



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

NÓRTHON ROBERTO FERREIRA DE MENDONÇA

**EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO BASEADA EM MINDFULNESS NA INTELIGÊNCIA
EMOCIONAL E NÍVEIS DE BURNOUT DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS:
ESTUDO CONTROLADO E RANDOMIZADO**

Recife

2024

NÓRTHON ROBERTO FERREIRA DE MENDONÇA

**EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO BASEADA EM MINDFULNESS NA INTELIGÊNCIA
EMOCIONAL E NÍVEIS DE BURNOUT DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS:
ESTUDO CONTROLADO E RANDOMIZADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal
de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências
Humanas, como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva.

Orientador: Prof^o Dr^o José Maurício Haas Bueno

Coorientador: Prof^o Dr^o Marcelo Marcos Piva Demarzo

Recife

2024

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Mendonça, Nórthon Roberto Ferreira de.

Efeitos de uma intervenção baseada em mindfulness na inteligência emocional e níveis de Burnout de professores de escolas públicas: estudo controlado e randomizado / Nórthon Roberto Ferreira de Mendonça. - Recife, 2024.

143f.: il.

Inclui referências, apêndices e anexos.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2024.

Orientação: José Maurício Haas Bueno.

Coorientação: Marcelo Marcos Piva Demarzo.

1. Mindfulness; 2. Burnout; 3. Inteligência Emocional; 4. Professores; 5. Ensaio Clínico; 6. Prevenção. I. Bueno, Dr. José Maurício Haas. II. Demarzo, Dr. Marcelo Marcos Piva. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

Dedico este trabalho aos meus pais, que capinaram sob o sol para que eu pudesse chegar até aqui capinando na sombra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, por acreditarem em mim. Aos meus pais, José Roberto e Failde, por todo o apoio emocional, moral e financeiro, e por me ensinarem o valor dos estudos e da perseverança.

À minha parceira, Alícia, por sua paciência, compreensão e encorajamento nos momentos mais difíceis.

Aos meus orientadores, Maurício Bueno e Marcelo Demarzo, pela orientação, pela confiança em meu potencial e por todos os ensinamentos que me proporcionaram. Sem esses gigantes não seria possível chegar até aqui.

Agradeço aos professores que se dispuseram a fazer parte dessa pesquisa como participantes dos grupos de mindfulness. A essa classe de profissionais, a mais importante de todas as classes, a minha total reverência.

Aos seguintes 28 instrutores que colaboraram de forma independente, voluntária e eficiente conduzindo ou se dispondo a conduzir grupos na pesquisa: Ana Flávia Pagliusi, Carla Simão, Cristiane Linhares, Eduardo Rosa, Ellen Colen, Erika Zanon, Felipe Souza, Higo Faraday, Isabela Henze, Janice Cabral, José Artur Gonçalves, Lúcia Miranda, Loise Zanin, Maria Kenedi, Marina Neumann, Meiry Santana Lima, Paulo Barahuna, Rosiane Lopes, Sonia Beira Antonio, Thais Matos, Vanusa Costa Raira Pagano, Patrícia Celani, Sandra Meneses Bicalho, Aline Clavijo, Sthella Silva e Anderson Pereira. Minha eterna gratidão.

Aos colaboradores Eduarda Fontan, Alanny Nunes, Giulia Silva, Mohammad Fayaz e Rafael Cardoso, que auxiliaram na execução de diferentes etapas da pesquisa e facilitaram o processo.

Aos membros da banca examinadora, que foram escolhidos a dedo por suas inúmeras competências, pelo tempo dedicado à leitura e avaliação desta tese: meu muito obrigado.

Aos colegas dos dois grupos de pesquisa dos quais fiz parte nos últimos anos, NEAP-UFPE e Mente Aberta-UNIFESP: obrigado pelo apoio moral, pelas discussões enriquecedoras e parcerias que tivemos.

À FACEPE, pelo suporte financeiro através da concessão de bolsa de estudo e auxílios para a realização deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta tese e de minha jornada acadêmica.

“Se eu fui capaz de ver mais longe, foi por estar sobre os ombros de gigantes”.

Isaac Newton, 1675.

RESUMO

A síndrome de burnout é resultado de um estresse crônico não gerenciado adequadamente no ambiente de trabalho, impactando negativamente indivíduos, organizações e a economia. Esse fenômeno social é especialmente prevalente entre professores, podendo afetar sua capacidade laboral e a qualidade da educação oferecida a crianças e adolescentes. Com base no modelo de Demandas e Recursos (JD-R), este estudo propôs a Inteligência Emocional (IE) como um recurso potencial para mitigar os efeitos do burnout e prevenir sua ocorrência entre professores. Utilizando o modelo de IE de Salovey e Mayer, que define IE como uma habilidade desenvolvível, foi realizado um ensaio clínico randomizado controlado. Este estudo avaliou os efeitos de uma intervenção baseada em mindfulness (MBHP), com duração de 8 semanas, sobre a IE, o burnout e o nível de mindfulness em professores de escolas públicas brasileiras. A amostra consistiu em 136 participantes, divididos em grupo experimental (N = 65) e grupo controle em lista de espera (N = 71), em um desenho experimental longitudinal com pré-teste, pós-teste, follow-up e crossover. As hipóteses principais eram: 1) a intervenção aumentaria a IE e diminuiria o burnout, 2) a IE mediaría os efeitos da intervenção, e 3) a aderência ao mindfulness moderaria os efeitos da intervenção. As análises incluíram ANOVAs de medidas repetidas e análises de mediação e moderação. Os resultados mostraram diferenças significativas entre os grupos experimental e controle pós-intervenção. A análise indicou que a IE não mediou os efeitos da intervenção, mas a aderência ao mindfulness desempenhou um papel moderador significativo. Estes achados são discutidos em detalhes na tese, juntamente com sugestões para pesquisas futuras.

Palavras-chave: Mindfulness; Inteligência Emocional; Burnout; Ensaio Clínico; Professores.

ABSTRACT

Burnout syndrome is the result of chronic stress that is not adequately managed in the workplace, negatively impacting individuals, organizations and the economy. This social phenomenon is especially prevalent among teachers, which can affect their work capacity and the quality of education offered to children and adolescents. Based on the Demands and Resources (JD-R) model, this study proposed Emotional Intelligence (EI) as a potential resource to mitigate the effects of burnout and prevent its occurrence among teachers. Using Salovey and Mayer's EI model, which defines EI as a developable skill, a randomized controlled clinical trial was carried out. This study evaluated the effects of a mindfulness-based intervention (MBHP), lasting 8 weeks, on EI, burnout and the level of mindfulness in teachers from Brazilian public schools. The sample consisted of 136 participants, divided into an experimental group (N = 65) and a waiting list control group (N = 71), in a longitudinal experimental design with pre-test, post-test, follow-up and crossover. The main hypotheses were: 1) the intervention would increase EI and decrease burnout, 2) EI would mediate the effects of the intervention, and 3) adherence to mindfulness would moderate the effects of the intervention. Analyzes included repeated measures ANOVAs and mediation and moderation analyses. The results showed significant differences between the experimental and control groups post-intervention. The analysis indicated that EI did not mediate the effects of the intervention, but mindfulness adherence played a significant moderating role. These findings are discussed in detail in the thesis, along with suggestions for future research.

Keywords: Mindfulness; Emotional Intelligence; Burnout; Clinical trial; Teachers.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1. Burnout.....	13
2.2. Inteligência Emocional	18
2.3. Mindfulness	22
2.4. Relações entre as variáveis	26
2.4.1. Estudos correlacionais.....	26
2.4.2 Estudos longitudinais	29
2.4.3. Lacunas proeminentes na literatura	38
2.5. Hipóteses.....	40
2.6. Modelo teórico proposto.....	40
3. OBJETIVOS	44
3.1. Objetivo Geral.....	45
3.2. Objetivos Específicos	45
4. MATERIAIS E MÉTODO.....	46
4.1. Desenho.....	46
4.2. Rigor ético e metodológico.....	47
4.3. Amostra	47
4.4. Medidas	48
4.5. Intervenção.....	53
4.6. Procedimentos	60
5. ANÁLISE DE DADOS.....	64
6. RESULTADOS	67
7. DISCUSSÃO	83
7.1. Principais resultados	83
7.2. Outros resultados	94
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	125
ANEXOS.....	130

1. INTRODUÇÃO

A Síndrome de Burnout é considerada um problema social que afeta indivíduos, ambientes de trabalho e a economia, podendo ocasionar problemas psicológicos e a perda parcial ou total da capacidade laboral (MASLACH; SCHAUFELI, 2017). Recentemente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o Burnout como uma síndrome ocupacional, inserindo-o oficialmente na Classificação Internacional de Doenças (CID) na categoria de problemas de saúde associados ao emprego ou desemprego, caracterizando-o como um estado de exaustão vital (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019). Conforme essa classificação, o Burnout é uma síndrome resultante de um estresse crônico no ambiente de trabalho que não foi gerido de forma eficaz, podendo provocar sentimentos de exaustão, distanciamento mental, negativismo em relação ao trabalho, sensações de ineficácia e falta de realização pessoal (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019).

O burnout pode ter como consequências altas taxas de absenteísmo, ansiedade, depressão e até mesmo aposentadorias (KOUTSIMANI et al., 2019; SALVAGIONI et al., 2017; SALVAGIONI et al., 2022). Além de ter uma prevalência na população geral na ordem de 30%, ser psicologicamente e fisicamente debilitante, o burnout gera um prejuízo de mais de US\$ 300 bilhões/ano à economia global (PARKER; TAVELLA, 2022). Esses dados revelam a necessidade global de estudos de prevenção e intervenção sobre essa problemática (HEWITT et al., 2020).

Qualquer profissão pode apresentar fatores que contribuem para o desenvolvimento de burnout, contudo existe um relato amplo da síndrome em profissões que envolvem um alto grau de intercâmbio emocional e contato pessoal, como nas profissões da área de educação, de saúde e de serviços sociais (AMIGO et al., 2014; JANTSCH; DA COSTA; PISSAIA, 2018). Assim, visto que exercem suas atividades em contato direto com o público e em um ambiente de constante troca emocional, os professores representam uma classe vulnerável ao burnout (AGYAPONG et al., 2022; KARIOU et al., 2021). O burnout nesse público apresenta uma natureza multidimensional, com diferentes causas e múltiplas ramificações a nível individual e organizacional, podendo aumentar índices de adoecimento e afastamento do trabalho (GHANIZADEH; JAHEDIZADEH, 2015; GARCÍA-CARMONA; MARÍN; AGUAYO, 2019; RICHARDS et al., 2018).

A qualidade do ensino e o bem-estar dos professores são componentes

fundamentais para o sucesso do sistema educacional (JAVORNIK; KLEMENČIČ MIRAZCHIYSKI, 2023; HASCHER; WABER, 2021). No entanto, professores de escolas públicas frequentemente enfrentam altos níveis de estresse e sobrecarga de trabalho, resultando em uma prevalência significativa da Síndrome de Burnout (AGYAPONG et al., 2022; KARIOU et al., 2021). Este fenômeno, caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal, compromete tanto a saúde dos educadores quanto a eficácia do processo educativo (MADIGAN et al., 2021; MASLACH; SCHAUFELI, 2017).

No Brasil, 2,3 milhões de pessoas exercem a profissão de professor de escola pública, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica mais recente (BRASIL, 2024). Estudos anteriores, indicaram que há a prevalência de burnout em 13,8 % dos professores brasileiros (MAGALHÃES et al., 2021), com maior impacto sobre professores de escolas públicas (BORBA et al., 2015; RIBEIRO et al., 2020). Sugere-se que há a necessidade de políticas visando a prevenção e promoção de saúde mental aos professores.

Por outro lado, a inteligência emocional (IE), definida como a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar emoções próprias e alheias, tem se mostrado crucial para o desempenho profissional e para o bem-estar psicológico dos professores (MÉRIDA-LÓPEZ et al., 2019; ZAKI; SHIN, 2022). Sabe-se que uma boa inteligência emocional está positivamente relacionada a melhores interações sociais, melhor satisfação com a vida, mais otimismo, maior eficácia no trabalho e habilidades sociais aprimoradas (SCHUTTE et al., 2001; BRACKETT et al., 2006; MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016). Alguns estudos já mostraram correlações entre inteligência emocional e as dimensões de burnout (NĂSTASĂ; FĂRCAȘ, 2015; VLACHOU et al., 2016; SCHOEPS et al., 2021).

De forma geral, indivíduos com níveis mais altos de IE relatam menor exaustão emocional, maior realização pessoal e menor despersonalização (MERVE ÜNAL, 2014; HANAFI, 2016). No caso dos professores não é diferente, com a diminuição dos níveis de burnout estando diretamente relacionada ao aumento da IE (MERIDA-LOPEZ; EXTREMERA, 2017). Desta forma, discute-se que a inteligência emocional pode atuar como um mecanismo protetor contra o burnout nessa população, sendo um recurso de prevenção (MÉRIDA-LÓPEZ et al., 2019; MÉRIDA-LÓPEZ et al., 2022).

O apoio social no local de trabalho, assim como o fortalecimento de recursos pessoais, como a inteligência emocional, pode proteger os professores dos efeitos do

burnout e até reduzir sintomas (EXTREMERA; DURÁN; REY, 2010; MERIDA-LOPEZ; EXTREMERA, 2017). Nessa direção, promover a estabilidade emocional, o gerenciamento de emoções negativas no ambiente de trabalho, a regulação de emoções e a avaliação da expressão emocional, por exemplo, pode melhorar o desempenho no trabalho e a autoeficácia, colaborando para menores índices de burnout (SADOUGH; ZARKINI, 2017; ALESSANDRI et al., 2018; GONG; CHEN; WANG, 2019). Assim, implementar treinamentos para o desenvolvimento da inteligência emocional no local de trabalho pode ser uma boa solução para prevenção na saúde e bem-estar do professor, contendo os efeitos do burnout e impactando positivamente diferentes variáveis organizacionais (JENNINGS; GREENBERG, 2009; VESELY; SAKLOFSKE; LESCHIED, 2013; VESELY; SAKLOFSKE; NORDSTOKKE, 2014).

Neste contexto, as Intervenções Baseadas em *Mindfulness* (IBM) emergem como uma categoria de intervenção promissora, com estudos sugerindo que ela pode melhorar a IE e reduzir os níveis de Burnout (CHENG et al., 2021; ZHENG et al., 2022). As IBM se provaram capazes de ajudar os professores a responderem de forma mais eficaz ao estresse relacionado ao trabalho, fortalecendo também a autoeficácia, resiliência e gerenciamento de emoções desses profissionais (FLOOK et al., 2013; HWANG et al., 2017; KLINGBEIL et al., 2017). Da mesma forma, alguns estudos mostraram que essa classe de intervenção pode ter um efeito positivo sobre a inteligência emocional e seus componentes (SNOWDEN et al., 2015; KLINGBEIL; RENSHAW, 2018; RODRÍGUEZ-LEDO et al., 2018). Além disso, é possível verificar que as intervenções baseadas em *mindfulness* são uma terapêutica com potencial para tratamento e prevenção do burnout (LUKEN; SAMMONS, 2016; IANCU et al., 2018).

A busca por intervenções eficazes para a prevenção e tratamento da Síndrome de Burnout e que sejam economicamente mais acessíveis à população é fundamental, o que pode ser o caso das intervenções envolvendo *mindfulness*. Essa abordagem de intervenção, comumente, apresenta um índice muito baixo de efeitos colaterais e não é invasiva (CEBOLLA et al., 2017). Consiste em um tratamento alternativo que possui evidências de eficácia no campo da saúde e educação e que pode ajudar na busca por estratégias de enfrentamento em diversas patologias e condições médicas, sendo direcionada ao desenvolvimento da qualidade de vida e promoção da saúde (DEMARZO, 2015; DEMARZO et al., 2020).

Embora as evidências iniciais sejam encorajadoras, há lacunas na literatura quanto à eficácia de IBM para burnout e IE entre professores de escolas públicas na América do

Sul. Este estudo, portanto, propõe-se a avaliar os efeitos de uma intervenção baseada em mindfulness e nos níveis de inteligência emocional, *mindfulness* e Burnout de professores de escolas públicas, utilizando um desenho controlado e randomizado e avaliando possíveis mecanismos subjacentes, como a aderência ao programa de intervenção. A investigação visa fornecer evidências empíricas sobre a eficácia do mindfulness como uma estratégia de intervenção para melhorar a saúde ocupacional dos professores, contribuindo para a literatura científica e para a formulação de políticas educacionais.

Dito isto, a presente tese está organizada em mais sete seções. A primeira seção traz a fundamentação teórica e está subdividida em seis seções, que explicam os conceitos e apresentam estudos acerca das variáveis que serão analisadas, finalizando com uma proposta de modelo teórico. A segunda seção apresenta os objetivos (geral e específicos) do estudo. A terceira seção apresenta os métodos, materiais e procedimentos. A quarta seção apresenta as etapas de análises de dados que foram implementadas. A quinta seção apresenta a discussão dos resultados. Por fim, a última seção traz as considerações finais da tese.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Burnout

Burnout pode ser definido como uma síndrome psicológica que surge em resposta a um estresse crônico no contexto laboral, caracterizando-se por baixa realização pessoal, sentimentos de exaustão emocional, redução da capacidade de regular processos cognitivos e emocionais, e distanciamento mental (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; MASLACH; SCHAUFELI, 2017; SCHAUFELI; DE WITTE; DESART, 2019). Esses sintomas centrais tendem a ser acompanhados por consequências físicas e psicológicas tais como: estresse elevado, doenças coronarianas, problemas gastrointestinais, transtornos depressivos e de ansiedade, insônia, déficits na atenção, memória e funções executivas e uso abusivo de medicamentos psicotrópicos (SALVAGIONI et al., 2017; JONSDOTTIR et al., 2017; KOUTSIMANI et al., 2021). Há ainda consequências sociais e ocupacionais do burnout, que vão desde o absenteísmo e presenteísmo a perda parcial ou total da capacidade laboral e aposentadorias por invalidez (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; SALVAGIONI et al., 2017).

A síndrome de burnout pode ser dividida em três dimensões: a exaustão emocional, a despersonalização e a realização pessoal diminuída (MASLACH; SCHAUFELI, 2017). A Exaustão Emocional envolve as queixas de esgotamento e falta de recursos físicos e emocionais para enfrentar a rotina de trabalho. Despersonalização é a dimensão do burnout relacionada a atitudes negativas e apáticas para com outras pessoas no ambiente de trabalho. Já a Realização Pessoal, que se encontra diminuída no quadro do burnout, envolve sensações de incompetência, falta de realização e baixa produtividade no trabalho (SCHAUFELI; TARIS, 2005).

Um aspecto fundamental da Síndrome de Burnout é o aumento dos sentimentos de exaustão emocional, que se dá através do esgotamento de recursos energéticos e emocionais (EDÚ-VALSANIA; LAGUÍA; MORIANO, 2022; MASLACH; LEITER, 2016). Ao passo que seus recursos emocionais se esgotam, os trabalhadores sentem-se incapazes de se doar em um nível psicológico ao trabalho. Um segundo aspecto do burnout, que surge como resposta a essa exaustão, é o desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos, cínicos e até mesmo hostis em relação a outros indivíduos no contexto do trabalho (colaboradores ou clientes). Essa resposta, nomeada como despersonalização, acaba por afastar colaboradores e até colocar o indivíduo acometido pelo burnout em risco de algum prejuízo laboral (EDÚ-VALSANIA; LAGUÍA; MORIANO, 2022; MASLACH; LEITER, 2016). Como consequência, ocorre o terceiro

aspecto fundamental do burnout, que é a tendência a se avaliar de forma negativa, principalmente no que diz respeito ao trabalho com outras pessoas. Nesse ponto, o trabalhador tende a sentir que não está realizando atividades que valham a pena no trabalho, relatando falta de motivação, baixo desempenho e baixa realização pessoal com o trabalho (EDÚ-VALSANIA; LAGUÍA; MORIANO, 2022; MASLACH; LEITER, 2017).

A alta prevalência do burnout entre os profissionais que exercem suas funções em contato direto com o público, como médicos, enfermeiros, professores, bancários e policiais, já foi bem documentada (AMIGO et al., 2014; JANTSCH; DA COSTA; PISSAIA, 2018; SCHAUFELI; DE WITTE; DESART, 2019). A profissão docente, desempenhada sempre em contato direto com alunos e colaboradores, envolvendo constante troca emocional e cercada de cobranças e expectativas, apresenta grande incidência de burnout, com diminuição da realização pessoal e autoeficácia e aumento da exaustão emocional e despersonalização (GARCÍA-CARMONA; MARÍN; AGUAYO, 2019; AGYAPONG et al., 2022). Esta profissão está exposta a uma série de estressores ambientais e psicossociais que, se não gerenciados, podem levar à Síndrome de Burnout (GHANIZADEH; JAHEDIZADEH, 2015; KARIOU et al., 2021)).

