14. Quando estou chateado/a, fico fora de controle.	1	2	3	4	5

15. Quando estou chateado/a, tenho tendência a pensar que vou ficar assim por muito tempo.	1	2	3	4	5
16. Quando estou chateado/a, acredito que vou acabar por ficar muito deprimido/a.	1	2	3	4	5
17. Quando estou chateado/a, acredito que os meus sentimentos são válidos e importantes.	1	2	3	4	5
18. Quando estou chateado/a, tenho dificuldade em focar a minha atenção em outras coisas.	1	2	3	4	5
19. Quando estou chateado/a, sinto que perco o controle sobre mim próprio/a.	1	2	3	4	5
20. Mesmo quando estou chateado/a, continuo a ser capaz de fazer as coisas.	1	2	3	4	5
21. Quando estou chateado/a, sinto vergonha de mim mesmo/a por me sentir assim.	1	2	3	4	5
22. Quando estou chateado/a, sei que vou acabar por descobrir uma maneira de me sentir melhor.	1	2	3	4	5
23. Quando estou chateado/a, sinto-me um/a fraco/a.	1	2	3	4	5
24. Quando estou chateado/a, sinto que continuo a poder controlar os meus comportamentos.	1	2	3	4	5
25. Quando estou chateado/a, sinto-me culpado/a por me sentir assim.	1	2	3	4	5
26. Quando estou chateado/a, tenho dificuldade de concentrar.	1	2	3	4	5
27. Quando estou chateado/a, tenho dificuldades em controlar os meus comportamentos.	1	2	3	4	5
28. Quando estou chateado/a, acredito que não há nada que eu possa fazer para me sentir melhor.	1	2	3	4	5
29. Quando estou chateado/a, fico irritado/a comigo mesmo/a por me sentir assim.	1	2	3	4	5
30. Quando estou chateado/a, começo a sentir-me muito mal comigo próprio/a.	1	2	3	4	5
31. Quando estou chateado/a, acredito que a única coisa que eu posso fazer é afundar-me nesse estado.	1	2	3	4	5
32. Quando estou chateado/a, perco o controle sobre os meus comportamentos.	1	2	3	4	5
33. Quando estou chateado/a, tenho dificuldade em pensar em outra coisa qualquer.	1	2	3	4	5
34. Quando estou chateado/a, dedico algum tempo para tentar perceber o que realmente estou a sentir.	1	2	3	4	5
35. Quando estou chateado/a, demoro muito tempo até me sentir melhor.	1	2	3	4	5
36. Quando estou chateado/a, sinto que as minhas emoções são muito intensas.	1	2	3	4	5

ANEXO 4 - SEC-Q

(Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. 2018;
Tradução e adaptação: R. Lobo, T. S. Almeida, & M. Basto-Pereira, 2019)

Por favor responda a este questionário tendo em conta os últimos 12 meses. Para que nossos resultados sejam corretos, por favor responda com sinceridade. Todas as suas respostas serão confidenciais. Muito obrigada pela sua colaboração.

Leia as seguintes afirmações e responda indicando o grau de concordância com cada uma delas utilizando a seguinte escala.

1	2	3	4	5
Discordo completamente	Discordo bastante	Não discordo nem concordo	Concordo bastante	Concordo completamente

1. Sei como classificar as minhas emoções.	1	2	3	4	5
2. Tenho plena consciência dos meus pensamentos que, por sua vez, influenciam as minhas emoções.	1	2	3	4	5
3. Consigo diferenciar uma emoção da outra.	1	2	3	4	5
4. Sei de que forma as minhas emoções têm influência sobre o que faço.	1	2	3	4	5
5. Consigo me auto motivar.	1	2	3	4	5
6. Os meus objetivos são claros.	1	2	3	4	5
7. Apesar das dificuldades continuo a perseguir os meus objetivos.	1	2	3	4	5
8. Estou ciente do que as pessoas esperam dos outros.	1	2	3	4	5
9. Estou atento às necessidades dos outros.	1	2	3	4	5
10. Habitualmente posso e sei como posso ajudar os outros que carecem de ajuda	1	2	3	4	5
11. Tenho um bom relacionamento com os meus colegas de estudo ou de trabalho.	1	2	3	4	5
12. Normalmente ouço de forma ativa.	1	2	3	4	5
13. Ofereço ajuda a quem necessita da minha ajuda.	1	2	3	4	5
14. Tomo decisões analisando cuidadosamente as possíveis consequências.	1	2	3	4	5
15. Por norma, considero as vantagens e desvantagens de cada uma das opções, antes de tomar uma decisão.	1	2	3	4	5
16. Não tomo decisões de forma descuidada.	1	2	3	4	5

ANEXO 5 - SCS-SF

(Raes et al., 2011 e Neff, K.D., 2003)
(Tradução e Adaptação: Pinto Gouveia, J. & Castilho, P, 2006)

Como é que, habitualmente, me comporto em momentos difíceis?