Estudos brasileiros identificaram altos índices de burnout em professores (DE SOUZA; DE LUCCA, 2021; ABACAR, 2015). O adoecimento mental nessa população tem números alarmantes e poucas ações são tomadas para prevenir que condições como a Síndrome de Burnout prosperem, tanto no ensino público quanto no ensino privado (BORBA et al., 2015; DIEHL; MARIN, 2016). O presenteísmo, o absenteísmo e o afastamento por doença acabam sendo consequências diretas mais frequentes para o professor, mas gera também prejuízos sociais diretos, como a queda da qualidade de ensino, cancelamentos de aulas e problemas de gestão de sala e relacionamento com alunos, e problemas indiretos, como mais oneração ao sistema público de saúde por conta de adoecimentos e ao sistema previdenciário por conta de licenças, afastamentos e aposentadoras por invalidez (COLEDAM; DA SILVA, 2020; DIEHL; MARIN, 2016).

Os estressores no trabalho dos professores envolvem fatores relacionais, estruturais, administrativos, físicos e sociais (AGYAPONG et al., 2022; GHANIZADEH; JAHEDIZADEH, 2015; RICHARDS et al., 2018; KARIOU et al., 2021). São fatores relacionais: a falta de diálogo entre administração e corpo docente, dificuldade nas relações com familiares dos alunos, julgamentos e emoções dos professores acerca dos comportamentos dos alunos, comportamento disruptivo de alunos, desrespeito, falta de

socialização entre docentes. São fatores estruturais: condições precárias de trabalho envolvendo iluminação, espaço físico, material didático, segurança dentro e ao redor da escola. Fatores administrativos envolvem a má organização do trabalho, com sobrecarga de tarefas, carga horária incompatível e perda de autonomia, assim como pouco aviso acerca de mudanças de horários, inserção de alunos com algum tipo de necessidade especial sem que haja um suporte para isso (HAYDON; LEKI; STEVENS, 2018; GOMEZ; KLAUTAU, 2021; MAGALHÃES et al., 2021; PIMENTA et al., 2021).

A escassez ou ausência de programas de intervenção e apoio para professores e alunos, assim como imposição de programas ineficazes de intervenção ou apoio, o clima escolar e a falta de tomada de decisão compartilhada também se encaixam nesse fator estressor (GOMEZ; KLAUTAU, 2021; MAGALHÃES et al., 2021; PIMENTA et al., 2021). Fatores físicos, como o uso elevado e frequente da voz, posições desconfortáveis, o peso de materiais escolares carregados pelos professores são estressores da prática docente (GHANIZADEH; JAHEDIZADEH, 2015; RICHARDS et al., 2018). Por fim, os baixos salários, que geram a necessidade de trabalhar em mais de uma escola, a imagem distorcida da opinião pública sobre o professor, a falta de reconhecimento do trabalho realizado e a pressão do mesmo são fatores sociais que impactam o estresse nessa profissão (HAYDON; LEKI; STEVENS, 2018; GOMEZ; KLAUTAU, 2021; MAGALHÃES et al., 2021).

Todo esse estresse, se crônico e não sanado com sucesso, pode levar a repercussões na saúde física e mental do professor, levando-o a quadros como o do burnout (DIEHL; MARIN, 2016; GOMEZ; KLAUTAU, 2021; KARIOU et al., 2021). Uma consequência com alto custo social recai diretamente sobre a prática docente, que pode ficar comprometida e afetar a qualidade do ensino (PIMENTA et al., 2021; TIKKANEN et al., 2021; SHEN et al., 2015). Além disso, o burnout gerado por esses estressores pode levar o professor ao desejo de abandonar o trabalho, mesmo em início de carreira (LI et al., 2021; MADIGAN; KIM, 2021).

Embora esses fatores estressores sejam bem específicos da profissão docente, um modelo teórico acerca do burnout postula que esse tipo de problema é inerente a qualquer profissão e que o que não pode acontecer é um desequilíbrio (BAKKER; DE VRIES, 2021). O modelo *Job Demands-Resource* (JD-R; DEMEROUTI et al., 2001) tem como postulado que as propriedades do trabalho podem ser organizadas em duas categorias amplas: as demandas de trabalho (*Job Demands*) e os recursos de trabalho (*Job Resources*). As demandas envolvem aspectos do trabalho que exigem do trabalhador o

emprego de esforço físico ou mental contínuo, o que tende a gerar sobrecarga fisiológica e psicológica. Aqui entram, por exemplo, os fatores estressores citados anteriormente, mas também os conflitos com colaboradores, a insegurança futura no emprego, a burocracia, as demandas emocionais, assédios e a alta pressão do trabalho (BAKKER; DEMEROUTI; VERBEKE, 2004; DEMEROUTI et al., 2001).

Os recursos de trabalho, por outro lado, são os mecanismos que podem auxiliar o trabalhador a ser ativo, funcional e eficiente na busca por atingir as metas impostas por seu trabalho. Os recursos, nesse sentido, são ferramentas adaptativas do trabalhador ao contexto do trabalho, e agem como uma amortização das demandas e dos custos fisiológicos e psicológicos associados a essas demandas (BAKKER; DEMEROUTI; VERBEKE, 2004; DEMEROUTI et al., 2001). Os recursos de trabalho podem ser laborais, organizacionais, pessoais, sociais e de carreira (SCHAUFELI, 2017). Recursos laborais envolvem a participação na tomada de decisão, a variedade de tarefas (saída da monotonia), a possibilidade de usar as habilidades pessoais no trabalho, a disponibilidade de matérias e ferramentas necessárias para a realização do trabalho e o controle sobre o trabalho (BAKKER; DE VRIES, 2021). Recursos organizacionais envolvem, por exemplo, a comunicação, a confiança nas lideranças e a remuneração justa. Enquanto isso, recursos de carreira se referem à possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, a perspectiva de carreira e o *feedback* sobre a performance do trabalhador. Já os recursos sociais envolvem interações sociais dentro do âmbito laboral, como o suporte de supervisores, o reconhecimento, a clareza das funções, a realização de expectativas, o trabalho colaborativo e o clima e eficiência da equipe de trabalho. Por fim, os recursos pessoais abarcam características e habilidades individuais como a autoeficácia, resiliência, otimismo, flexibilidade, proatividade, noção dos próprios limites, autodesenvolvimento, entre outros (SCHAUFELI, 2017).

De acordo com o modelo JD-R (FIGURA 1), o quadro de esgotamento que acarreta o burnout se dá quando as demandas de trabalho excedem as competências de adaptação do trabalhador ao contexto em que está inserido. Ou seja, se houver mais demandas de trabalho que recursos, ocorre burnout (BAKKER; XANTHOPOULOU; DEMEROUTI, 2022). O burnout é apenas um dos resultados negativos do excesso de demandas, que podem ainda envolver o comprometimento da saúde, o absenteísmo, conflitos entre colaboradores, problemas no sono, insatisfação com o trabalho, intenção de sair do emprego, desengajamento no trabalho, diminuição das habilidades, entre outros (SCHAUFELI; BAKKER; VAN RHENEN, 2009; SCHAUFELI, 2017). Por outro lado,

haver mais recursos que demandas de trabalho motiva o trabalhador, gerando resultados positivos como: mais engajamento, mais satisfação, aumento da autoeficácia, entre outros (BAKKER et al., 2007; SCHAUFELI, 2017). Assim, os recursos de trabalho podem ajudar a reduzir o impacto das demandas de trabalho, servindo como amortizadores, mas também atuam como ferramentas de prevenção e redução do burnout e outros problemas relacionados (BAKKER; XANTHOPOULOU; DEMEROUTI, 2022; RUPERT; MILLER; DOROCIAK, 2015).

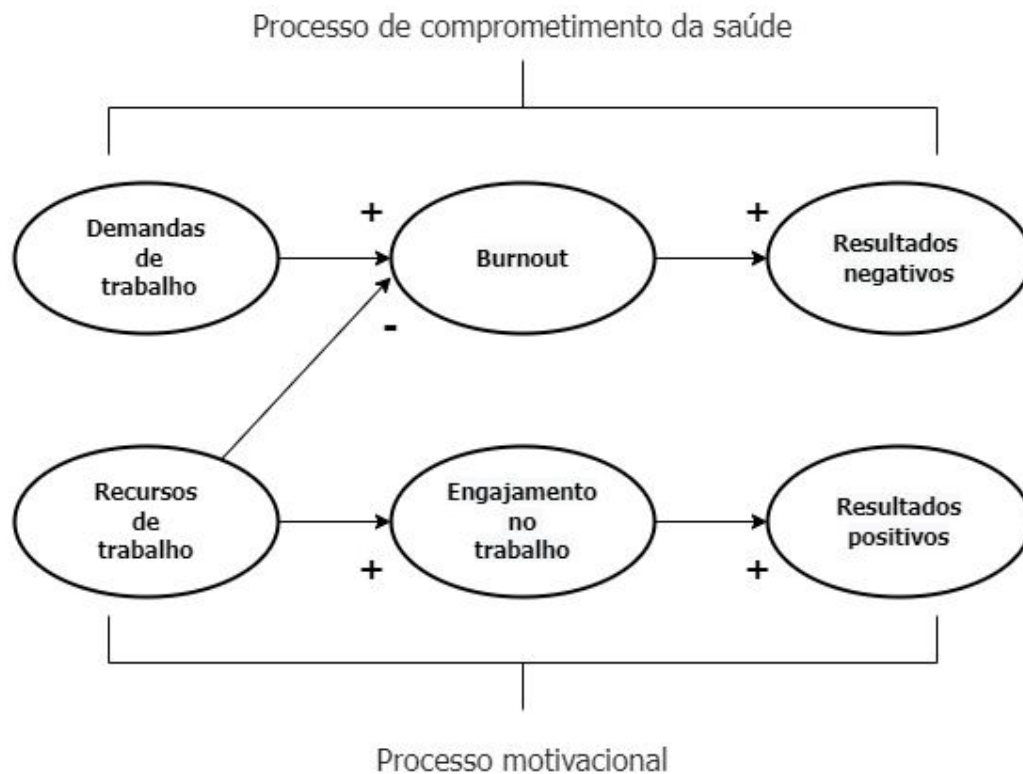


FIGURA 1. O modelo JD-R (Adaptado de SCHAUFELI, 2017).

O modelo JD-R foi testado empiricamente em professores e os resultados evidenciam que professores com mais recursos que demandas apresentam níveis menores de exaustão emocional e despersonalização e maior realização pessoal (menos burnout) e apresentam mais engajamento com o trabalho, maior bem-estar e práticas de ensino mais eficazes (BOTTIANI et al., 2019; DICKE, et al., 2018; HAN, 2020; ROSLAN et al., 2015; YIN; HUANG; LV, 2018). Esses achados se repetem tanto em professores de níveis escolares (BOTTIANI et al., 2019) quanto em professores universitários (HAN, 2020). Lidar com as demandas emocionais do ambiente escolar com habilidades

(recursos) como a inteligência emocional se mostrou importante para o processo de prevenção ou combate ao burnout (BAKKER; DE VRIES, 2021; TESI, 2021; YIN; HUANG; LV, 2018). Alguns desses achados foram confirmados em estudos longitudinais (DICKE, et al., 2018).

Bakker e De Vries (2021) propuseram um avanço no modelo JD-R, acrescentando papel de destaque para alguns recursos. Segundo os autores, quando os trabalhadores se deparam com altas tensões no trabalho tendem a utilizar estratégias mal adaptativas de autorregulação, como *coping* inflexível e autodepreciação, e são menos propensos a utilizar estratégias adaptativas de autorregulação, como a recuperação após estresse no trabalho e o planejamento do próprio trabalho. Desta forma, recursos de trabalho mais estáveis tornam-se fundamentais. Recursos organizacionais, como liderança saudável e práticas eficientes de recursos humanos, podem ajudar os funcionários a evitarem o desgaste duradouro e o estresse crônico. Da mesma forma, recursos pessoais, como a personalidade proativa e a inteligência emocional, podem ajudar os funcionários a reconhecerem e regular sua fadiga e estresse de maneira eficaz (BAKKER; DE VRIES, 2021).

Nesse sentido, outros estudos apresentaram evidências da relevância da inteligência emocional como um recurso de trabalho no modelo JD-R (CHEN; HUANG; LUO, 2019; TESI, 2021; UGWU et al., 2017). A inteligência emocional pode ser um recurso de trabalho amenizador do estresse e de atividades contraproducentes no ambiente do trabalho, aumentando o engajamento no trabalho e sustentando o desenvolvimento de relacionamentos positivos com colaboradores de trabalho e clientes (ou alunos) através de componentes psicológicos como a regulação emocional, a percepção emocional e a compreensão emocional (TESI, 2021; UGWU et al., 2017). Habilidades como a inteligência emocional podem ter um papel protetivo, atuando como recurso pessoal, amenizando sintomas de ansiedade e depressão em professores, atenuando ou prevenindo também o burnout (CARROL et al., 2022; CHEN; HUANG; LUO, 2019; YIN; HUANG; LV, 2018). Por isso, esse construto foi inserido nesta investigação e a próxima seção apresentará suas definições e relações com outras variáveis.

2.2. Inteligência Emocional

A Inteligência Emocional (IE) é uma habilidade cognitiva que se refere a capacidade de perceber com precisão emoções em si mesmo e nos outros, raciocinar sobre

essas emoções, expressá-las, regulá-las e utilizá-las para promover o crescimento emocional e intelectual (EVANS; HUGHES; STEPTOE-WARREN, 2020; MACCANN et al., 2014; MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016). Uma alta inteligência emocional está relacionada a melhoria em diferentes aspectos da vida: interações sociais, qualidade de vida, otimismo, empatia, satisfação com o trabalho e habilidades sociais (BRACKETT et al., 2006; SILVA; TOLEDO JÚNIOR, 2021; SCHUTTE et al., 2001; SULEMAN et al., 2020). Além disso, IE está relacionada a resultados positivos na saúde mental e física (MARTINS; RAMALHO; MORIN, 2010; SCHUTE et al., 2007) e ao aumento de hábitos saudáveis (FERNÁNDEZ-ABASCALL; MARTÍN-DÍAZ, 2015).

Existem diferentes modelos de IE (MAYER; ROBERTS; BARSADE, 2008; MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016). Destacam-se na literatura o modelo de traço, os modelos mistos e o modelo de habilidade. O primeiro define IE como um conjunto de traços emocionais e percepções autorrelatadas de habilidades cognitivas e não-cognitivas que formam a personalidade de cada indivíduo (PETRIDES; FURNHAM, 2001). Já os modelos mistos (BAR-ON, 2004; MIKOLAJCZAK, 2009) postulam que a IE é um conjunto de conhecimentos, traços e habilidades, que envolve competências passíveis de aprendizado e treinamento, tais como: autorregulação, empatia, habilidades sociais, motivação, autoconsciência, entre outras. O modelo de IE habilidade, por outro lado, a define como uma inteligência relacionada ao processamento e manejo de informações emocionais sobre si e sobre os outros a fim de utilizá-las para ações adaptativas, atividades construtivas e para o desempenho e desenvolvimento pessoal (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016). Nesse sentido, dado que IE é uma habilidade, algumas pessoas podem ser mais emocionalmente inteligentes que outras e é possível aprimorar essa habilidade (MAYER; SALOVEY, 1997).

O modelo de Mayer e Salovey (1997) propõe que a IE é uma habilidade composta por quatro ramos: 1- Percepção emocional; 2- Compreensão emocional; 3- Uso da emoção para facilitação do pensamento; 4- Regulação emocional. Cada um desses quatro ramos envolve habilidades cognitivas básicas e complexas que são adquiridas e aperfeiçoadas ao longo do desenvolvimento humano (MAYER; SALOVEY, 1997). Percepção emocional se refere a capacidade de identificar e avaliar de forma precisa as emoções em si e nos outros, incluindo também a habilidade de distinguir os estados emocionais experimentados. A compreensão emocional envolve a aptidão para entender e rotular com precisão as emoções internas e externas, compreender as causas e as relações entre as emoções, e saber diferenciar emoções com características parecidas (ex:

inveja x ciúme / tristeza x angústia). O terceiro ramo, uso da emoção para facilitação do pensamento, abarca habilidades para gerar e explorar estados emocionais para alcançar objetivos específicos. Esse ramo possibilita o uso de emoções para facilitar um julgamento, uma escolha ou para decidir, por exemplo, para qual estado emocional é mais útil direcionar a atenção mediante a demanda do momento. A regulação emocional envolve as capacidades de gerenciar, controlar ou alterar emoções para facilitar estados emocionais ou respostas afetivas apropriadas ao contexto. Isso envolve, por exemplo, a habilidade de estar aberto a emoções positivas e negativas e se envolver com quaisquer dessas emoções a depender da importância disso para um determinado objetivo (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016; Mayer; Salovey, 1997).

Os dados disponíveis na literatura apontam que indivíduos com níveis mais altos de IE têm uma adaptação positiva ao contexto laboral, apresentando assim mais recursos para enfrentar as demandas de trabalho, em comparação com trabalhadores que possuem IE mais baixa (KHESROH et al., 2022; NĂSTASĂ; FĂRCAȘ, 2015). Uma inteligência emocional aprimorada oferece ao indivíduo a capacidade de ser mais flexível às demandas emocionais do trabalho, regulando de forma eficaz sentimentos de frustração e raiva e manifestando emoções positivas no local de trabalho e apresentando aumento da satisfação no trabalho (MAGNANO et al., 2017). Uma maior IE no trabalhador está também associada à redução dos sintomas de burnout e aumento da autoeficácia (KHESROH et al., 2022; Magnano et al., 2017; MERVE ÜNAL, 2014).

As relações entre IE e burnout também são verificadas no caso dos professores (MÉRIDA-LÓPEZ; EXTREMERA, 2017; PUERTAS et al., 2019). Nesse grupo de profissionais a IE mais alta está relacionada a uma maior realização pessoal e a menos exaustão emocional e despersonalização (KANT; SHANKER, 2021; SCHOEPS et al., 2021). Isso reflete positivamente no aumento do engajamento dos professores no trabalho (MÉRIDA-LÓPEZ; BAKKER; EXTREMERA, 2019), no aumento da eficácia e bem-estar (PUERTAS et al., 2019; VESELY; SAKLOFSKE; LESCHIED, 2013), aumento do otimismo e diminuição do estresse (MÉRIDA-LÓPEZ; EXTREMERA, 2017), e diminuição da intenção de sair do emprego (MÉRIDA-LÓPEZ et al., 2022; PUERTAS et al., 2019).

O suporte emocional para professores, com intervenções para IE e outras habilidades socioemocionais, é um recurso vital para o contexto individual de cada um desses profissionais, amortizando as demandas de trabalho (FIORILLI et al., 2019; YANG; LU; YE, 2018). Mas além da situação particular do profissional, intervir sobre

habilidades como a IE do professor pode impactar positivamente o clima de sala de aula e os alunos (VALENTE; LOURENÇO, 2020). A alta carga de demandas de trabalho e o burnout dos professores compromete as relações professor-aluno e o gerenciamento de sala de aula e, por consequência, isso gera efeitos negativos no aprendizado dos alunos (KATZ et al., 2016; TIKKANEN et al., 2021).

Professores com boa inteligência emocional conseguem melhorar suas práticas de ensino e são mais empáticos com seus alunos, criando uma atmosfera positiva em sala de aula, elevando a autoestima dos alunos e os envolvendo, por consequência, em atividades de aprendizado que levam a um maior desempenho e aquisição de conhecimento (ALAM; AHMAD, 2018; KLIUEVA; TSAGARI, 2018). Quando os professores têm altas habilidades de IE apresentam também melhores interações com seus alunos, notando mais facilmente obstáculos para o aprendizado, lidando melhor com conflitos e possíveis ameaças em sala de aula, o que acaba também por mitigar o estresse nesse profissional (VESELY et al., 2013; VALENTE; LOURENÇO, 2020).

Além disso, professores emocionalmente mais inteligentes conseguem lidar melhor com situações além da sala de aula, como discussões com os pais, problemas em relação aos gestores ou à estrutura, possuindo a capacidade de regular melhor suas próprias emoções para lidar com esses fatores estressores (MARTINEZ-MONTEAGUDO et al., 2019). Logo, intervir sobre a IE pode ser benéfico para professores, especialmente objetivando a prevenção de burnout e outros problemas (OLIVEIRA et al., 2021).

De acordo com revisões anteriores, é possível aumentar a capacidade de Inteligência Emocional em adultos, especialmente se IE é entendida como uma habilidade (HODZIC et al., 2017; KOTSOU et al., 2019). Há uma plasticidade na habilidade de IE, mas para isso se traduzir em aplicações práticas de IE são necessário treinamentos repetitivos e longos (HODZIC et al., 2017; KOTSOU et al., 2019). Mattingly e Kraiger (2018) destacaram a baixa quantidade de estudos na literatura visando intervenção sobre a IE, apontando a baixa qualidade metodológica e ausência de informações importantes nos dados existentes. Uma categoria de intervenção que apresenta achados positivos para o incremento da IE (CEJUDO et al., 2019; NADLER; CARSWELL; MINDA, 2020) e para mitigar o burnout (KINNUNEN et al., 2020), destacando-se ainda como intervenção eficaz para redução dessa síndrome em professores e como importante recurso de trabalho nessa classe profissional, são as Intervenções Baseadas em *Mindfulness* (IBM). A próxima seção tratará deste tema.

2.3. Mindfulness

Há uma dificuldade em definir e conceituar o que é *mindfulness* e os vários aspectos relacionados a ele (CHIESA, 2013; CHOI et al., 2021), havendo dezenas de definições para esse construto na literatura ((NILSSON; KAZEMI, 2016). De acordo com Jon Kabat-Zinn, o pioneiro dessa temática no ocidente, *mindfulness* pode ser definido como a consciência do momento presente através do manejo da atenção, com tal manejo atencional ocorrendo sem julgamento, sem reatividade e com abertura à experiência (KABAT-ZINN, 2009; KABAT-ZINN, 2015).

Em uma definição operacional, Bishop e colaboradores (2004) propuseram *mindfulness* como um estado mental ou psicológico caracterizado por dois componentes principais: a autorregulação da atenção e a orientação para a própria experiência com curiosidade, abertura e aceitação. Partindo dessa definição, há diferentes vias para atingir o estado de *mindfulness* e, ao cultivar essa capacidade, é possível conseguir se afastar de determinadas situações e observar pensamentos e emoções (CRESWELL, 2017). Isso dá aos indivíduos a possibilidade de escolher respostas emocionais e comportamentais mais adaptativas (LOMAS et al., 2019).

Mindfulness pode também ser entendido como um traço ou característica psicológica, o *mindfulness* disposicional (BROWN; RYAN, 2003). De acordo com essa linha conceitual, os indivíduos possuem uma característica inata, uma capacidade disponível de *mindfulness*, menos ou mais desenvolvida, se assemelhando a traços de personalidade (RAU; WILLIAMS, 2016). Essa capacidade disponível no indivíduo pode dar a ele mais ou menos facilidade para atingir estados de *mindfulness* em atividades cotidianas e em práticas e pode ter influência de gênero, idade ou fatores genéticos (BROWN; WEINSTEIN; CRESWELL, 2012; WASZCZUK et al., 2015). Assim, é possível avaliar um nível de *mindfulness* para saber quanto *mindfulness* o indivíduo tem disponível ou o quão *mindfulness* é tal indivíduo (BAER et al., 2006).

Outra linha de raciocínio postula que *mindfulness* se refere a um conjunto de práticas, exercícios ou técnicas que cultivam o estado de *mindfulness* e que são, na maioria dos casos, derivadas de práticas meditativas orientais, como o Zen Budismo, a Vipassana e o Ioga (DEMARZO; GARCIA-CAMPAYO, 2015; KABAT-ZINN, 2009). Por outro lado, integrando essas três linhas de conceitualização, Demarzo e Garcia-Campayo (2015) entendem *mindfulness* como um termo “guarda-chuva” que envolve as

três linhas de raciocínio como aspectos de um mesmo processo. Assim, os programas estruturados de *mindfulness*, que envolvem, dentre outras coisas, um conjunto de práticas, fortalecem o *mindfulness* disponível (traço) e isso leva a um acesso facilitado ao estado de *mindfulness*. Entretanto, para tal, a prática regular é fundamental.

Os programas estruturados de *mindfulness*, mais conhecidos como Intervenções Baseadas em *Mindfulness* (IBM), tiveram início com Kabat-Zinn (1982) e seu programa de redução de estresse baseado em *mindfulness*. IBM é um termo genérico e abrangente para uma gama de intervenções baseadas por teorias e práticas que têm influência de tradições contemplativas, de disciplinas como medicina, educação e psicologia e de estudos científicos empíricos (CRANE et al., 2017; CRESWELL, 2017). Essas intervenções se baseiam no desenvolvimento de uma nova relação com a experiência, caracterizada pelo foco no momento presente, descentralização, abertura e compaixão, como forma de enfrentar os sofrimentos da vida (CRANE et al., 2017; KABAT-ZINN, 2003).

Existem muitas características em comum entre as IBM. Em sua maioria ocorrem em formato grupal, em sessões semanais e envolvendo práticas de meditação e outras formas de prática, como práticas de compaixão, práticas de *hatha ioga*, técnicas de respiração, entre outras, são laicas e científicas (KABAT-ZINN, 2003; CRESWELL, 2017). As abordagens podem ainda variar de acordo com o número de sessões, com a quantidade de pessoas no grupo, com o modelo de entrega (online ou presencial) e materiais de apoio, e com as práticas envolvidas (CRANE et al., 2017; CRESWELL, 2017). Entretanto, o conteúdo essencial das IBM envolve o manejo atencional, a regulação das emoções, a consciência corporal, a autopercepção e autorregulação, através de treinamento intensivo, aprendizagem experiencial e investigação interativa através de práticas, de psicoeducação e de diálogo compartilhado (CRANE et al., 2017; CRESWELL, 2017; KABAT-ZINN, 2003).

Há evidências robustas de eficácia de IBM para a saúde mental e física (CRESWELL et al., 2019; NGÔ, 2013), para transtornos psiquiátricos (GOLDBERG et al., 2018), estresse (JAYAWARDENE et al., 2017; SANADA et al., 2016), relacionamentos, desempenho e bem-estar no ambiente de trabalho (GOOD et al., 2015), e para os diferentes aspectos da promoção de saúde (DEMARZO, 2015; GALANTE et al., 2021; LYSENKO et al., 2015; MAPURUNGA et al., 2020). Esse conjunto de evidências científicas coloca o *mindfulness* como uma importante ferramenta terapêutica, sendo sistematizada ao longo das últimas duas décadas e integrada como intervenção

clínica da medicina convencional (DEMARZO, 2015). No Brasil, por exemplo, a meditação (o que acaba incluindo *mindfulness*) está inserida desde 2017 no rol das Práticas Integrativas e Complementares (PICs) do Ministério da Saúde, sendo utilizada inclusive na atenção básica à saúde (BRASIL, 2017; TESSER; SOUSA; NASCIMENTO, 2018).

Há relatos na literatura sobre diferentes intervenções para reduzir o burnout em professores (AGYAPONG et al., 2023; EMBSE et al., 2019; OLIVEIRA et al., 2021) e as IBM apresentam destaque, com muitos resultados significativos (HIDAJAT et al., 2023; LI et al., 2023). Não está claro nos estudos de revisão os motivos que levam as intervenções baseadas em *mindfulness* a apresentarem resultados superiores, mas discute-se que a o baixo custo financeiro, o formato grupal e a variedade de práticas podem ser algumas das vantagens (EMBSE et al., 2019; OLIVEIRA et al., 2021).

Nessa direção, foi evidenciado que aprimoramentos nas facetas de *mindfulness* podem mediar a diminuição das dimensões de burnout (KINNUNEN et al., 2020). Em um ensaio clínico com uma IBM de 8 semanas e acompanhamento de 10 meses (*follow-up*) foi verificado que facetas de *mindfulness* como “não julgar”, “descrever” e “observar” são fundamentais para aliviar as três dimensões de burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal reduzida) (KINNUNEN et al., 2020). Intervenções Baseadas em Mindfulness podem reduzir o burnout (SALVADO et al., 2021), mediando as relações entre recursos e demandas de trabalho e a síndrome (HUANG et al., 2021).

Ainda, os dados de revisões sistemáticas e metanálises apontam efeitos positivos das IBM sobre o bem-estar subjetivo do professor, diminuição do sofrimento psicológico, diminuição de sintomas de ansiedade e depressão (HWANG et al., 2017; ZARATE; MAGGIN; PASSMORE, 2019; SANTOS; DA SILVA, 2021). Há achados sobre diminuição do estresse e burnout e melhora da regulação emocional de professores, o que gera melhora da relação professor-aluno, do bem-estar do aluno (EMERSON et al., 2017; HWANG et al., 2017). Os estudos indicam também que IBM para professores podem colaborar para a melhoria do gerenciamento eficaz de sala de aula, além de contribuir para instruções e práticas de ensino mais eficientes, aumento da autoeficácia e diminuição de atritos com alunos e colaboradores (EMERSON et al., 2017; HWANG et al., 2017; KLINGBEIL; RENSHAW, 2018). De forma geral, as IBM têm um potencial protetivo contra o burnout em professores, mitigando o processo de desgaste e aumentando os recursos de trabalho dessa população (ABENAVOLI et al., 2013; GUIDETTI et al., 2019).

Concomitante a isso, alguns estudos encontraram relações entre *mindfulness* e inteligência emocional. *Mindfulness* está positivamente correlacionado com IE, ou seja, níveis mais altos de *mindfulness* estão relacionados a níveis mais altos de IE (MIAO; HUMPHREY; QIAN, 2018). Nesse sentido, foi verificado que as IBM podem facilitar a capacidade de regular emoções (SALCIDO-CIBRIÁN et al., 2019), aumentar habilidades de IE e resiliência (CEJUDO et al., 2019; RODRÍGUEZ-LEDO et al., 2018) e promover o aumento de IE, bem-estar e autoeficácia no ambiente de trabalho (CHAROENSUKMONGKOL, 2014; JIMÉNEZ-PICÓN et al., 2021; NADLER; CARSWELL; MINDA, 2020).

Em revisão recente, Santos e Da Silva (2021) verificaram que as IBM mais utilizadas em estudos com professores são o *Mindfulness Based Stress Reduction* (**MBSR**; KABAT-ZINN, 1982) e o programa *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (**CARE**; JENNINGS et al., 2013). Entretanto, outros programas foram adaptados ou desenvolvidos para intervir sobre diferentes variáveis envolvendo a população docente. Por exemplo, o *Modified Mindfulness Based Stress Reduction* (*mMBSR*), adaptação do MBSR para professores (FLOOK et al., 2013) e o *Community Approach to Learning Mindfully* (**CALM**; HARRIS et al., 2016).

Um programa brasileiro também foi desenvolvido para esse fim: O *Mindfulness Based Health Promotion – Educa* (**MBHP – EDUCA**; DEMARZO et al., 2020), adaptação do *Mindfulness Based Health Promotion* (**MBHP**; MAPURUNGA et al., 2020) para o contexto educacional, apresentando resultados positivos para diferentes medidas de autorregulação emocional, qualidade de vida e imunidade em professores (DE OLIVEIRA et al., 2021; WILSON et al., 2022).

Embora existam achados positivos de IBM nesse contexto, algumas limitações são destacadas nos estudos de revisão. Em uma avaliação crítica e detalhada das pesquisas em *mindfulness* e meditação, Van Dam e colaboradores (2018) ressaltam a necessidade de maior rigor no delineamento dos estudos. O detalhamento de informações relativas ao instrutor, práticas, participantes, protocolo, conflitos de interesse e informações mais gerais são muito diferentes entre os estudos, o que pode influir na interpretação dos resultados (VAN DAM et al., 2018). No caso de IBM para professores as limitações vão na mesma direção. Há escassez de informações sobre aderência dos participantes aos programas, quantidade e qualidade das práticas (VAN DAM et al., 2018; ZARATE; MAGGIN; PASSMORE, 2019).

A qualidade da entrega dos protocolos por parte dos instrutores, mantendo a

integridade dos programas, também não é detalhada (KLINGBEIL; RENSHAW, 2018; ZARATE; MAGGIN; PASSMORE, 2019). Os estudos de revisão citam ainda a baixa quantidade de estudos com acompanhamento longitudinal (*follow-up*) e que realizem análises de efeitos indiretos das IBM, bem como estudos analisando possíveis mediadores e moderadores das IBM, como a faixa etária, tempo de serviço, remuneração, aderência ao programa, experiência prévia com *mindfulness* e outras práticas contemplativas ou condições médicas (HASSED et al., 2020; HWANG et al., 2017; KLINGBEIL; RENSHAW, 2018; VAN DAM et al., 2018).

2.4. Relações entre as variáveis

2.4.1. Estudos correlacionais

2.4.1.1. Inteligência Emocional e Burnout em professores

Duas revisões analisaram as relações entre níveis de IE e níveis de burnout em professores (MENDONÇA et al., 2023; MÉRIDA-LÓPEZ; EXTREMERA, 2017). Identificou-se um corpo sólido de evidências que indicam significativas correlações inversas entre os dois construtos, de forma que altos níveis de Inteligência Emocional estão relacionados a baixos níveis de burnout. Estudos em diferentes populações convergem nessa direção (MENDONÇA et al., 2023; MÉRIDA-LÓPEZ; EXTREMERA, 2017).

Esses achados foram identificados em populações de diferentes regiões da Ásia. Nizielski e outros (2013) averiguaram uma população da Síria (N = 300; 69.3% mulheres) e encontraram uma significativa correlação inversa ($\hat{r} = -0.34$). Ju e outros (2015) averiguaram uma população chinesa de 307 professores (79% mulheres) e encontraram correlações inversas entre IE e burnout ($\hat{r} = -0.25$). Nessa mesma direção, Amirian e colaboradores (2020; N = 124; 64.51% homens; $\hat{r} = -0.33$) e Kant e Shanker (2021; N = 200; 65% homens; $\hat{r} = -0.22$), encontraram relações similares em populações do Irã e Índia, respectivamente. Cohen e Abedallah (2015) analisaram uma população de 221 professores de Israel (83.7% mulheres) e obtiveram resultados similares ($\hat{r} = -0.55$).

Em diferentes populações europeias também foi possível encontrar correlação inversa entre IE e burnout. Karakus (2013) investigou a relação em 425 professores turcos (77% homens), encontrando correlação inversa ($\hat{r} = -0.22$). Colomeischi (2015), na Romênia (N = 575; 65.21% mulheres; $\hat{r} = -0.22$), e Rey e colaboradores (2016), na

Espanha (N = 494; 66.80% mulheres; $\hat{r} = -0.41$), identificaram relações similares.

Por fim, dois estudos com populações italianas também encontraram correlação inversa entre IE e burnout. Fiorilli e outros (2019), em uma amostra composta por 318 professores (94.7% mulheres), verificou altos níveis de IE associados a baixos níveis de burnout ($\hat{r} = -0.55$). D'amico e colaboradores (2020) encontraram relações análogas ($\hat{r} = -0.31$) em uma amostra de 238 professores (86.97% mulheres).

Esses estudos transversais corroboram a ideia de que a inteligência emocional pode ser um importante recurso pessoal para lidar com demandas do trabalho e prevenir ou mitigar o burnout, conforme postulado anteriormente no modelo JD-R (CHEN; HUANG; LUO, 2019; TESI, 2021; UGWU et al., 2017; ZHOU et al., 2024).

A IE é considerada um componente essencial para o ajustamento psicológico, permitindo que os indivíduos enfrentem de forma adaptativa eventos estressantes (SÁN (FERNÁNDEZ-ABASCAL; MARTÍN-DÍAZ, 2015; SÁNCHEZ-ÁLVAREZ et al., 2016; FERNÁNDEZ-BERROCAL; EXTREMERA, 2016), apresentando relação com o bem-estar de professores (SADOUGHI; ZARJINI, 2017; PUERTAS MOLERO et al., 2019). e contribuindo para o bem-estar. A IE deve ser desenvolvida em professores, pois aprimora a habilidade de regular as emoções, fortalecendo a tomada de decisões em situações cotidianas nos ambientes educacionais e reduzindo níveis de estresse (PUERTAS MOLERO et al., 2019).

2.4.1.2. *Burnout em professores e Mindfulness*

Alguns estudos investigaram as relações entre níveis de mindfulness (traço/disposicional) e burnout em professores e os achados indicam uma correlação inversa entre ambos, com altos níveis de mindfulness relacionados a baixos níveis de burnout. Estudos com diferentes populações, em diferentes países, convergem nesse ponto.

Estudos com populações orientais apresentaram achados similares. Kim (2018) analisou uma população de 183 professores (61.20% mulheres) da Coreia do Sul e identificou correlações inversas ($\hat{r} = -0.53$). Três estudos com populações chinesas vão ao encontro desses achados. Wang e outros (2022), com uma amostra de 394 professores (94.92%), encontrou correlações inversas entre níveis de burnout e níveis de mindfulness ($\hat{r} = -0.52$). Já os recentes estudos de He e outros (2024; N = 1980; 98.4% mulheres) e Liu e Du (2024; N = 387; 60.7% mulheres), tiveram achados parecidos, com coeficiente de correlação -0.68 e -0.39, respectivamente.

As correlações inversas entre mindfulness e burnout em professores também foram encontradas em populações europeias. Guidetti e outros (2019) verificou em uma população de 985 professores da Itália (80.40% mulheres) relações inversamente proporcionais entre nível de mindfulness e nível de burnout ($r = -0.37$). Moyano e colaboradores (2021), na Espanha, analisou 425 professores (68% mulheres) e apresentou resultados semelhantes ($r = -0.40$). Por fim, Gördesli (2022) encontrou o mesmo tipo de correlação ($r = -0.38$) em uma amostra de professores ($N = 288$; 64.23% mulheres) da Turquia.

As evidências apresentadas por esses estudos apoiam estudos anteriores que apontam mindfulness como um possível recurso pessoal dentro do modelo JD-R (GROVER et al., 2017; TAYLOR et al., 2016). Tais achados indicam que mindfulness pode ser uma ferramenta útil para enfrentamento ao burnout (GROVER et al., 2017; TAYLOR et al., 2016), o que pode auxiliar professores a mitigar os efeitos da síndrome (GUIDETTI et al., 2019).

2.4.1.3. *Mindfulness e Inteligência Emocional*

Em uma revisão sistemática com metanálise, Miao e colaboradores (2018) investigaram as relações entre mindfulness e inteligência emocional. O estudo indicou uma correlação positiva entre os dois conceitos ($r = 0.48$), de forma que altos níveis de mindfulness estão associados a altos níveis de IE, e vice-versa. Alguns estudos corroboram esses achados, apresentando essas correlações em diferentes populações em diferentes países.

Inicialmente, destaca-se que poucos estudos analisaram a relação entre mindfulness e IE em populações de professores. Destacam-se os estudos de Pan e outros (2022), Wang e outros (2022) e Wang e colaboradores (2023), ambos com populações da China. No primeiro (PAN et al., 2022), investigou-se a relação entre os dois conceitos em 323 professores (97.8% mulheres), encontrando correlações positivas ($r = 0.30$). Wang e colaboradores (2022) investigaram a relação em 394 professores (94.9% mulheres) e encontraram resultados similares ao estudo anterior ($r = 0.46$). Em outro estudo, Wang e colaboradores (2023) averiguaram as relações entre IE e burnout em 317 professores (96.8% mulheres) e apresentaram resultados semelhantes aos antecedentes ($r = 0.33$).

Outros estudos investigaram as relações entre IE e mindfulness em outras populações. Ainda na China, Wang e Kong (2013) avaliaram 321 adultos (57% mulheres) e acharam resultados parecidos com os mencionados acima ($r = 0.33$). Já Bao e outros

(2015), investigaram 380 adultos (58.6% mulheres) e os achados vão na mesma direção ($\hat{r} = 0.34$).

Dois estudos com população espanhola encontraram resultados convergentes (PETRIDES et al., 2017; RODRIGUEZ-LEDO et al., 2018). Petrides e outros (2017) avaliaram 121 pacientes de ambulatórios psiquiátricos (64.5% homens), encontrando correlação positiva entre IE e mindfulness ($\hat{r} = 0.74$). Rodríguez-Ledo e colaboradores (2018) investigaram uma amostra de 156 adolescentes (55.12% homens), chegando a mesma conclusão ($\hat{r} = 0.23$).

Da mesma maneira, outros estudos com populações da Europa, Oceania e Ásia, identificaram as mesmas relações entre os dois conceitos (JACOBS et al., 2016; TEAL et al., 2018; SHARMA; GUPTA, 2021). Jacobs e colaboradores (2016) analisaram uma amostra alemã composta por 427 adultos (94.9% mulheres), evidenciando correlações positivas entre IE e mindfulness ($\hat{r} = 0.54$). Já Teal e outros (2018; Austrália; N = 313) e Sharma e Gupta (2021; Índia; N = 100) avaliaram as relações entre os dois conceitos em adolescentes, encontrando coeficientes de correlação ($\hat{r}$) em 0.30 e 0.71, respectivamente.

Os dois construtos apresentam algumas semelhanças, envolvendo habilidades como a percepção de emoções, regulação emocional e a não-reatividade, e apresentam como consequência o envolvimento emocional saudável com as experiências internas e externas (WANG; KONG, 2014; PETRIDES et al., 2017; MIAO et al., 2018). Mindfulness pode estar associado a mais habilidades de IE, ajudando os indivíduos a identificarem e selecionarem mais conscientemente com que fenômenos internos (pensamentos, emoções, sensações) querem se envolver e a melhor forma de reagir a esses fenômenos (SCHUTTE; MALOUFF, 2011; SHARMA; GUPTA, 2021). Dessa, forma, entende-se que um nível mais elevado de mindfulness pode melhorar as habilidades de IE dos indivíduos, prevenindo ou amenizando sensações relacionadas ao burnout (MIAO et al., 2018; SHARMA; GUPTA, 2021). Assim, a relação entre os dois construtos pode ser um fator de proteção para os indivíduos (MIAO et al., 2018; JIMENEZ-PICON et al., 2021).