Instruções: Leia por favor cada afirmação com cuidado antes de responder. À direita de cada item indique qual a frequência com que se comporta, utilizando a seguinte escala:

Quase nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Quase Sempre
1	2	3	4	5

1. Quando eu falho em algo importante para mim, fico totalmente consumido por sentimentos de incompetência.	1	2	3	4	5
2. Tento ser compreensivo e paciente com os aspectos da minha personalidade dos quais não gosto.	1	2	3	4	5
3. Quando algo doloroso acontece, tento ver a situação de forma equilibrada.	1	2	3	4	5
4. Quando fico "pra baixo", sinto que a maioria das pessoas é mais feliz do que eu.	1	2	3	4	5
5. Tento entender meus defeitos como parte da condição humana.	1	2	3	4	5
6. Quando estou passando por um momento realmente difícil, eu me dou o apoio e o cuidado de que preciso.	1	2	3	4	5
7. Quando algo me deixa aborrecido, tento buscar equilíbrio emocional.	1	2	3	4	5
8. Quando eu falho em algo importante para mim, costumo me sentir muito sozinho nessa situação.	1	2	3	4	5
9. Quando fico "pra baixo", não consigo parar de pensar em tudo que está errado comigo.	1	2	3	4	5
10. Quando percebo que fui inadequado, tento lembrar que a maioria das pessoas também passa por isso.	1	2	3	4	5
11. Sou realmente crítico e severo com meus próprios erros e defeitos.	1	2	3	4	5
12. Sou intolerante e impaciente com os aspectos de que não gosto na minha personalidade.	1	2	3	4	5

ANEXO 6 - Questionário de Validade

Por favor leia as sentenças abaixo e indique o número que melhor expressa sua experiencia, desde “1” (Discordo completamente) até “4” (Concordo plenamente). Não existem respostas certas ou erradas.

	Discordo Completa-mente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo Plena-mente
Eu gostei do Programa “Meditação na Escola”.	1	2	3	4
O Programa “Meditação na Escola” tem me ajudado.	1	2	3	4
Eu acredito que outros estudantes podem se beneficiar com esse programa.	1	2	3	4
Eu consegui realizar regularmente a prática “meditação na minha vida”.	1	2	3	4
Eu consegui realizar regularmente a prática “atenção a respiração”.	1	2	3	4
Eu consegui realizar regularmente a prática “escaneamento corporal”.	1	2	3	4
Eu consegui realizar regularmente a prática “observando pensamentos”.	1	2	3	4
Eu consegui realizar regularmente a prática “observando sentimentos”.	1	2	3	4
Eu consegui realizar regularmente a prática de “ser gentil comigo”.	1	2	3	4
Eu consegui realizar regularmente a prática “caminhada meditativa”	1	2	3	4
Eu consegui realizar regularmente a prática “alimentação meditativa”	1	2	3	4
Eu consegui realizar regularmente a prática “compaixão”	1	2	3	4
Eu consegui realizar regularmente a prática “autocompaixão”	1	2	3	4
O programa me ajudou em casa.	1	2	3	4
O programa me ajudou na escola.	1	2	3	4
O programa me ajudou a lidar melhor com as situações difíceis na minha vida.	1	2	3	4
Tenho notado mudanças positivas em mim com o programa.	1	2	3	4
Quero manter as práticas em minha vida.	1	2	3	4

Indique o quão difícil você considera que foi colocar em prática na sua vida o que foi aprendido no programa? De zero (não foi difícil) a dez (extremamente difícil).

0 2 4 6 8 10

Não foi difícil_____ Foi extremamente difícil

Como e quando você praticou a meditação na sua vida?

O que você mais gostou nas aulas?

O que você menos gostou nas aulas?

Qual foi o exercício, dinâmica ou prática que foi mais importante para você? Por quê?

Suponha que você está encarregado do programa de meditação e pode fazer uma mudança nele para melhorá-lo, o que você faria?

Você gostaria de compartilhar mais alguma coisa?

ANEXO 7

ANEXO 7 - Questionário Sociodemográfico:

1. Nome:
2. Turma:
3. Sexo:
4. Gênero:
5. Raça/cor:
6. Idade:
7. Religião:
8. Classe social:
9. Sua moradia é: Própria, Alugada, Cedida, Abrigo, Ocupação ou Situação de rua.
10. Nome do bairro em que você reside:
11. Cidade em que você reside:
12. Normalmente, quem mora na sua casa?
13. Com que frequência sua família paga alguém para auxiliar nos trabalhos domésticos (faxina ou limpeza)?
14. Você tem ou já teve algum trabalho como forma de renda?
15. Você utiliza algum programa assistencial do governo?
16. Qual é a escolaridade da sua mãe?
17. Qual é a escolaridade do seu pai?
18. Com que idade você começou a frequentar a escola?
19. Você já foi reprovado(a)?
20. Alguma vez você abandonou a escola ou deixou de frequentá-la até o final do ano escolar? (período da pandemia não conta)
21. Como você chega à escola?
22. Quanto tempo você demora para chegar à sua escola?
23. Participa de algum movimento social? Qual?