2.4.2 Estudos longitudinais

2.4.2.1. Intervenções Baseadas em Mindfulness e burnout em professores

Três revisões investigaram estudos envolvendo intervenções para burnout em professores (AGYAPONG et al., 2023; BEAMES et al., 2023; IANCU et al., 2018).

Juntas, as três revisões de literatura investigaram estudos realizados entre 2000 e 2023. Nesses estudos de revisão, não se encontrou estudos de intervenção para burnout em professores na América do Sul.

Outro ponto em comum entre as três revisões acima é que apontaram algumas possibilidades de intervenções eficazes para burnout em professores, com destaque para a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), a Terapia Racional Emotiva Comportamental (TREC), Terapia de Aceitação e Compromisso, Programas de desenvolvimento profissional e Intervenções Baseadas em Mindfulness (AGYAPONG et al., 2023; BEAMES et al., 2023; IANCU et al., 2018). Embora ainda não haja relatos na literatura comparando as intervenções, as revisões indicam que IBM são o grupo de intervenção para burnout em professores com maior eficácia e maior facilidade de implementação no contexto escolar. Destaca-se o formato grupal dessas intervenções, a variedade de práticas e os efeitos sobre diferentes elementos importantes para a prática profissional dos professores (AGYAPONG et al., 2023; BEAMES et al., 2023; IANCU et al., 2018).

Nesse sentido, Hidajat e colaboradores (2024) realizaram uma revisão de estudos que implementaram intervenções baseadas em mindfulness para estresse e burnout em professores. Mais uma vez, não foram encontrados estudos na América do Sul que interviam sobre os níveis de burnout em professores. De forma geral, os estudos relatados indicam eficácia de IBM para redução de burnout em professores de diferentes populações em diferentes países (HIDAJAT et al., 2024).

Em dois estudos pioneiros, com amostras de professores dos Estados Unidos, Flook e outros (2013) e Roeser e colaboradores (2013) implementaram duas diferentes intervenções baseadas em mindfulness e encontraram efeitos significativos. Flook e outros (2013), em uma amostra de 18 professores (88.8% mulheres | Idade (média) = 43.06 | Anos de experiência (média) = 12.83), utilizaram uma adaptação do MBSR, com 8 semanas, e encontraram reduções significativas nos níveis de burnout ($p < 0.05$) em comparação a um grupo em lista de espera após a intervenção.

O estudo de Roeser e colaboradores (2013) utilizou um treinamento de mindfulness, baseado no MBSR (8 semanas) em uma amostra de 113 professores (89% mulheres | Idade (média) = 46.9 | Anos de experiência (média) = 14.9), sendo uma parte da amostra dos Estados Unidos e outra parte do Canadá. Após a intervenção, encontrou-se diferenças significativas entre os grupos, com burnout diminuindo no grupo experimental ($p < 0.05$, $d = 0.76$). Um diferencial desse estudo foi a avaliação de *follow-*

up, na qual foi identificada uma diminuição significativa dos níveis de burnout no grupo experimental 3 meses após a intervenção ($p < 0.01$, $d = 0.68$). Esses achados indicam uma longa duração dos efeitos da intervenção sobre o burnout.

No estudo de Taylor e outros (2021), também com amostra dos Estados Unidos ($N = 23$ | 91.3% mulheres | Idade (média) = 42.77 | Anos de experiência (média) = 15.58), analisou-se os efeitos do *Brief Mindfulness Based Intervention* (bMBI), uma IBM de 4 semanas, baseada no MBSR e outros programas. Em comparação a um grupo em lista de espera, encontrou-se diminuições significativas nos níveis de burnout dos professores ($p < 0.05$, $d = 0.92$).

Carroll e colaboradores (2022), aplicaram o MBSR (8 semanas) em uma amostra de 83 professores da Austrália (87.9% mulheres | Idade (média) = 45.28 | Anos de experiência (média) = 18.25). O estudo contou com um desenho robusto, comparando o grupo MBSR com um controle ativo submetido a um programa de promoção de saúde (HEP) e realizando avaliação de follow-up de 5 meses. Verificou-se diminuições significativas no grupo submetido ao MBSR em comparação ao controle ativo ($p < 0.05$, $\eta^2p = 0.28$). Entretanto, na avaliação de follow-up verificou-se que houve um aumento significativo do burnout, alcançando inclusive níveis maiores que os identificados no *baseline*.

Em um estudo com uma amostra de 70 professores da China (94% mulheres | Idade (média) = 30.96 | Anos de experiência (média) = 9.08), Cheng e outros (2021) compararam os efeitos do bMBI (4 semanas) com um grupo em lista de espera. Identificou-se mudanças significativas no grupo experimental ($p < 0.05$, $d = 0.09$). O formato breve de intervenção baseada em mindfulness, com apenas 4 semanas, mostrou-se eficaz, assim como visto no trabalho de Taylor e colaboradores (2021).

Czerwinski e colaboradores (2021) testaram um programa mais curto, com 5 dias seguidos. Consistiu em um programa online e assíncrono, envolvendo práticas de mindfulness e de pintura, o *Mindfulness Based Colouring Intervention* (MBCI). A amostra contou com a participação de 43 professores da Inglaterra (76.74% mulheres | Idade (média) = 33.95). Nesse estudo, o grupo experimental foi comparado com um controle ativo, que consistiu em um grupo submetido a um programa de arteterapia. Os resultados indicaram mudanças significativas nos níveis de burnout dos professores submetidos ao MBCI ($p < 0.05$, $d = 1.55$).

Outros três estudos identificaram mudanças apenas em algumas facetas de burnout. Jennings e colaboradores (2017) implementaram o programa CARE em uma

amostra de professores dos Estados Unidos (N = 224 | 93.3% mulheres | Idade (média) = 41.5 | Anos de experiência (média) = 12.5). Em comparação a um grupo em lista de espera, identificou-se mudanças significativas nos níveis da faceta Exaustão Emocional ($p < 0.05$, $d = 0.22$). Entretanto, salienta-se que esse estudo avaliou apenas esse elemento do burnout.

Os estudos de Fabbro e outros (2020) e Carvalho e colaboradores (2021) analisaram os diferentes componentes do burnout, mas só encontraram mudanças significativas em alguns. Fabbro e outros (2020) implementaram uma versão modificada do MBSR (8 semanas) em uma amostra de 39 professoras italianas (Idade (média) = 51.47 | Anos de experiência (média) = 14.73). Em comparação a um grupo em lista de espera, encontrou-se diminuições significativas apenas em Exaustão Emocional ($p < 0.05$, $\eta^2p = 0.13$). Já o estudo de Carvalho e colaboradores (2021) investigou os efeitos de uma IBM intitulada de *Atentamente* (10 semanas), em comparação com lista de espera, em uma amostra de professores de Portugal (97% mulheres | Idade (média) = 43.14 | Anos de experiência (média) = 18). Nesse estudo encontrou-se diminuições significativas ($p < 0.05$) apenas em exaustão emocional ($d = 0.80$) e despersonalização ($d = 0.70$).

Torna-se importante destacar que foram encontrados estudos demonstrando ineficácia das intervenções baseadas em mindfulness sobre os níveis de burnout de professores. Três estudos com população dos Estados Unidos não apresentaram mudanças significativas após a IBM: Jennings e outros (2013) implementaram o programa CARE em 53 professores (88.6% mulheres | Idade (média) = 36 | Anos de experiência (média) = 11.7). Em comparação a um grupo em lista de espera, não foram encontradas mudanças significativas após a intervenção ($p > 0.05$). No estudo de Frank e colaboradores (2015), em uma população de 36 professores (77.7% mulheres | Idade (média) = 40.8) implementou uma versão modificada do MBSR (8 semanas) em comparação com lista de espera e não foram encontradas mudanças significativas ($p > 0.05$). Da mesma forma, Harris e outros (2016), investigaram os efeitos do programa CALM (4 dias por semana, por 16 semanas) em comparação com lista de espera em uma amostra de 64 professores (88% mulheres | Idade (média) = 43 | Anos de experiência (média) = 14), porém não se encontrou mudanças significativas ($p > 0.05$). Ainda, em um estudo com uma população de 54 professores da Croácia (81.5% mulheres | Idade (média) = 42.55), Mihic e outros (2020) compararam o programa CARE com um grupo em lista de espera e não encontraram mudanças relevantes ($p > 0.05$).

Os programas/treinos de mindfulness podem aumentar habilidades e recursos dos

professores para enfrentamento (*coping*) e resiliência ao estresse, burnout, absenteísmo e outros problemas relacionados, e isso traz benefícios para sala de aula e para os estudantes (ROESER 2013; EMERSON et al., 2017; HIDAJAT et al., 2024). Nesse sentido, relacionando ao modelo de Demandas e Recursos (JD-R), é possível postular que a intervenção baseada em mindfulness pode ser uma importante aliada para fornecer recursos que podem gerar desfechos importantes para o professor, para o ambiente escolar e para o aluno (GROVER et al., 2017; GUIDETTI et al., 2019; HWANG et al., 2017; TAYLOR et al., 2016). Assim, com base na revisão de literatura, a FIGURA 2, abaixo, ilustra como as intervenções baseadas em mindfulness podem ser benéficas para professores, ambiente escolar e alunos. No presente estudo, pretende-se investigar alguns dos elementos desse modelo que foi baseado na proposição de Roeser e colaboradores (2013).

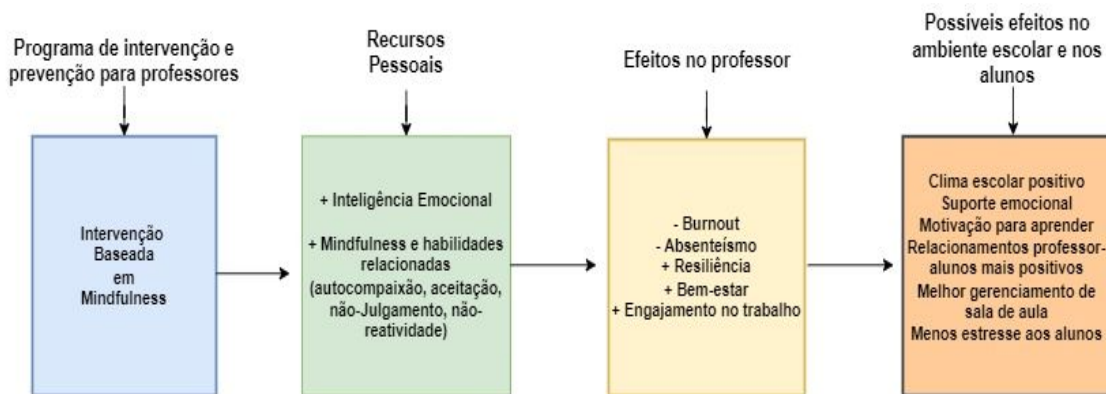


FIGURA 2. Modelo lógico do treinamento de mindfulness para professores (baseado em Roeser et al., 2013)

2.4.2.2. Intervenções Baseadas em Mindfulness e Inteligência Emocional

Conforme discutido anteriormente, níveis mais altos de mindfulness podem melhorar as habilidades de Inteligência Emocional dos indivíduos, mitigando sensações relacionadas ao burnout (MIAO et al., 2018; SHARMA; GUPTA, 2021). Nesse sentido, espera-se que uma intervenção baseada em mindfulness seja capaz de aprimorar habilidades de mindfulness e relacionadas ao mindfulness, mas também é esperado que esse tipo de intervenção gere impacto positivo sobre a IE (FIGURA 2).

Como já mencionado, é possível entender a IE como uma habilidade que pode ser aprimorada e modificada com experiências de vida e com treinamentos específicos

(MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016; MATTINGLY; KRAIGER, 2018). Mesmo em adultos, a inteligência emocional apresenta plasticidade para ser modificada em cada um de seus elementos (HODZIC et al., 2017; KOTSOU et al., 2019). As IBM se mostraram uma categoria eficaz para aprimoramento da IE (CEJUDO et al., 2019; NADLER et al., 2020) em diferentes populações em diferentes países.

Inicialmente, destaca-se o estudo de Cheng e colaboradores (2021). Esse foi o único estudo identificado na literatura que se propôs a implementar uma intervenção baseada em mindfulness para aprimorar IE em professores. O estudo contou com uma amostra de 70 professores da China (94% mulheres | Idade (média) = 30.96 | Anos de experiência (média) = 9.08). Encontrou-se mudanças significativas no grupo experimental (bMBI) em comparação ao grupo em lista de espera, com aumentos nos níveis de IE ($p < 0.05$, $\eta^2p = 0.08$). Apesar dos resultados satisfatórios, o estudo contou com um delineamento quase-experimental, o que pode limitar a generalização dos achados.

Em outro estudo com população da China, Zhou e colaboradores (2022) aplicaram uma intervenção adaptada para o contexto escolar em adolescentes durante a pandemia de COVID-19 (N = 798 | 50.6% homens | Idade (média) = 14.5). Durante 24 semanas, os participantes do grupo experimental realizaram práticas de mindfulness duas vezes por semana, antes das aulas regulares, em comparação com um grupo em lista de espera. Foram realizadas 3 etapas de avaliação, além do *baseline*. Identificou-se que o grupo experimental teve aumentos significativos em IE em todas as etapas de avaliação, comparado ao grupo em lista de espera ($p < 0.001$).

Dois estudos com populações da Espanha encontraram achados positivos de diferentes IBM sobre níveis de inteligência emocional (CEJUDO et al., 2019; MORENO-GOMEZ et al., 2023). Cejudo e outros (2019) investigaram os efeitos de uma adaptação do MBSR (20 semanas) em mulheres com fibromialgia em comparação a um grupo em lista de espera (N = 104 | Idade (média) = 47.59). Após a intervenção, não foram encontradas mudanças significativas no grupo experimental ($p > 0.05$, $\eta^2p = 0.003$). Entretanto, foram encontrados efeitos tardios da intervenção na avaliação de follow-up, 6 meses após a intervenção, com aumentos significativos em IE no grupo que passou pelo MBSR modificado ($p > 0.05$, $\eta^2p = 0.08$). Já o estudo de Moreno-Gomez e colaboradores (2023) contou com a participação de 116 estudantes universitários (67.9% mulheres | Idade (média) = 19.94). Foi implementada uma intervenção intitulada *MindKinder Adult version* - MK-A (8 semanas), em comparação a um grupo em lista de espera. Os autores

encontraram um aumento em IE no grupo experimental em comparação ao grupo controle após a intervenção ($p < 0.05$, $\eta^2p = 0.04$).

Nadler e colaboradores (2020) realizaram estudo com uma população de 102 trabalhadores dos Estados Unidos (73.5% mulheres). Foi implementada uma intervenção online assíncrona de 8 semanas, a *Online Workplace Based Mindfulness Training* (OWBMT), em comparação com grupo em lista de espera. Após a intervenção, identificou-se mudanças significativas no grupo experimental ($p < 0.01$, $\eta^2p = 0.26$).

Em um estudo com população do Irã, Ajilchi e outros (2019) investigaram os efeitos de uma IBM sobre a IE de 30 jogadores de basquete (Idade (média) = 23.5). Foi aplicada uma intervenção baseada em mindfulness específica para performance esportiva, a *Mindful Sport Performance Enhancement* (MSPE), com 6 semanas de duração em comparação com lista de espera. Após a intervenção, os autores identificaram aumentos significativos de IE no grupo experimental em comparação ao grupo controle ($p < 0.05$).

Loh e colaboradores (2022) investigaram uma amostra de 59 estudantes de medicina da Malásia (50.84% mulheres | Idade (média) = 20.47). A intervenção implementada foi a bMBI (4 semanas), em comparação a lista de espera. Identificou-se mudanças significativas em IE no grupo experimental em comparação ao controle após a intervenção ($p < 0.001$, $d = 0.49$).

Em um recente estudo com população do Brasil, Santos e outros (2024) investigaram os efeitos da intervenção *Breathworks Mindfulness for Health* (BMfH) sobre a IE de 32 enfermeiras. Utilizou-se um grupo controle em lista de espera. Após a intervenção, identificou-se aumento de médias de IE, mas não foram mudanças significativas ($p > 0.05$). Realizou-se avaliação de follow-up 3 meses após a intervenção, mas ainda assim não se identificou mudanças ($p > 0.05$).

Os programas de intervenção para IE frequentemente focam em habilidade específicas como autoconsciência, empatia, regulação emocional e habilidades sociais (HODZIC et al., 2018; KOTSOU et al., 2019). Abordagens cognitivas e comportamentais são as mais eficazes, ajudando os indivíduos a entenderem e modificarem seus padrões emocionais de forma consciente (KOTSOU et al., 2019). Entende-se que as intervenções baseadas em mindfulness colaboram para o incremento da IE a partir de técnicas que possibilitam a prática metacognitiva de reconhecer as próprias emoções, compreendê-las, para assim fazer um consciente dos processos emocionais (GRECUCCI et al., 2015; ROEMER et al., 2015). Os aspectos de não-julgamento, não-reatividade e autorregulação das práticas de mindfulness podem favorecer um melhor entendimento das próprias

emoções e das emoções dos outros, facilitando assim a regulação emocional (SCHUTTE; MALOUFF, 2011; WANG & KONG, 2014).

Os dados disponíveis na literatura, portanto, sugerem que as IBM promovem o desenvolvimento da IE. Por isso, a investigação dessa relação também foi inserida na presente pesquisa.

2.4.2.3. *Intervenções Baseadas em Mindfulness e Nível de Mindfulness em professores*

Sabe-se que aumentos nos níveis de mindfulness ou de habilidades mindful são consideradas o principal desfecho das intervenções baseadas em mindfulness (GOLDBERG et al., 2016; GOLDBERG et al., 2019). Na mesma direção, a literatura aponta que níveis de mindfulness estão positivamente correlacionados com as práticas de mindfulness (GOLDBERG et al., 2019; MANUEL et al., 2017). Isso indica que há uma tendência de se verificar aumentos nesses elementos após a participação em IBM's, de forma geral.

Em convergência a isso, alguns estudos experimentais apresentaram desfechos positivos e significativos nos níveis de mindfulness de professores após IBM, com diferentes dosagens de práticas. Os achados foram apresentados em amostras de diferentes países, como será descrito abaixo.

Dois estudos na Oceania, com amostras da Austrália, verificaram aumentos nos níveis de mindfulness após diferentes intervenções baseadas em mindfulness (HWANG et al., 2019; CARROLL et al., 2022). No estudo de Hwang e outros (2019) investigou-se os efeitos de uma IBM com 8 semanas de duração, a *Reconnected*, em comparação com grupo controle em lista de espera. O estudo contou com 185 professores ((83.5% mulheres | Idade (média) = 42.34 | Anos de experiência (média) = 12.3). Após a intervenção, encontrou-se aumentos significativos nos níveis de mindfulness do grupo experimental ($p < 0.001$). Já o estudo de Carroll e colaboradores (2022) implementou o MBSR em comparação com um controle ativo (HEP). A pesquisa contou com a participação de 83 professores (87.9% mulheres | Idade (média) = 45.28 | Anos de experiência (média) = 18.25). Encontrou-se mudanças significativas no grupo experimental em comparação ao controle ($p < 0.05$, $\eta^2p = 0.23$). Ainda, em avaliação de follow-up 5 meses após a intervenção, identificou-se não haver mudanças significativas nos níveis de mindfulness no grupo experimental ($p > 0.05$). Ou seja, após 5 meses, houve estabilização das

habilidades relacionadas a mindfulness, demonstrando uma longa duração dos efeitos da intervenção sobre esse elemento.

Outros estudos investigaram amostras de professores da China e encontraram aumentos em mindfulness de professores após IBM (SONG et al., 2020; TSANG et al., 2021). Song e colaboradores (2020) investigaram os efeitos de uma adaptação do MBSR, com 4 dias intensivos e consecutivos, em comparação a um grupo controle em lista de espera. 161 professores participaram da pesquisa (85.09% mulheres | Idade (média) = 38.5 | Anos de experiência (média) = 16.81). Verificou-se aumentos significativos no grupo experimental em comparação ao grupo controle ($p < 0.01$, $\eta^2p = 0.07$). Na pesquisa de Tsang e outros (2021), investigou-se os efeitos da IBM *.b Foundations* (8 semanas) sobre os níveis de mindfulness de 186 professores (72.6% mulheres | Idade (média) = 39.55 | Anos de experiência (média) = 14.62). Em comparação a um grupo controle em lista de espera, encontrou-se aumentos significativos no grupo experimental ($p < 0.001$, $\eta^2p = 0.07$). Após um follow-up de 2 meses, os autores identificaram que os níveis de mindfulness seguiram aumentando, apresentando diferenças significativas em relação ao pós-teste ($p < 0.001$, $\eta^2p = 0.08$).

Ainda no continente asiático, Tarrasch e colaboradores (2020) implementaram uma IBM intitulada *Call to Care – Israel for Teachers* em comparação a um grupo controle em lista de espera. 44 professores de Israel participaram do estudo (90.9% mulheres | Idade (média) = 34.9 | Anos de experiência (média) = 6.27). A intervenção teve 20 sessões presenciais ao longo do ano letivo. Encontrou-se aumentos significativos em mindfulness no grupo experimental em comparação ao controle em lista de espera ($p < 0.001$, $d = 1.20$).

Em convergência, estudos com populações da Europa encontraram aumentos nos níveis de mindfulness após intervenções baseadas em mindfulness. Bonde e colaboradores (2022), analisaram uma amostra de professores da Dinamarca ($N = 191$ | 91.6% mulheres | Idade (média) = 45.2). Os autores implementaram o MBSR em comparação a um grupo controle em lista de espera. Verificou-se que os níveis de mindfulness no grupo experimental aumentaram significativamente, com comparação ao controle ($p < 0.05$, $d = 0.28$). Ao avaliar, em follow-up, após 6 meses, identificou-se que não houve mudanças significativas nos níveis de mindfulness do grupo experimental ($p > 0.05$, $d = 0.17$). Ou seja, os níveis de mindfulness ficaram estáveis mesmo 6 meses após a intervenção.

Lensen e outros (2024) verificaram efeitos do MBSR sobre os níveis de

mindfulness de uma amostra de professores da Holanda (N = 138 | 89.9% mulheres | Idade (média) = 39.4) em comparação com lista de espera. Após a intervenção, identificou-se que os níveis de mindfulness no grupo experimental aumentaram significativamente ($p < 0.001$, $d = 0.91$). No *follow-up* de 3 meses, verificou-se que os níveis de mindfulness seguiram aumentando, apresentando diferenças significativas em relação ao pós-teste ($p < 0.001$, $d = 1.37$).

Carvalho e outros (2021), com população de Portugal (N = 205 | 97% mulheres | Idade (média) = 43.14 | Anos de experiência (média) = 18), verificou os efeitos da IBM *Atentamente* (10 semanas), em comparação com controle em lista de espera. Encontrou-se aumentos significativos no grupo experimental em comparação ao grupo controle ($p < 0.001$, $d = 1.27$). Da mesma forma, Fabbro e colaboradores (2020), com amostra de 39 professoras da Itália (Idade (média) = 51.47 | Anos de experiência (média) = 14.73), investigou os efeitos do MBSR modificado (8 semanas) em comparação com lista de espera. Após a intervenção, verificou-se que o grupo experimental apresentou aumentos significativos nos níveis de mindfulness ($p < 0.01$, $\eta^2 p = 0.15$).

Portanto, esse conjunto de resultados sugere que as IBM, de fato, promovem o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao mindfulness. Por isso, essa relação também foi investigada na presente pesquisa.

2.4.3. Lacunas proeminentes na literatura

A revisão de literatura revelou algumas lacunas que podem ser preenchidas. Entende-se por lacuna nesse ponto as áreas pouco exploradas ou com resultados inconsistentes em relação ao problema de pesquisa e aos elementos envolvidos. Inicialmente, destaca-se a escassez de estudos de intervenção baseadas em mindfulness para IE, de forma geral, e em professores. Poucos estudos se propuseram a aplicar IBM para aumento de IE. Em professores, apenas identificou-se apenas o estudo de Cheng e outros (2021), que apresentou resultados muito satisfatórios, mas que contou com delineamento quase-experimental, carecendo de um maior controle de variáveis. Nessa direção, não se encontrou na literatura estudos envolvendo IBM para burnout em professores na América do Sul. Considerando as diferenças culturais entre as populações dos estudos relatados na revisão de literatura e populações como a do Brasil, torna-se necessário investigar se os resultados anteriores podem ser generalizados.

Em relação ao método, identificou-se que poucos estudos utilizaram avaliação *follow-up* para verificar a persistência (ou não) dos efeitos das intervenções baseadas em

mindfulness sobre as variáveis estudadas. Verificou-se também que a maior parte dos estudos de intervenção sobre as diferentes variáveis de interesse desta tese, utilizaram grupo controle passivo. Mais especificamente, houve grande predominância de controle em lista de espera. Nesse sentido, não se identificou estudos que implementaram procedimento de crossover a fim de amenizar os vieses gerados pelo uso de grupo controle em lista de espera. Ainda, nota-se que na maioria dos estudos longitudinais e transversais relatados há uma predominância de amostras com maioria feminina, sendo necessário buscar amostras com mais homens.

Poucos estudos para IE, burnout ou mindfulness em professores implementaram IBM no formato *online*. Especificamente, foram identificados dois estudos: Czerwinski e colaboradores (2021) e Nadler e outros (2020). Entretanto, ambos estudos utilizaram intervenções assíncronas, com vídeos pré-gravados, o que se assemelha aos formatos vistos em aplicativos de meditação.

Ainda, verificou-se que os estudos de IBM para burnout em professores não buscaram investigar mecanismos moderadores e mediadores dos efeitos da intervenção. De forma geral, os estudos focaram em investigar os desfechos das intervenções, analisando os impactos nos escores das variáveis. Nesse sentido, o presente estudo buscou inovar ao investigar o papel mediador da IE sobre os efeitos da intervenção no burnout dos professores, e testar o papel da aderência ao mindfulness como moderadora dos efeitos da intervenção.

Entende-se que os resultados do presente estudo podem avançar no conhecimento da área ao investigar os efeitos da uma IBM sobre os níveis de IE, burnout e mindfulness em uma população de um país da América do Sul. Ainda, os resultados podem revelar possíveis mecanismos mediadores e moderadores dos efeitos desse tipo de intervenção para esse tipo de público, o que pode impactar na forma como os programas podem ser conduzidos e avaliados no futuro.

Por fim, com base na revisão de literatura, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa:

Qual é o impacto de uma intervenção baseada em mindfulness na inteligência emocional e nos níveis de Burnout de professores de escolas públicas em comparação a um grupo controle em lista de espera em uma amostra brasileira?

2.5. Hipóteses

Hipótese 1: Espera-se que a intervenção aumente os níveis de inteligência emocional e *mindfulness* e diminua os níveis de burnout.

Hipótese 2: Espera-se que a maior aderência ao *mindfulness* esteja associada a melhores resultados na inteligência emocional e burnout, indicando um efeito moderador.

Hipótese 3: Espera-se que a melhora na inteligência emocional, induzida pela intervenção em *mindfulness*, reduza os níveis de burnout, atuando como mecanismo mediador.

2.6. Modelo teórico proposto

Assim como existem diferentes conceitos de *mindfulness*, existem diversas proposições de mecanismos subjacentes. Um modelo sugerido por Hölzel e colaboradores (2011) indica uma explicação dos mecanismos de ação do *mindfulness* de uma perspectiva neurocognitiva. De acordo com os autores, cada fase de uma IBM recruta habilidades específicas (cognitivas, emocionais, corporais ou sensoriais) e cada uma dessas habilidades ativa áreas específicas do cérebro (HÖLZEL et al., 2011). Esse modelo foi testado e validado empiricamente por Cebolla e outros (2018) em amostras de meditadores e não-meditadores, e coloca a regulação emocional como um mecanismo de ação fundamental para os resultados positivos de IBM. Entretanto, as evidências existentes na literatura sobre a importância de processos cognitivos e emocionais, como a regulação emocional, ou a própria IE, para as intervenções baseadas em *mindfulness* para professores são insuficientes até o momento. A aderência dos participantes aos programas de *mindfulness*, incluindo a quantidade, o tempo e a qualidade das práticas também é uma variável pouco explorada nos estudos que se propuseram a intervir em IE ou burnout em professores (VAN DAM et al., 2018; ZARATE; MAGGIN; PASSMORE, 2019). Não está suficientemente claro se variáveis como a aderência do participante ao protocolo podem ter impacto sobre os desfechos. Nesse sentido, a seguir esses elementos são discutidos, a fim de explicar a lógica do modelo teórico proposto pelo presente estudo.

Inteligência Emocional como possível mediador dos efeitos da intervenção baseada em *mindfulness* para burnout em professores

A hipótese mediacional deste estudo é de que a IE pode mediar os efeitos da intervenção baseada em *mindfulness* sobre o burnout. Isso significa dizer que a IE é um potencial mecanismo através do qual *mindfulness* pode exercer efeitos sobre o burnout (MERTLER et al., 2021; PRADO; KORELO; DA SILVA, 2014). Além disso, é possível postular que, mesmo que haja efeito direto do *mindfulness* sobre o burnout, esse efeito pode ser mais acentuado através da IE.

Alguns estudos dão suporte para a hipótese proposta: Bao, Xue e Kong (2015) constataram que a IE tem potencial efeito mediador entre *mindfulness* disposicional e estresse percebido. Em um estudo transversal com uma amostra não-clínica de 380 adultos chineses, os autores verificaram que componentes da IE, especialmente a Regulação Emocional e o Uso das emoções, podem exercer papel mediador entre *mindfulness* e o estresse autorrelatado.

Em outro estudo transversal com população chinesa não-clínica, Wang e Kong (2014) verificaram efeitos mediadores da IE entre Mindfulness e o Estresse Negativo (*distress*). 321 adultos responderam aos questionários, e foi verificado um potencial efeito mediador da IE na relação entre *mindfulness* e sofrimento mental e entre *mindfulness* e satisfação com a vida.

Nesse caminho, os estudos de Jacobs e colaboradores (2016) e Teal e outros (2018) também encontraram papel mediador da IE na relação entre *mindfulness* e o estresse negativo (*distress*). Destaca-se que o *distress* é um estresse negativo, que pode causar ansiedade e sofrimento, gerando efeitos adversos sobre a saúde mental e física, trazendo sensações de desconforto, sofrimento emocional e sobrecarga (AGYAPONG ET A., 2022; ADANAQUÉ-BRAVO ET AL., 2023). O *distress* está altamente correlacionado com burnout, podendo ser entendido como uma etapa anterior ao desenvolvimento da síndrome (AGYAPONG ET A., 2022; ADANAQUÉ-BRAVO ET AL., 2023).

Xie e outros (2021) verificaram que a IE pode ser um mecanismo mediador entre *mindfulness* e burnout em enfermeiros. Nessa mesma direção, Cheng e outros (2021) encontraram um potencial efeito mediador da IE entre *mindfulness* e sofrimento mental em professores. Wang e outros (2022) encontraram desfechos similares, com IE mediando as relações entre *mindfulness* e burnout em professores. Por outro lado, alguns estudos verificaram que IE pode ser um mecanismo capaz de mediar as relações entre

Mindfulness e bem-estar subjetivo em professores (PAN et al., 2022; TSANG et al., 2021). Considerando esses estudos anteriores, o presente estudo se propôs a analisar o papel mediador da IE sobre os efeitos da intervenção, em um estudo longitudinal e com população de professores de escolas públicas de diferentes anos escolares.

Aderência como possível moderadora dos efeitos da intervenção baseada em mindfulness para burnout em professores

Uma variável moderadora pode ser uma diferença individual (por exemplo idade, sexo, condições médicas) ou situacional que pode alterar as relações entre duas outras variáveis (MERTLER et al., 2021; PRADO et al., 2014). A hipótese moderadora do presente estudo propôs que as diferenças dos indivíduos em relação a aderência ao programa de mindfulness (práticas formais + práticas informais) pode ser responsável por diferenças nos efeitos da intervenção sobre o burnout e sobre IE.

De acordo com a metanálise de Winter e outros (2022) acerca da aderência em IBM online, há alguns estudos que relatam a aderência apenas em termos de número de sessões frequentadas pelo participante, mas a maior parte dos estudos não informa dados sobre aderência. Isso vai ao encontro de relatos de estudos anteriores acerca das lacunas existentes (VAN DAM et al., 2018; ZARATE; MAGGIN; PASSMORE, 2019). A forma como os indivíduos envolvem-se com mindfulness nas práticas sentadas e outras práticas formais ou em atividades cotidianas (práticas informais) não costumam ser relatadas nos estudos, que se concentram em avaliar a aderências aos programas de mindfulness pela quantidade de práticas realizadas (HASSED et al., 2020).

Alguns estudos focaram em avaliar apenas quantidade e duração de práticas formais (CANBY et al., 2021; RIBEIRO; ATCHLEY; OKEN, 2018; TONEATTO et al., 2009). Outros estudos analisaram quantidades de práticas formais e informais (CRANE et al., 2014; HINDMAN et al., 2015). Hindman e outros (2015) verificaram que maiores quantidades de práticas formais e informais estão relacionadas a melhores resultados, com as práticas formais sendo mais eficazes. Já Crane e colaboradores (2014) apontaram resultados significativos apenas para números maiores de práticas formais, demonstrando ineficácia do número de práticas informais.

Exceto pelos estudos de Del Re e outros (2013) e Kakoschke e colaboradores (2021), os estudos focaram em avaliar a aderência apenas pela quantidade e não analisaram também a qualidade das práticas, algo que é fundamental para a prática de

mindfulness (KABAT-ZINN, 2009). A aderência em termos de quantidade e qualidade de práticas formais e informais, pode influir em melhores resultados (HASSED et al., 2020; KAKOSCHKE et al., 2021). Embora existam poucos dados publicados sobre o papel da aderência, dado o arcabouço apresentado acima, podemos postular que essa variável tem um potencial moderador dos efeitos da IBM no modelo teórico proposto (FIGURA 3).

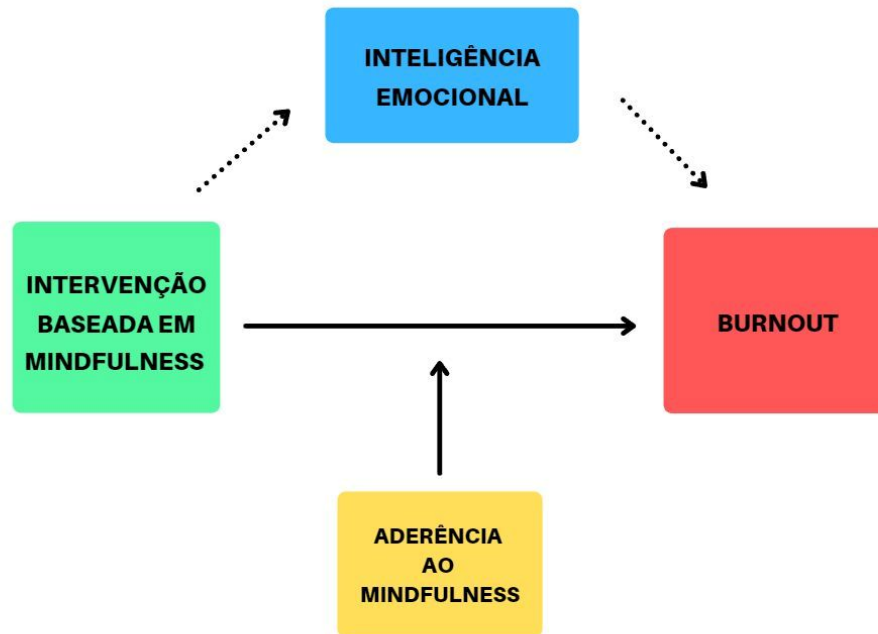


FIGURA 3. Modelo teórico do estudo.

Considerando o que foi discutido até esse ponto sobre as relações entre as variáveis estudadas, adotou-se a seguinte lógica para propor o modelo teórico do estudo (FIGURA 3): Se há correlações inversas entre IE e burnout; se as intervenções baseadas em mindfulness apresentam evidências de eficácia sobre burnout em professores; se há evidências de eficácia de intervenções baseadas em mindfulness sobre a inteligência emocional; se há evidências que apontam que a aderência ao mindfulness pode estar relacionada a melhores desfechos nos participantes das intervenções baseadas em mindfulness, é plausível um modelo teórico em que a IE pode mediar os efeitos da intervenção sobre o burnout e no qual a aderência pode moderar os efeitos da intervenção sobre o burnout.

Desta forma, visto que: a síndrome de burnout se tornou o problema de saúde pública; a categoria docente apresenta alta incidência da síndrome; as consequências do adoecimento desses profissionais para todo o ambiente escolar e para a qualidade do ensino são bastante danosas; tratamentos eficazes, de baixo custo e mais acessíveis são necessários; as IBM podem exercer papel fundamental nesse contexto e mecanismos subjacentes à essas intervenções precisam ser elucidados e explorados; esta tese tem como proposta implementar uma Intervenção Baseada em *Mindfulness* para professores de escolas públicas e avaliar seus efeitos sobre a inteligência emocional e o burnout, analisando também o potencial mediador da IE e o potencial moderador da aderência. Assim, esta tese se propôs a contribuir para a área temática em duas frentes: um estudo de intervenção e um estudo teórico (com teste de modelo teórico e análise de mecanismos envolvidos).

Em resumo, entende-se que a inteligência emocional pode ser um recurso útil para a prevenção e o enfrentamento ao burnout em professores e que a intervenção baseada em mindfulness pode ter efeitos benéficos para o aumento da IE e redução do burnout. Assim, postula-se que a IE pode ser um mecanismo mediador dos efeitos da intervenção sobre o burnout e a aderência ao programa de intervenção um mecanismo que pode moderar os efeitos dela. A fim de testar o modelo e verificar os desfechos, adotar-se-á um estudo controlado e randomizado, com análises longitudinais de medidas repetidas e regressão linear múltipla.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

O principal objetivo desta tese foi avaliar os efeitos de uma Intervenção Baseada em *Mindfulness* sobre os níveis de Inteligência Emocional e Burnout de professores de escolas públicas.

3.2. Objetivos Específicos

- A. Comparar as médias dos níveis de inteligência emocional, burnout e níveis de *mindfulness* do grupo experimental e do grupo controle no pré-teste e pós-teste;
- B. Averiguar, intra grupo, se há persistência dos efeitos da intervenção ao longo do tempo (*follow-up*) nos participantes submetidos ao programa de intervenção;
- C. Conferir se os efeitos encontrados no grupo experimental após a intervenção também ocorrem no grupo controle após a mesma intervenção (*cross-over*), comparando-os nos mesmos cortes temporais;
- D. Avaliar o papel da aderência ao *mindfulness* como moderador dos efeitos da intervenção;
- E. Avaliar o papel da inteligência emocional como mediador dos efeitos da intervenção.

4. MATERIAIS E MÉTODO

4.1. Desenho

Este estudo consistiu em um ensaio randomizado e controlado. Os participantes foram distribuídos de forma aleatória e equivalente em dois grupos: o grupo controle (lista de espera) e o grupo experimental (MBHP), conforme mostra a FIGURA 4 abaixo. O delineamento foi composto por pré-teste, pós-teste e um *follow-up* de 2 meses, para o grupo experimental, e um pré-teste e dois momentos pós-teste para o grupo controle, em um corte longitudinal com procedimento de *cross-over*.

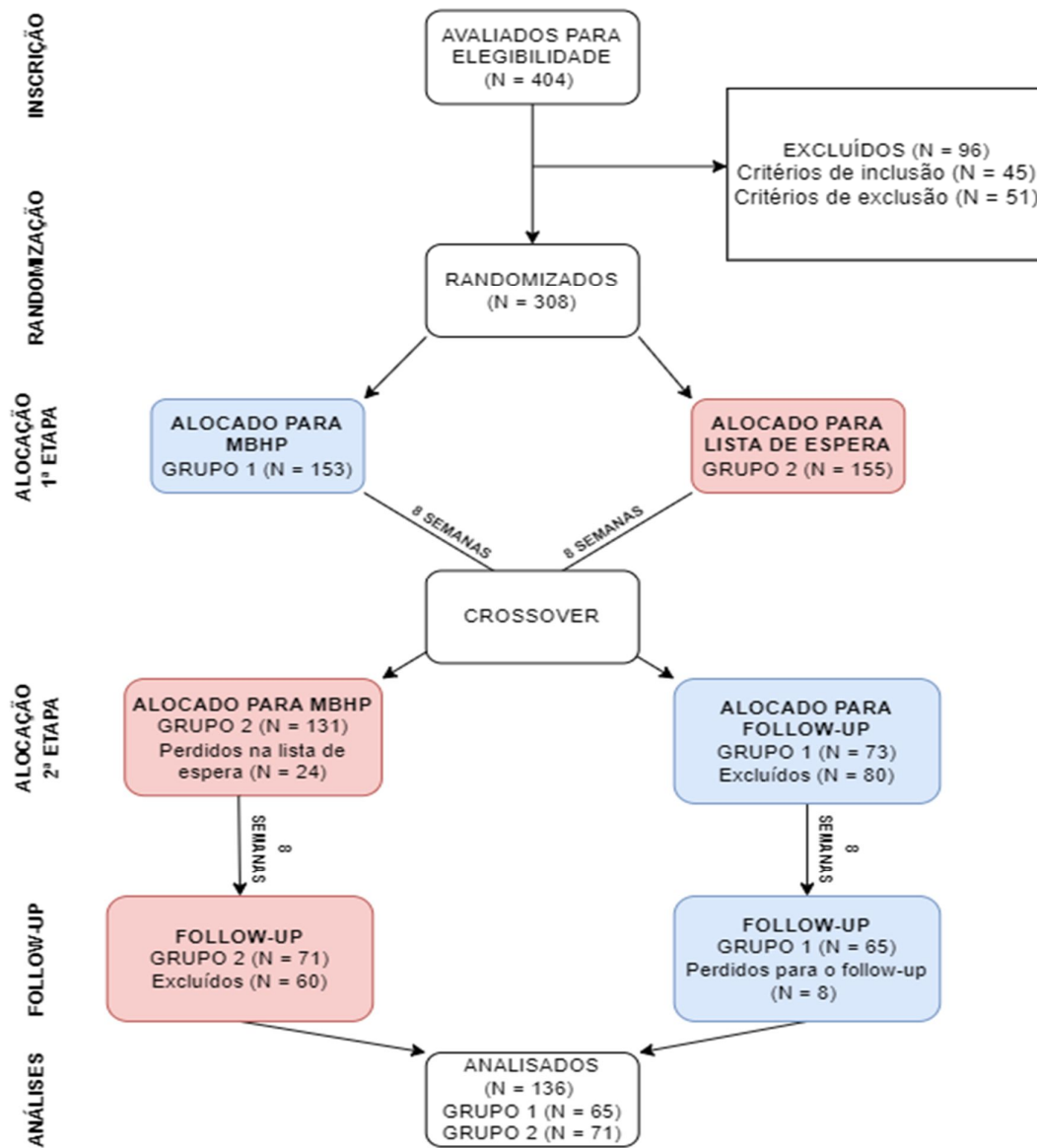


FIGURA 4. Fluxograma de delineamento do estudo.

4.2. Rigor ético e metodológico

O presente estudo passou por apreciação no Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sendo aprovado pelo referido comitê em 18/11/2022, com CAAE 63763722.5.0000.5208 e parecer consubstanciado de número 5.764.298. Foram observadas todas as orientações e demais normas e recomendações éticas para a realização de pesquisas com seres humanos no Brasil, conforme preconizado na Resolução nº 510/2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016). Os participantes da pesquisa foram informados sobre seus direitos e assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para garantir o rigor metodológico, o estudo seguiu o checklist CONSORT (DWAN et al., 2019) na formulação de sua estrutura e etapas, contando com pesquisadores e colaboradores independentes na randomização, alocação e controle da amostra, bem como na intervenção. Ainda nesse sentido, houve o registro do ensaio clínico na plataforma Registro Brasileiro de Ensaios Clínicos (ReBEC), com o seguinte número de registro: RBR-3k9stq8.

Destaca-se ainda que a equipe de pesquisa foi composta por quatro colaboradores independentes nas etapas de randomização e alocação dos participantes e validação do banco de dados e 22 instrutores profissionais independentes na condução dos grupos de intervenção. Houve cegamento duplo no estudo, de forma que nem os participantes e nem os instrutores e os pesquisadores principais sabiam em que condição os participantes estavam alocados.

4.3. Amostra

Os critérios de elegibilidade determinados para o estudo foram os seguintes: **Critérios de inclusão:** ter acima de 18 anos de idade; ser docente em escola pública em qualquer etapa escolar (educação infantil, anos iniciais, anos finais e ensino médio); ter disponibilidade para participar de oito sessões da intervenção; aceitar participar voluntariamente. **Critérios de exclusão:** ter participado de alguma intervenção baseada em mindfulness ou ter prática regular nos últimos 12 meses; apresentar ao menos um dos seguintes diagnósticos: episódio depressivo maior; episódio maníaco ou hipomaniaco;

transtorno psicótico; transtorno por uso de substâncias (últimos 12 meses); risco de suicídio; duas faltas em sequência no protocolo de intervenção; comparecer em menos de 4 sessões na intervenção; não responder alguma das avaliações.

Realizou-se o cálculo amostral *a priori* no *software G*Power*, versão 3.1.9 (KANG, 2021). Estimou-se um tamanho de efeito pequeno ($f = 0.10$) e um poder estatístico mínimo de 80%. O tamanho total da amostra sugerido pelo *software* foi de 126 indivíduos. Entretanto, considerando a possível perda amostral durante as etapas da pesquisa, optou-se por estabelecer um N total de 150 indivíduos.

Após o período de divulgação da pesquisa, 404 indivíduos demonstraram interesse em participar da pesquisa e se inscreveram. Destes, 96 não atenderam aos critérios de elegibilidade. Com isso, o estudo contou com uma amostra inicial de 308 participantes.

A amostra total de 308 indivíduos foi dividida em dois grupos após procedimentos de randomização e alocação (descritos na etapa de procedimentos), de forma que o grupo controle (lista de espera) ficou com um 155 participante e o grupo experimental (MBHP) ficou com 153 participantes.

No decorrer do estudo houve uma perda amostral de 172 participantes, cerca de 55% da amostra inicial. O grupo experimental perdeu 88 participantes (57%), enquanto o grupo controle perdeu 84 indivíduos (54%).

Assim, a amostra final do estudo, que foi utilizada nas análises de dados, totalizou 136 participantes, sendo 65 indivíduos no grupo experimental e 71 indivíduos no grupo controle. Com isso, foi possível manter um N dentro do esperado no cálculo amostral prévio. Ainda, destaca-se que se analisou os dados apenas dos participantes que completaram os requisitos mínimos do protocolo de intervenção, seguindo a abordagem *per protocol* (AHN; KANG, 2023; TRIPEPI et al., 2020).

4.4. Medidas

4.4.1. Questionário socioeconômico (APÊNDICE A)

Instrumento formulado para obter informações socioeconômicas da amostra, tais como idade, sexo, renda e estado civil, e informações sobre saúde, envolvendo perguntas sobre doenças crônicas e transtornos

mencionados nos critérios de exclusão. Esse instrumento contém ainda perguntas sobre a situação profissional do professor, tais como o tempo de experiência, a quantidade de turmas em que dá aula, a carga horária semanal de trabalho e a quantidade de escolas em que trabalha.

4.4.2. Burnout (ANEXO A)

Para avaliação do Burnout foi utilizado o Inventário para avaliação da Síndrome de Burnout (ISB). Construído e validado por Benevides-Pereira (2015), o ISB é um instrumento de autorrelato composto por 35 itens. As respostas são dadas em uma escala *likert*, variando de 0 (“Nunca”) a 4 (“Muito frequentemente” / “Todos os dias”). O instrumento é dividido em duas partes: A primeira parte versa sobre fatores que podem ocasionar ou manter o burnout, envolvendo fatores antecedentes e organizacionais. Essa subescala é composta por 16 itens e é dividida em dois fatores: Condições organizacionais positivas e Condições organizacionais negativas. O primeiro fator versa sobre os processos que podem dar suporte para que o burnout não progrida, enquanto o segundo fator versa sobre condições organizacionais que podem desencadear a síndrome.

A segunda parte do ISB é composta por 19 itens e tem foco específico nas dimensões do burnout, sendo composta pelos seguintes fatores: Desumanização, que, junto ao fator Distanciamento Emocional, equivale à dimensão Despersonalização do modelo de Maslach; Exaustão Emocional; e Realização Profissional, equivalente à Realização Pessoal do modelo de burnout adotado. Uma somatória dos itens da segunda parte gera um escore que representa o nível geral de burnout.

O estudo de análise fatorial confirmatória verificou que o instrumento possui boas propriedades psicométricas. A consistência interna dos fatores, exibida pelo coeficiente Alfa de Cronbach é a seguinte: Condições Organizacionais Positivas ($\alpha = 0.88$), Condições Organizacionais Negativas ($\alpha = 0.81$), Exaustão Emocional ($\alpha = 0.86$), Desumanização ($\alpha = 0.83$), Distanciamento Emocional ($\alpha = 0.77$) e Realização Profissional ($\alpha = 0.91$) (BENEVIDES-PEREIRA et al., 2017).

4.4.3. Inteligência Emocional

4.4.3.1. Inventário de Competências Emocionais (ICE) (ANEXO B)

Para avaliação da Inteligência Emocional, foi utilizado o Inventário de Competências Emocionais (ICE), construído e validado por Bueno e colaboradores (2015) em sua versão revisada, o ICE-R (BUENO; CORREIA; PEIXOTO, 2021) e o Teste de Compreensão de Emoções (OLIVEIRA; BUENO, 2013).

O ICE-R é uma medida de autorrelato que avalia a autopercepção da inteligência emocional, também chamada de inteligência emocional percebida ou autoeficácia emocional, através de 34 itens. O instrumento é respondido numa escala *likert*, variando de 1 (“absolutamente não se aplica ao seu caso”) a 5 (“se aplica perfeitamente ao seu caso”).

Cinco fatores principais compõem o ICE-R: Regulação de Emoções em Outras Pessoas, que envolve saber lidar com pessoas emocionalmente problemáticas ou motivar uma pessoa sem gerar constrangimento, mostrando bom manejo das emoções alheias; Expressividade Emocional, que é a habilidade de expressar as próprias emoções e comunicar sentimentos; Regulação de Emoções de Baixa Potência, que envolve ter habilidades para não se deixar abater por emoções como tristeza, medo e desânimo, gerando também emoções auto motivadoras; Regulação de Emoções de Alta Potência, que inclui manejar a impulsividade e emoções como raiva e euforia; e Percepção de Emoções, que está relacionada a perceber diferenças e alterações de estados emocionais em si mesmo e nos outros e identificar emoções adequadas e aceitáveis socialmente para cada contexto.

O instrumento apresenta propriedades psicométricas adequadas, demonstrado através dos seguintes índices de fidedignidade: Percepção de Emoções ($\Omega = 0.76$), Regulação de Emoções de Baixa Potência ($\Omega = 0.87$), Expressividade Emocional ($\Omega = 0.79$), Regulação de Emoções em Outras Pessoas ($\Omega = 0.88$), Regulação de Emoções de Alta Potência ($\Omega = 0.72$).

4.4.3.2. Teste de Compreensão de Emoções (TCE) (ANEXO C)

O Teste de Compreensão de Emoções (TCE), foi construído por Oliveira e Bueno (2013) e validado no contexto brasileiro por Peixoto e colaboradores (2019). O TCE é composto por 18 questões-problema, cada

uma com cinco alternativas de resposta, que avaliam a compreensão das emoções básicas conforme a Teoria Psicoevolutiva das Emoções de Plutchik (2002). Essa teoria propõe a existência de oito emoções primárias: medo, surpresa, tristeza, aversão, raiva, ansiedade, alegria e aceitação. As questões do teste abordam a transição entre emoções e a mistura de emoções.

Cada item do teste representa uma situação típica de transição, intensificação ou mistura emocional, sendo que a resposta mais adequada é determinada com base na compatibilidade teórica com o modelo de Plutchik. Há apenas uma resposta correta para a questão, sendo pontuada com 1. Erros são pontuados com zero. Os escores no TCE foram calculados pela somatória dos acertos. O item abaixo é um exemplo de questão abordando a transição entre emoções:

- 4) Mário, em seu primeiro dia no emprego novo experimentou um sentimento estranho, algo que não lhe agradava e parecia demonstrar perigo (Situação 1). Em seguida, ao conhecer todos e ser bem recebido, sentiu-se melhor (Situação 2). Quais emoções Mário experimentou nesses dois momentos?
- a) Primeiro aversão(nojo) e em seguida aceitação.
 - b) Primeiro ansiedade e depois surpresa.
 - c) Primeiro raiva e em seguida alegria.
 - d) Primeiro culpa e depois serenidade.
 - e) Primeiro angústia e em seguida aceitação.

4.4.4. Aderência ao *mindfulness* (ANEXO D)

A versão brasileira do *Mindfulness Adherence Questionnaire* (MAQ; HASSED et al., 2020) foi utilizada para avaliar a aderência ao *mindfulness*. O instrumento teve estudo de adaptação e validação para o contexto brasileiro como um estudo paralelo ao presente estudo, cujo artigo encontra-se em preparação (MENDONÇA et al., não publicado). O MAQ é formado por 12 itens que avaliam a quantidade e a qualidade das práticas formais e informais do respondente na semana anterior. O instrumento é dividido em três partes: quantidade de práticas (em minutos por semana), qualidade das práticas formais (ex: meditação) e qualidade das práticas informais (ex: ser atento no dia a dia).

A escala Quantidade de Prática é calculada multiplicando o número de práticas formais (item 1) pela quantidade em minutos de práticas formais semanais (item 2). A escala Qualidade de Prática é calculada pela soma das respostas aos itens 3 ao item 12.

A subescala Qualidade de Prática Formal é avaliada pela soma dos itens 3, 4, 5 e 6. Nesses itens é pedido que o participante marque em uma escala tipo *Likert* de 7 pontos, variando de 0 (“nunca”) a 6 (“sempre”) em resposta a perguntas sobre a semana anterior. Os itens versam sobre a qualidade das práticas formais realizadas pelo participante, com perguntas como “Ao meditar, quantas vezes sua atenção estava focada no que você pretendia focar (corpo, respiração, sons, etc.)?”.

A subescala Qualidade de Prática Informal é calculada pela soma dos itens 7 ao 12. Nesses itens é solicitado ao participante que responda em uma escala tipo *Likert* de 7 pontos, variando de 0 (“nunca”) a 6 (“sempre”) perguntas sobre as práticas fora do contexto meditativo e formal na semana anterior. Os itens versam sobre a qualidade dessas práticas informais, com perguntas como “Na sua vida diária, quantas vezes você estava praticando Trazer sua atenção de volta ao que você estava fazendo quando se distraiu?”.

4.4.5. Nível de *mindfulness* (ANEXO E)

A Versão brasileira do *Five Facets Mindfulness Questionnaire* (FFMQ), validada para o contexto brasileiro por Barros e outros (2014), foi utilizada para mensurar o nível de *mindfulness* e suas facetas. O FFMQ avalia o traço de *mindfulness* (*mindfulness* disposicional).

O instrumento é composto por 39 itens a serem respondidos em uma escala *likert*, variando de “Nunca ou raramente verdadeiro” (1 ponto) a “Quase sempre ou sempre verdadeiro” (5 pontos). O instrumento é autoaplicável e a análise da pontuação pode ser dar por duas vias: o escore total (variando de 39 a 195 pontos), gerando um nível de *mindfulness*, e a análise e soma de cada uma das facetas. No presente estudo, a pontuação utilizada foi o escore total.

O estudo de validação para o contexto brasileiro identificou sete fatores: Não Julgar a Experiência Interna, que significa não avaliar ou

julgar pensamentos e sentimentos; Agir com Consciência (Piloto Automático) e Agir com Consciência (distração), que se referem a estar atento às atividades e acontecimentos do momento presente, em contraste com a distração e o modo mecânico de fazer as coisas (piloto automático; Observar, que envolve estar atento a experiências internas e externas, tais como emoções, sensações, sons, pensamentos, etc.; Descrever e Descrever (formulações negativas), que envolvem saber apresentar e caracterizar as experiências internas em palavras, sejam experiências positivas ou negativas; Não Reagir à Experiência Interna, que se refere a permitir que pensamentos e emoções possam surgir sem deixar se afetar por eles.

As propriedades psicométricas do instrumento são consideradas adequadas, com os seguintes coeficientes demonstrados: Não Julgar a Experiência Interna ($\alpha = 0.78$), Agir com Consciência (Piloto Automático) ($\alpha = 0.79$), Observar” ($\alpha = 0.76$), Descrever ($\alpha = 0.76$), Descrever (itens com formulação negativa)” ($\alpha = 0.75$), Não Reagir à Experiência Interna” ($\alpha = 0.68$) e Agir com Consciência (distração)” ($\alpha = 0.63$).

4.5. Intervenção

A intervenção implementada consistiu no programa *Mindfulness* Based Health Promotion (MBHP), traduzido como Promoção de Saúde Baseada em *Mindfulness*, desenvolvido no Brasil por Marcelo Demarzo e outros pesquisadores no Centro Mente Aberta *Mindfulness* Brasil (MAPURUNGA et al., 2020). A estrutura do MBHP conta com oito sessões em que os participantes se reúnem uma vez por semana, por 2 horas, para aprender conceitos relacionados ao *mindfulness* e para praticar. Cada sessão tem um tema específico e conta com práticas e dinâmicas, conforme mostra o QUADRO 1.

O MBHP possui um escopo que visa facilitar o processo de aprendizagem dos participantes, sendo acessível a indivíduos de diferentes culturas e níveis de formação. O protocolo incentiva a prática de exercícios a serem realizados em casa, no ambiente de trabalho e em diferentes momentos do dia a dia, de forma a propiciar a incorporação da atenção plena na vida diária. Esses exercícios são práticas formais, como meditações e técnicas corporais, e práticas informais, como conversar, se alimentar e caminhar com mais

consciência e atenção (MAPURUNGA et al., 2020).

Algumas das principais técnicas do MBHP são "*mindfulness* na respiração", "escaneamento corporal", "sons e pensamentos", "caminhada com atenção plena" e "prática dos 3 passos". Há ainda algumas dinâmicas de psicoeducação, como a “Sofrimento primário e sofrimento secundário” e a “Oi, Obrigado, Tchau”. Visando flexibilizar a autocrítica e baixos níveis de aceitação, que podem dificultar a aderência ao *mindfulness*, o protocolo conta com práticas de compaixão e autocompaixão (MAPURUNGA et al., 2020).

Sessão	Práticas	Tarefa de casa
Sessão 1. Saindo do piloto automático	Prática da uva-passa Escaneamento corporal	Escaneamento corporal Atenção plena na alimentação Exercício dos 9 pontos
Sessão 2. Mindfulness do corpo	Escaneamento corporal Sofrimento primário e secundário Explorando a respiração Mindfulness na respiração	Escaneamento corporal Mindfulness na respiração Diário de eventos prazerosos Mudança de hábito
Sessão 3. Mindfulness dos movimentos	Mindfulness na respiração Oi, obrigado, tchau Caminhada com atenção plena	Mindfulness na respiração Caminhada com atenção plena Diário de eventos não prazerosos Atenção plena na caminhada do dia-a-dia
Sessão 4. Expandindo mindfulness	Prática dos 3 passos Sons e pensamentos Movimentos com atenção plena	Sons e pensamentos Prática dos 3 passos Diário de comunicações/conversas difíceis
Sessão 5. Lidando com dificuldades	Movimentos com atenção plena Sons e pensamentos Prática dos 3 passos em pares	Práticas sentadas: escaneamento corporal, movimentos com atenção plena, sons e pensamentos Prática dos 3 passos em situações desafiadoras
Sessão 6. Mindfulness e o silêncio	Escaneamento corporal Mindfulness na respiração Caminhada com atenção plena Movimentos com atenção plena	Escolha livre de prática Diálogos com atenção plena
Sessão 7. Mindfulness e compaixão	Sons e pensamentos Mindfulness na respiração Prática da compaixão	Escolha livre de prática Praticar compaixão
Sessão 8. Mindfulness para a vida toda	Prática da autocompaixão Conexão com os valores	Incorporação do mindfulness na vida diária

QUADRO 1. Estrutura do *Mindfulness-Based Health Promotion* (MBHP) (Adaptado de MAPURUNGA et al., 2020).

A estrutura do programa foi criada para promover o desenvolvimento e cultivo da *mindfulness* no cotidiano, atuando como uma ferramenta essencial na Promoção da Saúde. Para alcançar este objetivo, a estrutura do programa é progressiva e didática, começando com práticas de *Mindfulness* com âncoras de foco fechado (direcionando para um ponto específico, como a respiração)

e evoluindo para práticas de foco aberto e monitoramento aberto (mais de um foco, como sons e pensamentos). O desenvolvimento de *mindfulness* está intrinsecamente relacionado aos aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e relacionais da Promoção da Saúde (MAPURUNGA et al., 2020).

Além do treinamento atencional, o desenvolvimento de *mindfulness* inclui o cultivo fundamental da atitude mindful, que envolve abertura, aceitação, não-julgamento, paciência, confiança, gentileza, autocuidado e compaixão. O programa conecta esses aspectos aos valores essenciais da vida, fortalecendo a prática de *Mindfulness* como um valor vital e incentivando o cultivo contínuo dessas atitudes ao longo da vida.

Palestra inicial

O primeiro momento da intervenção MBHP é a intitulada “Palestra Inicial”. Ocorre uma semana antes da sessão 1 e o conteúdo envolve uma discussão geral sobre o conceito e as origens de *mindfulness*, uma diferenciação entre *mindfulness* e meditação, a diferenciação entre o *mindfulness* oriental, que é mais espiritual/religioso, e o *mindfulness* ocidental, que é laico. Também é apresentada a estrutura do programa e evidências científicas das intervenções baseadas em mindfulness.

SESSÃO 1 – “Saindo do Piloto Automático”

O objetivo da primeira sessão do MBHP é proporcionar aos participantes uma compreensão vivencial do estado de Mindfulness como alternativa ao "piloto automático" e sua relação com a Promoção da Saúde por meio de "escolhas conscientes". Adicionalmente, visa iniciar a prática da consciência corporal como ferramenta de autonomia e autoeficácia em saúde, bem como ensinar a reconhecer e descrever a experiência direta através das práticas e diários. O conteúdo teórico da sessão 1 abrange: apresentação e objetivos do programa e dos participantes, características e atitudes em Mindfulness, prática formal e informal, motivação em Mindfulness e o diário de práticas.

As práticas formais e dinâmicas executadas durante a sessão incluem a prática da uva passa e o escaneamento corporal. Os exercícios de casa a serem realizados entre a sessão 1 e a sessão 2 consistem em: prática formal - escaneamento corporal seis dias por semana (15-25 minutos); prática informal

- atenção plena na primeira parte de uma refeição diária, diário de práticas e o exercício dos nove pontos.

SESSÃO 2 – “Mindfulness do corpo”

Na segunda sessão, o objetivo é aprofundar a prática da consciência corporal e destacar a importância do corpo para a Promoção da Saúde Física, com ênfase nas experiências e sensações corporais. Adicionalmente, visa levar os participantes a reconhecerem o “diálogo interno” (divagações e dispersões mentais) como parte integrante das práticas de mindfulness, bem como compreender e vivenciar a respiração consciente como uma âncora essencial para o treinamento do estado de atenção plena. O conteúdo teórico da sessão 2 inclui informações sobre posturas meditativas, desafios das práticas de mindfulness, discussão sobre sofrimento "primário" e "secundário", a importância da consciência corporal e psicoeducação sobre a respiração como âncora.

As práticas formais e dinâmicas realizadas durante a sessão consistem em: escaneamento corporal, dinâmica "1º e 2º sofrimentos", exploração didática da respiração e prática da atenção plena na respiração. Os exercícios a serem realizados em casa entre a sessão 2 e a sessão 3 incluem: prática formal - escaneamento corporal por seis dias na semana (15-25 minutos) e atenção plena na respiração diariamente (5 minutos). A prática informal consiste em: atenção plena em uma atividade rotineira (por exemplo, escovar os dentes com atenção plena), escrita de diário de eventos prazerosos e mudança de um pequeno hábito (relacionado ao estilo de vida, se possível).

SESSÃO 3 – “Mindfulness dos movimentos”

A terceira sessão foca no aprofundamento do desenvolvimento da consciência corporal como ferramenta de Promoção da Saúde Física, utilizando o movimento (caminhada) como âncora de atenção. Busca-se também reconhecer e manejar a tendência à dispersão ou ruminação com uma atitude gentil e curiosa (não-reativa), permitindo ao participante escolher engajar-se ou não nesses pensamentos, assim desenvolvendo habilidades cognitivas essenciais para a Promoção da Saúde Mental. O conteúdo teórico

aborda estratégias para lidar com pensamentos, o uso do mindfulness para desfrutar de experiências agradáveis, a ampliação do bem-estar subjetivo e a prática da escuta "mindful".

As práticas formais e dinâmicas da sessão incluem a Atenção Plena na Respiração Dinâmica, a dinâmica "Oi, Obrigado, e Tchau" e a Caminhada com Atenção Plena. Os exercícios de casa compreendem: prática formal - Atenção Plena na Respiração por seis dias na semana (10-20 minutos) e Caminhada com Atenção Plena por pelo menos três dias na semana (10-20 minutos); prática informal - aplicação da atenção plena nas caminhadas diárias usuais e manutenção de um diário de eventos não prazerosos.

SESSÃO 4 – “Expandindo Mindfulness”

Na quarta sessão, o objetivo é expandir a perspectiva de mindfulness para os estímulos ambientais externos, com foco específico nos sons. Adicionalmente, busca-se incrementar a habilidade metacognitiva, utilizando os próprios pensamentos como objetos de atenção plena, e desenvolver uma forma mais consciente de se relacionar com pessoas e atividades cotidianas através de pausas de consciência, promovendo habilidades para a Promoção da Saúde Social (Relacional). O conteúdo teórico desta sessão envolve a discussão sobre “Fator de Estresse” versus “Reação ao Fator de Estresse”, psicoeducação sobre mindfulness como estratégia para lidar com fenômenos não-prazerosos de uma perspectiva mais consciente, atenuando a tendência à impulsividade, reatividade e mal-estar subjetivo.

As práticas formais e informais realizadas na sessão incluem Movimentos com Atenção Plena (*hatha yoga*), Mindfulness dos Sons e Pensamentos, e a Prática dos Três Passos. Os exercícios de casa a serem realizados entre as sessões 4 e 5 são: prática formal - Mindfulness dos Sons e Pensamentos por seis dias na semana (10-20 minutos) e Caminhada ou Movimentos com Atenção Plena por pelo menos três dias na semana (10-20 minutos); prática informal - Prática dos Três Passos, três vezes ao dia, e manutenção de um diário de conversas difíceis.

SESSÃO 5 – “Lidando com dificuldades”

Na quinta sessão, busca-se consolidar o desenvolvimento do "insight

metacognitivo", que envolve a observação consciente dos fenômenos internos (pensamentos, emoções, sentimentos e sensações físicas), incluindo estratégias de etiquetagem (categorização desses fenômenos). Adicionalmente, visa-se levar os participantes a reconhecerem e vivenciar a aplicação das pausas mindful na regulação de emoções difíceis, especialmente em situações desafiadoras, aprimorando habilidades sociais e relacionais (Promoção da Saúde Social/Relacional). O conteúdo teórico aborda a questão "O que é aceitação em Mindfulness?" e uma discussão sobre as diferenças entre o "modo fazer" e o "modo ser". As práticas formais e dinâmicas realizadas em sessão incluem a prática de Mindfulness dos Sons e Pensamentos (com Metáforas e Etiquetagem) e a Dinâmica dos "3 Passos em Pares" ("Dinâmica da Frustração").

Os exercícios de casa a serem realizados entre a sessão 5 e a sessão 6 incluem: prática formal - alternar entre a prática do Escaneamento Corporal, prática dos Movimentos ou Caminhada com Atenção Plena, e a prática dos Sons e Pensamentos (6-7 dias por semana, acumulando 40-45 minutos diários); prática informal - Prática dos 3 Passos três vezes ao dia, especialmente em situações desafiadoras (emoções difíceis), explorando maneiras mais habilidosas de responder a situações desagradáveis.

SESSÃO 6 – “Mindfulness e o silêncio”

A sexta sessão tem como objetivo aprofundar o desenvolvimento das habilidades e atitudes de mindfulness por meio de um período prolongado de práticas realizadas em completo silêncio. O foco é propiciar a percepção dos padrões habituais e individuais de reatividade e impulsividade cognitivas e emocionais, ensinando como lidar com o desconforto e as dificuldades associadas a uma prática longa, bem como o treinamento de respostas mais equânimes. Durante essa sessão, apenas o instrutor fala, fornecendo orientações e conduzindo as práticas. No geral, quatro práticas são executadas: Caminhada com Atenção Plena, Mindfulness dos Sons e Pensamentos, Movimentos com Atenção Plena e Escaneamento Corporal.

Os exercícios de casa a serem realizados entre a sessão do silêncio e a sessão 7 incluem: prática formal - escolha livre da prática formal, acumulando 40-45 minutos diários; prática informal - diálogos cotidianos com atenção

plena.

SESSÃO 7 – “Mindfulness e Compaixão”

Na sétima sessão, o objetivo é capacitar os participantes a compreenderem a relação entre Mindfulness e Compaixão, promovendo a experiência de "humanidade compartilhada" e o cultivo da consciência amorosa em face dela. Além disso, busca-se instruir sobre respostas equânimes aos estados emocionais agradáveis, neutros e desagradáveis, aprofundando habilidades para a Promoção da Saúde Social e Relacional. O conteúdo teórico aborda conceitos como o significado e as distinções entre compaixão, empatia, resignação e indulgência, incluindo aspectos culturais da compaixão no Ocidente e fundamentos biológicos da compaixão conforme delineado por Paul Gilbert.

As práticas formais incluem Mindfulness dos Sons e Pensamentos, com maior espaço para o Monitoramento Aberto, e a Prática da Compaixão. Os exercícios a serem realizados entre a sessão 7 e a última do protocolo envolvem prática formal - escolha livre da prática formal, com duração de 40-45 minutos diários, incluindo a Prática da Compaixão de 2 a 3 vezes por semana; prática informal - elaboração da tabela de "mindfulness da vida diária" categorizando experiências estressantes, neutras e de bem-estar.

SESSÃO 8 – “Mindfulness para a vida toda”

Na última sessão do MBHP, o objetivo principal é facilitar a conexão com os Valores de Vida individuais, fortalecendo a prática contínua ao longo da vida como uma ferramenta essencial para autonomia e autoeficácia em saúde, incorporando também a dimensão da Promoção da Saúde Espiritual, entendida aqui como sentido e propósito de vida. Mindfulness é apresentado como um potencial Valor de Vida, e são discutidas estratégias para o cultivo a longo prazo das atitudes relacionadas às práticas formais e informais de mindfulness, visando integrar essas habilidades e comportamentos de maneira sustentável no cotidiano. O conteúdo teórico desta sessão inclui a discussão e psicoeducação sobre Sentido de Vida e Valores de Vida como facilitadores para o cultivo duradouro do estado mindful ao longo da vida, além de um momento cultural com expressões artísticas como poesias, filmes, séries e

documentários relacionados ao mindfulness.

As práticas formais e dinâmicas da última sessão abrangem a Prática da Autocompaixão, a dinâmica de Conexão com os Valores de Vida e uma Prática de Encerramento. Como exercícios de casa, os participantes são incentivados a manter práticas formais de forma regular e diária ao longo da vida para potencializar o mindfulness em todos os aspectos de suas vidas.

Destaca-se que o MBHP foi a primeira intervenção baseada em mindfulness brasileira. O programa apresenta algumas evidências de eficácia já relatadas na literatura, tais como: melhora da saúde geral em adultos saudáveis (LIMA; MENDES, 2020), melhora da qualidade de vida de idosos na atenção primária (MAPURUNGA et al., 2020), melhora do sono, ajuste do ciclo circadiano e melhoria na qualidade de vida de estudantes universitários (VALLIM et al., 2022), melhora no comportamento alimentar e redução da compulsão alimentar em mulheres de baixa renda com sobrepeso na atenção primária (SALVO et al., 2022) e aumento de qualidade de vida e diminuição de depressão e ansiedade em policiais brasileiros (TROMBKA et al., 2021), entre outros.

Destaca-se também a adaptação do MBHP para professores de escolas públicas, o MBHP-Educa (DEMARZO et al., 2020). Protocolo adaptado para o contexto dos professores, como foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, mindfulness e autocompaixão, como forma de enfrentamento ao estresse gerado pelo trabalho (DEMARZO et al., 2020). O MBHP-Educa foi testado em professoras brasileiras e encontrou-se melhoras significativas na resiliência, no estresse percebido, autorregulação emocional e na qualidade de vida (OLIVEIRA et al., 2021; WILSON et al., 2022). Entretanto, devido ao formato multicentro, em larga escala, não foi possível implementar o MBHP-Educa por não haver instrutores suficientes com capacitação para conduzir o programa.

4.6. Procedimentos

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, iniciou-se a divulgação da pesquisa através de grupos de pesquisadores da área, das redes sociais oficiais da Universidade Federal de Pernambuco, do

Centro Alagoano de Mindfulness, do Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica (NEAP) e do Centro Mente Aberta de Mindfulness, bem como através de contatos com gestores de secretarias municipais e estaduais de educação de todas as regiões do país.

Os interessados em participar da pesquisa entraram em contato com a equipe de pesquisa via e-mail ou WhatsApp, recebendo o link de inscrição contendo um resumo da proposta de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e um formulário de inscrição que continha itens de verificação de elegibilidade. A etapa de divulgação começou em 24/11/2022 e terminou em 05/01/2023. Após o encerramento desta etapa foi possível filtrar a amostra de acordo com critérios de inclusão e exclusão para estabelecer os participantes da pesquisa.

A amostra inicial do estudo contou com 308 participantes, que passaram pelos procedimentos de randomização e alocação. Iniciou-se o procedimento de randomização a partir de uma lista de números randômicos e organização de clusters (blocos) de acordo com a etapa escolar em que o participante era professor. Destaca-se que na classificação do Ministério da Educação (MEC) as etapas escolares são quatro: educação infantil, anos iniciais, anos finais e ensino médio.

Assim, a partir de uma lista randômica os professores foram alocados em blocos de quatro de forma que tentou-se manter em cada bloco um professor de cada etapa escolar, formando assim uma nova lista contendo sequências de clusters. Após essa etapa, a alocação dos participantes deu-se pela seguinte lógica: na lista com clusters de quatro, foram sendo alocados em sequência um cluster para o grupo experimental, outro cluster para o grupo controle, até a lista ser completamente alocada. Desta forma, os grupos controle e experimental foram compostos, respectivamente, por 155 e 153 participantes. A composição inicial do grupo controle de acordo com a etapa escolar dos professores foi: Educação Infantil (N = 30), Anos Iniciais (N = 45), Anos Finais (N = 44) e Ensino Médio (N = 36). Já o grupo experimental contou com a seguinte composição: Educação Infantil (N = 29), Anos Iniciais (N = 45), Anos Finais (44) e Ensino Médio (N = 35).

A partir da alocação dos participantes nas duas condições (controle e experimental), deu-se a divisão da amostra em grupos pequenos (8 a 15

pessoas) de acordo com disponibilidade de horários ao longo da semana (segunda-feira a sábado) dos 22 instrutores profissionais voluntários. Foram criados 23 subgrupos no aplicativo *WhatsApp* e cada instrutor foi colocado em contato com os respectivos participantes de seu grupo através deste aplicativo.

O protocolo completo (intervenções, listas de espera e coletas de dados) teve início em 24/01/2023 e encerramento em 03/11/2023. Buscou-se ter grupos e coletas de dados ao longo de todo o ano letivo, de forma a reduzir possíveis vieses de início ou fim de semestre. Houve pareamento dos subgrupos, de forma que ao iniciar um subgrupo experimental (MBHP) iniciou-se sempre um grupo controle (lista de espera) e suas respectivas coletas de dados.

A intervenção foi conduzida de forma virtual e síncrona utilizando a plataforma Zoom. Antes de cada sessão, os participantes foram orientados a encontrar um ambiente silencioso, bem iluminado, seguro e confortável para participar das atividades. Foi solicitado que garantissem uma boa conexão de internet e informassem às pessoas ao redor sobre os encontros, para minimizar possíveis interferências durante a participação. Adicionalmente, o instrutor enviou para o grupo uma apostila antes de cada sessão, que incluía resumos dos tópicos discutidos e das práticas a serem realizadas, juntamente com instruções para os exercícios de casa.

A entrega da intervenção foi feita por instrutores independentes com formação profissional no protocolo Mindfulness Based Health Promotion (MBHP) pelo centro Mente Aberta Mindfulness da Universidade Federal de São Paulo. Esses instrutores foram recrutados a partir da Rede de Instrutores Mente Aberta, importante mecanismo do Centro Mente Aberta de mindfulness para estabelecer a troca de conhecimento entre instrutores e monitorar a qualidade do trabalho realizado pelos profissionais.

Todos os instrutores foram formados e certificados de acordo com as diretrizes internacionais de qualidade de formação de instrutores estabelecidas pelo Mindfulness-Based Intervention – Teacher Assessment Criteria (MBI-TAC; CRANE et al., 2013). As diretrizes do MBI-TAC são compostas por seis domínios: Cobertura, ritmo e organização do currículo das sessões (1), habilidades de escuta e relacionamento com os participantes (2), incorporação do mindfulness (3), habilidade de condução de práticas de mindfulness (4),

transmissão e orientação dos participantes quanto aos temas da sessão/curso através de investigação interativa, diálogo em grupo, facilitação de exercícios em grupo e outros recursos (5) e capacidade de gerenciar o grupo (6).

O MBI-TAC visa garantir a qualidade e integridade da entrega das intervenções baseadas em mindfulness, produzindo resultados mais uniformes e fidedignos em pesquisas que utilizam essas intervenções. Nesse sentido, a fim de aumentar mais o rigor da entrega da intervenção, exigiu-se dos instrutores o domínio do MBHP e a aplicação da intervenção seguindo o manual do programa. Ainda, certificou-se que os instrutores apresentassem propriedade no uso do programa escolhido para realizar a condução online dos grupos.

Por tratar-se de um delineamento com crossover, todos os participantes passaram pela condição de intervenção em algum momento da pesquisa. Os participantes que se encontravam em lista de espera inicialmente, logo após as 8 semanas do MBHP no grupo experimental, foram submetidos ao mesmo processo que os demais. Buscou-se com isso verificar se os efeitos da intervenção seriam os mesmos em ambos os grupos.

As coletas de dados ocorreram no formato online, através de formulários na plataforma *Google Forms*. O link era enviado aos instrutores por alguém da equipe de pesquisa para que enviassem aos participantes de seus respectivos grupos. Os membros do grupo experimental passaram por três etapas de coletas de dados: pré-teste, pós-teste e follow-up de 8 semanas. Já os participantes do grupo controle responderam a quatro etapas: pré-teste, pós-teste (lista de espera), pós-teste (intervenção) e follow-up de 8 semanas.

Nas etapas de pré-teste, pós-teste e follow-up foram enviados o TCE, o ICE, o FFMQ e o ISB e ambos os grupos responderam ao questionário de aderência ao mindfulness (MAQ) uma vez por semana ao longo das 8 semanas de intervenção. As medidas de pré-teste ocorreram no dia da palestra inicial, uma semana antes do começo da intervenção. Já as medidas de pós-teste ocorreram ao final da última semana de intervenção. As medidas de follow-up ocorreram sempre 8 semanas após o pós-teste. A fim de aumentar o engajamento na intervenção e nas etapas de avaliação, seguiu-se estratégia sugerida por Winter e colaboradores (2022) de enviar lembretes aos participantes ao longo da semana, entre sessões. Entretanto, no caso dos

desistentes, enviou-se para os participantes um breve questionário acerca dos motivos da desistência (APÊNDICE B). Esses envios deram-se continuamente através dos instrutores.

5. ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, para garantir a precisão e consistência dos dados coletados ao longo do estudo, realizou-se uma análise das propriedades psicométricas de todos os instrumentos utilizados. Este procedimento, essencial em pesquisas longitudinais, avalia a confiabilidade dos instrumentos de medição. Adotou-se para este fim os índices de confiabilidade Alfa de *Cronbach* (α) e Ômega de *McDonald* (ω). Visando assegurar a consistência interna das escalas, considerou-se valores superiores a 0.70 como aceitáveis. Espera-se com essa análise garantir que os instrumentos empregados medem de forma precisa e consistente os construtos de interesse ao longo do tempo, fortalecendo a robustez e a credibilidade dos achados da pesquisa (BAPTISTA et al., 2019).

Em segundo lugar, para assegurar a robustez das análises subsequentes, foi realizada uma avaliação detalhada das estatísticas descritivas da amostra, bem como a verificação dos pressupostos de normalidade, homocedasticidade (homogeneidade de variâncias dos resíduos) e esfericidade dos dados. As estatísticas descritivas incluíram medidas de tendência central (média e mediana) e dispersão (desvio padrão e amplitude), proporcionando uma compreensão geral das características da amostra. Para testar a normalidade dos dados, aplicou-se o teste de *Shapiro-Wilk*, onde valores-p maiores que 0.05 indicaram que os dados seguem uma distribuição normal. A homogeneidade de variâncias foi avaliada usando o teste de *Levene*, com valores-p maiores que 0.05 sugerindo variâncias homogêneas entre os grupos (TABACHNICK; FIDELL, 2019).

Adicionalmente, a esfericidade, essencial em análises de medidas repetidas, foi verificada com o teste de *Mauchly*. Quando algum desses pressupostos não foi atendido, foram aplicadas correções apropriadas: o uso de testes não paramétricos no caso de violação da normalidade, a correção de *Greenhouse-Geisser* para ajustar os graus de liberdade quando a esfericidade foi violada e a correção de *Brown-Forsythe* quando houve heterogeneidade de variâncias. Estas etapas garantem a validade das inferências estatísticas subsequentes, aumentando a confiabilidade dos resultados obtidos (TABACHNICK; FIDELL, 2019).

Após as etapas iniciais, realizou-se as análises e comparações entre grupos e intra grupos nos diferentes momentos de medida (objetivos específicos A, B e C) apenas dos

participantes que concluíram ao menos 4 sessões do protocolo de intervenção e que, além disso, responderam aos questionários em todos os momentos de medidas. Para isso, realizou-se uma série de ANOVAs de medidas repetidas no *software RStudio*: executou-se uma primeira análise para comparar os grupos no pré-teste e no pós-teste, comparando os efeitos do MBHP com o grupo em lista de espera (objetivo específico A). Em seguida, buscou-se avaliar as implicações do *follow-up* e procedimento *crossover*, envolvendo a investigação dos resultados da intervenção no grupo que ficou em lista de espera, procedendo-se com mais uma ANOVA para analisar as médias de cada grupo no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, consistindo em uma análise intra grupo (objetivo específico B), e para comparar o desempenho dos grupos no protocolo implementado, consistindo em uma análise entre grupos (objetivo específico C).

A ANOVA de medidas repetidas compõe o conjunto de estatísticas denominado *General Linear Model* (GLM), utilizado especificamente quando há medições repetidas ou em momentos diferentes para avaliar mudanças ao longo do tempo ou em diferentes condições experimentais (MERTLER et al., 2021). Os índices mais relevantes gerados por esse tipo de análise são: valor F, médias em cada medida, significâncias (*p*-valor), tamanho de efeito *eta* quadrado parcial (η^2p) e o poder observado. Os valores de F maiores indicam maiores diferenças entre os grupos, enquanto os valores de *p* menores que 0.05 indicam diferenças significativas, valores de *p* menores que 0.01 indicam diferenças significativas e valores de *p* menores que 0.001 indicam diferenças extremamente significativas. Já os tamanhos de efeito de *eta* quadrado parcial podem ser interpretados como pequenos (0.01 a 0.06), médios (0.06 a 0.14) ou grandes (acima de 0.14) (TABACHNICK; FIDELL, 2019). O poder observado indica a probabilidade de detectar um efeito verdadeiro, caso ele exista e os valores para estudos experimentais longitudinais são mais adequados entre 70% e 90% (MYORS et al., 2010), mas o cálculo amostral do presente estudo estimou um poder estatístico em 80%.

Visando testar o modelo teórico do estudo (objetivos específicos D e E), realizou-se uma análise modelagem por equações estruturais no *software RStudio*. O modelo teórico do presente estudo propõe que a inteligência emocional atua como mediadora dos efeitos da intervenção e a aderência ao mindfulness atua como moderadora dos efeitos da intervenção. Desta forma, utilizou-se no modelo os escores gerais do momento pós-intervenção da amostra total, sendo o escore geral do FFMQ a variável preditora, o escore geral de ISB a variável resposta, o escore geral de ICE a variável mediadora e os escores das escalas Quantidade de Prática e Qualidade de Prática do MAQ como variáveis

moderadoras. Verificou-se a qualidade do modelo pelos índices *Chi-quadrado* (X^2), *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis index* (TLI), *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) e *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR). Valores da razão de chi-quadrado por graus de liberdade inferior a 5 representam um modelo aceitável. Se esses valores forem inferiores a 2 tem-se um bom ajuste do modelo (MARÔCO, 2010). Para os índices RMSEA e SRMR adota-se valores inferiores a 0,05 (bom ajuste do modelo), com valores inferiores a 0,08 sendo considerados aceitáveis (HAYES, 2017). O índice CFI acima de 0,90 e o índice TLI maior ou igual a 0,95 representam um bom ajuste do modelo (HAYES, 2017; MARÔCO, 2010).

Por fim, realizou-se uma análise posterior exploratória de mediação-moderação utilizando o pacote PROCESS de Hayes (2017) no *software* SPSS. O objetivou-se com essa nova análise verificar as escalas do MAQ para analisar se quantidade e qualidade de moderaram os efeitos da intervenção e as subescalas qualidade de práticas formais e informais no modelo teórico. No presente estudo utilizou-se como variáveis no modelo os escores gerais das medidas no tempo pós-intervenção, montando dois modelos da seguinte forma: no primeiro modelo, inseriu-se a variável preditora (X) – escore geral do FFMQ, variável resposta (Y) – escore geral do ISB, variável mediadora (M) – escore geral do ICE e variáveis moderadoras o escore geral da escala Quantidade de Prática do MAQ (W) e a média geral da escala Qualidade de Prática do MAQ (Z). Já no segundo modelo, inseriu-se a variável preditora (X) – escore geral do FFMQ, variável resposta (Y) – escore geral do ISB, variável mediadora (M) – escore geral do ICE e variáveis moderadoras a média geral da subescala Prática Formal do MAQ (W) e a média geral da subescala Prática Informal do MAQ (Z). O PROCESS envolve um conjunto de regressões múltiplas para averiguar capacidade de predição de variáveis dentro de um modelo, apresentando efeitos diretos e indiretos nas relações entre essas variáveis.

Os coeficientes mais importantes gerados nessa análise são o β (beta) e as estatísticas F. O coeficiente β representa a magnitude e a direção do efeito de uma variável preditora sobre uma variável dependente, enquanto o valor F representa a significância global do modelo de regressão (HAYES, 2017). Um β grande indica um efeito forte de uma variável preditora sobre a variável dependente e um valor-p menor que 0.05 aponta que esse efeito é estatisticamente significativo. Já o valor F acompanhado de um $p < 0.05$ indica que o modelo global é significativo (HAYES, 2017). Esses índices ajudam a entender os efeitos diretos, indiretos e a interação entre as variáveis do modelo proposto.

6. RESULTADOS

A fim de facilitar a leitura, organizou-se este tópico por etapas: primeiro relatou-se os resultados das análises de propriedades psicométricas dos instrumentos, das estatísticas descritivas da amostra e da verificação dos pressupostos de normalidade, esfericidade e homocedasticidade. Na sequência, relatou-se os resultados das análises referentes aos objetivos específicos da tese, pela seguinte ordem: primeiro os resultados das análises envolvidas no objetivo específico A - Comparar as médias dos níveis de inteligência emocional, burnout e níveis de mindfulness do grupo experimental e do grupo controle no pré-teste e pós-teste; depois os resultados relacionados ao objetivo específico B - Verificar se há persistência dos efeitos da intervenção ao longo do tempo (follow-up) e ao objetivo específico C - Verificar se os efeitos encontrados no grupo experimental (caso isso ocorra) após a intervenção também ocorrem no grupo controle após a mesma intervenção (cross-over); e, por último, relatou-se os resultados das análises acerca do objetivo específico D: Avaliar o papel da aderência ao mindfulness como moderador dos efeitos da intervenção e do objetivo específico E: avaliar o papel da inteligência emocional como mediador dos efeitos da intervenção.

➤ **Propriedades psicométricas dos instrumentos de avaliação**

Os instrumentos utilizados neste estudo foram avaliados quanto à sua consistência interna através dos coeficientes Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald. Os resultados revelaram índices satisfatórios, conforme apresentado a seguir: Teste de Competências Emocionais - TCE ($\alpha = 0.77$, $\omega = 0.67$), ICE ($\alpha = 0.84$, $\omega = 0.77$), Questionário das cinco facetas de *Mindfulness* - FFMQ ($\alpha = 0.85$, $\omega = 0.76$), Inventário para avaliação da Síndrome de Burnout - ISB ($\alpha = 0.81$, $\omega = 0.73$), Questionário de aderência ao mindfulness - MAQ - Prática Formal ($\alpha = 0.86$, $\omega = 0.71$), e questionário de aderência ao mindfulness - MAQ - Prática Informal ($\alpha = 0.90$, $\omega = 0.83$).

Observa-se um padrão consistente de coeficientes de consistência interna, predominantemente superiores a 0.7, indicando que os instrumentos utilizados estão geralmente livres de erros de medida significativos. Esses resultados fortalecem a confiabilidade das pontuações obtidas nas medidas, permitindo uma interpretação mais robusta dos dados no contexto da pesquisa.

➤ **Estatísticas descritivas da amostra**

A amostra final do estudo contou com 136 indivíduos oriundos de 18 estados, das 5 regiões do Brasil, sendo a maioria dos estados de São Paulo (N = 39) e Pernambuco (N = 28). A maioria dos participantes foi do sexo feminino (N = 116), com pós-graduação completa (N = 117) e amostra teve idade média de 43,8 anos. A TABELA 1, abaixo, apresenta as estatísticas descritivas por grupo.

Variável sociodemográfica	Grupo Experimental (N = 65)	Grupo Controle (N = 71)
Sexo (%)	Masculino – 10 (15.4%) Feminino – 55 (84.6%)	Masculino – 9 (12.7%) Feminino – 61 (85.9%)
Média de Idade (Desvio Padrão)	43.28 (8.80)	44.41 (8.28)
Estado civil (%)	Solteiro – 20 (30.8%) Casado – 37 (56.9%) Divorciado – 6 (9.2%) Outros – 2 (3.1%)	Solteiro – 23 (32.4%) Casado – 30 (42.3%) Divorciado – 12 (16.9%) Outros – 6 (8.4%)
Filhos (%)	Sim – 61 (85.9%) Não – 10 (14.1%)	Sim – 61 (93.8%) Não – 4 (6.2%)
Cor/Raça/Etnia (%)	Branca – 49 (75.4%) Preta – 9 (13.8%) Parda – 5 (7.7%) Indígena – 2 (3.1%)	Branca – 48 (67.6%) Preta – 17 (23.9%) Parda – 3 (4.2%) Indígena – 2 (2.9%)
Nível de Escolaridade (%)	Ensino superior completo – 10 (15.4%) Pós-graduação completa – 54 (83.1%)	Ensino superior completo – 7 (9.9%) Pós-graduação completa – 63 (88.7%)
Etapas escolares (%)	Educação infantil – 18 (27.7%) Anos iniciais – 22 (33.8%) Anos finais – 7 (10.8%) Ensino médio – 18 (27.7%)	Educação infantil – 20 (28.2%) Anos iniciais – 27 (38%) Anos finais – 18 (25.4%) Ensino médio – 6 (8.5%)
Média de Anos de experiência (Desvio Padrão)	16.15 (8.42)	12.08 (7.15)
Média de Carga horária semanal de trabalho (Desvio Padrão)	40.6 (12.35)	39.34 (12.18)
Renda individual (%)	Até R\$1.200 – 2 (3.1%) De R\$ 1.200 a R\$ 2.400 – 5 (7.7%) De R\$ 2.400 a R\$ 5.000 – 34 (52.3%) De R\$ 5.000 a R\$ 10.000 – 19 (29.2%) Acima de R\$ 10.000 – 5 (7.7%)	Até R\$1.200 – 2 (2.8%) De R\$ 1.200 a R\$ 2.400 – 8 (11.3%) De R\$ 2.400 a R\$ 5.000 – 36 (50.7%) De R\$ 5.000 a R\$ 10.000 – 22 (31%) Acima de R\$ 10.000 – 2 (2.8%)
Renda familiar (%)	Até R\$1.200 – 2 (3.1%) De R\$ 1.200 a R\$ 2.400 – 2 (3.1%) De R\$ 2.400 a R\$ 5.000 – 19 (29.2%) De R\$ 5.000 a R\$ 10.000 – 30 (46.2%) Acima de R\$ 10.000 – 12 (18.5%)	Até R\$1.200 – 2 (2.8%) De R\$ 1.200 a R\$ 2.400 – 1 (1.4%) De R\$ 2.400 a R\$ 5.000 – 26 (36.6%) De R\$ 5.000 a R\$ 10.000 – 32 (45.1%) Acima de R\$ 10.000 – 10 (14.1%)

TABELA 1. Dados sociodemográficos dos grupos.

Os dados sociodemográficos apresentados por ambos os grupos são visualmente bastante similares, com poucas discrepâncias perceptíveis. Nota-se uma diferença relevante em dois aspectos: primeiro na média de anos de experiência em sala de aula (16.15 versus 12.08) e na quantidade de professores dos anos finais do ensino fundamental (7 no experimental e 18 no controle) e do ensino médio (18 no experimental e 6 no controle). Entretanto, estima-se que essas pequenas diferenças não foram suficientes para gerar diferenças entre os grupos nas demais análises.

Realizou-se verificação de diferenças na distribuição dos grupos (teste X^2) e os resultados apontam não haver diferenças significativas quanto ao Sexo ($X^2 (1) = 0.03$, $p > 0.05$), Cor/Raça/Etnia ($X^2 (4) = 3.71$, $p > 0.05$), Estado civil ($X^2 (5) = 6.68$, $p > 0.05$), Nível de escolaridade ($X^2 (3) = 2.96$, $p > 0.05$), Tem filhos ($X^2 (1) = 1.53$, $p > 0.05$), Renda individual ($X^2 (5) = 2.99$, $p > 0.05$) e Renda familiar ($X^2 (4) = 1.40$, $p > 0.05$). Assim, os resultados indicam que os grupos apresentaram homogeneidade na distribuição, apesar das pequenas diferenças entre eles.

Perda amostral

Houve perda amostral de 172 participantes, 55% da amostra. Destes, 109 participaram de menos que 4 sessões do protocolo de intervenção, 36 faltaram a duas sessões seguidas do MBHP e 27 deixaram de responder a alguma das avaliações. Dos 172, 44 não responderam ao questionário acerca dos motivos da desistência/não aderência.

Entretanto, 128 indivíduos (41,55% da amostra inicial) responderam ao questionário. Dentre estes indivíduos, obteve-se as seguintes motivações para desistência/não adesão: Falta de tempo para participar ($N = 63$), Aumento de demanda no retorno às aulas presenciais pós-covid 19 ($N = 24$), Dificuldade para compreender o programa ($N = 15$), Falta de estrutura física ou material para participar (local confortável, silencioso, seguro/equipamento apropriado (celular, tablet, computador)/conexão de internet ruim) ($N = 13$), Não gostou do programa ($N = 5$), Luto ($N = 2$), Doença ($N = 2$), Outros motivos não especificados ($N = 4$).

➤ Verificação dos pressupostos de Normalidade, Homocedasticidade e Esfericidade dos dados

Com base no teste de Shapiro-Wilk, os resultados indicam que a distribuição dos

dados não é normal. A estatística W de Shapiro-Wilk foi de 0,636 ($p < 0.05$), com 136 graus de liberdade. Rejeita-se a hipótese nula de que os dados seguem uma distribuição normal, concluindo-se que dados não são normalmente distribuídos. Entretanto, verificou-se que a violação da esfericidade foi modesta e apenas em três variáveis: TCE (tempo 1), TCE (tempo 2) e FFMQ (tempo 2). Assim, considerando o tamanho relativamente grande da amostra, dado o delineamento do estudo, e a robustez da ANOVA de medidas repetidas para lidar com pequenas violações na normalidade dos dados, optou-se por prosseguir com as análises de dados pois não há risco de ocorrer Erro Tipo I e de alterar o poder estatístico (BLANCA et al., 2017; BLANCA et al., 2023a; BLANCA et al., 2023b).

O teste de esfericidade de Mauchly foi conduzido para avaliar a suposição de esfericidade das variáveis medidas repetidas ao longo do tempo. Os resultados foram os seguintes:

- TCE (Teste de Compreensão de Emoções): O teste de esfericidade de Mauchly indicou que a suposição de esfericidade foi violada, W de Mauchly = 0,636, $\chi^2(2) = 60,086$, $p < 0.001$. Portanto, os graus de liberdade foram ajustados usando o valor de epsilon de Greenhouse-Geisser.
- ICE (Inteligência Emocional): O teste de esfericidade de Mauchly não indicou violação da suposição de esfericidade, W de Mauchly = 0,966, $\chi^2(2) = 4,606$, $p = 0.100$. Assim, não foi necessário ajustar os graus de liberdade para esta variável.
- FFMQ (Five Facet Mindfulness Questionnaire): O teste de esfericidade de Mauchly indicou que a suposição de esfericidade foi violada, W de Mauchly = 0,825, $\chi^2(2) = 25,511$, $p < 0.001$. Os graus de liberdade foram ajustados usando o valor de epsilon de Greenhouse-Geisser.
- ISB (Índice de Burnout): O teste de esfericidade de Mauchly indicou que a suposição de esfericidade foi violada, W de Mauchly = 0,761, $\chi^2(2) = 36,285$, $p < 0.001$. Os graus de liberdade foram ajustados usando o valor de epsilon de Greenhouse-Geisser.

A estatística de Levene foi calculada com base em quatro métodos diferentes: média, mediana, mediana com graus de liberdade ajustados e média aparada. Em todos os casos, os valores de significância p são maiores que 0.05, indicando que não há evidência suficiente para rejeitar a hipótese nula de homogeneidade de variâncias. Especificamente, os resultados são:

- Com base na média: $F(1,134) = 0,247, p > 0.05$
- Com base na mediana: $F(1,134) = 0,219, p > 0.05$
- Com base na mediana e com graus de liberdade ajustados: $F(1,133,55) = 0,219, p > 0.05$
- Com base na média aparada: $F(1,134) = 0,248, p > 0.05$

- **Objetivo específico A:** Comparar as médias dos níveis de inteligência emocional, burnout e níveis de mindfulness do grupo experimental e do grupo controle no pré-teste e pós-teste

Os resultados das análises indicam interações significativas entre grupo e tempo para os escores de TCE, ICE, FFMQ e ISB, indicando diferenças significativas entre os grupos no pré-teste e no pós-teste, conforme indicado na TABELA 2 e a FIGURA 5. Especificamente, a análise da TCE mostrou que o grupo experimental teve um aumento significativo do pré-teste ($M = 11,154$, IC 95% [10,528, 11,780]) para o pós-teste ($M = 14,369$, IC 95% [13,679, 15,060]), superando o grupo controle. Da mesma forma, a análise da ICE revelou que o grupo experimental apresentou um aumento maior do pré-teste ($M = 3,249$, IC 95% [3,141, 3,358]) para o pós-teste ($M = 3,700$, IC 95% [3,609, 3,792]), em comparação com o grupo controle.

Os dados referentes ao FFMQ também mostraram uma interação significativa, com o grupo experimental exibindo um aumento do pré-teste ($M = 110,954$, IC 95% [106,386, 115,521]) para o pós-teste ($M = 127,092$, IC 95% [122,726, 131,459]), novamente superando o grupo controle. Em contraste, a variável ISB apresentou uma interação significativa, porém com uma tendência diferente: o grupo experimental mostrou uma diminuição do pré-teste ($M = 42,708$, IC 95% [40,192, 45,224]) para o pós-teste ($M = 39,200$, IC 95% [36,855, 41,545]), enquanto o grupo controle experimentou um aumento.

Os testes multivariados indicaram uma interação significativa entre grupo e tempo, especialmente para o grupo experimental ($F(4, 131) = 27,934, p < 0,001, \eta^2 = 0,460$). Para TCE, a interação foi significativa com $F(1,000) = 8,781, p = 0,004, \eta^2 = 0,061$. Para ICE, a interação também foi significativa, $F(1,000) = 23,816, p < 0,001, \eta^2 = 0,151$. A variável FFMQ mostrou uma interação significativa, $F(1,000) = 28,300, p < 0,001, \eta^2 = 0,174$, e a variável ISB apresentou uma interação significativa com $F(1,000) = 9,623, p = 0,002, \eta^2 = 0,067$.

Os testes univariados confirmaram as interações significativas para os escores de

TCE, ICE, FFMQ e ISB. Conclui-se que houve mudanças significativas ao longo do tempo para os escores de TCE, ICE e FFMQ, com essas mudanças sendo mais pronunciadas no grupo experimental. A variável ISB destacou-se por mostrar que o grupo experimental apresentou uma diminuição nos níveis de burnout, enquanto o grupo controle experimentou um aumento.

GRUPO	TEMPO 1 (PRÉ)	TEMPO 2 (PÓS)	DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS T1 X T2	TAMANHO DE EFEITO (η^2 parcial)
Experimental	TCE - 11.2 (DP = 0.316)	TCE - 14.4 (DP = 0.349)	TCE – $p > 0.05$ ICE – $p < 0.01$ FFMQ – $p < 0.05$ ISB – $p < 0.05$	$\eta^2 p = 0.06$ $\eta^2 p = 0.15$ $\eta^2 p = 0.17$ $\eta^2 p = 0.07$
	ICE - 3.25 (DP = 0.055)	ICE - 3.70 (DP = 0.046)		
	FFMQ - 111 (DP = 2.32)	FFMQ - 127 (DP = 2.21)		
	ISB - 42.7 (DP = 1.27)	ISB - 39.2 (DP = 1.19)		
Controle	TCE - 12.1 (DP = 0.303)	TCE - 13.7 (DP = 0.334)		
	ICE - 3.44 (DP = 0.052)	ICE - 3.45 (DP = 0.044)		
	FFMQ - 122 (DP = 2.22)	FFMQ - 119 (DP = 2.11)		
	ISB - 41.3 (DP = 1.22)	ISB - 44.2 (DP = 1.13)		

TABELA 2. Teste *Post-Hoc* de Bonferroni - Comparação MBHP x Lista de Espera.

Legenda: TCE = Teste de Compreensão de Emoções; ICE = Inventário de Competências Emocionais (Regulação Emocional, Expressividade Emocional e Percepção de emoções); FFMQ = Five Facets Mindfulness Questionnaire; ISB = Inventário para avaliação da Síndrome de Burnout; DP = Desvio Padrão

Nota. Foram analisados apenas os escores globais, sem adentrar nas facetas e fatores de cada medida.

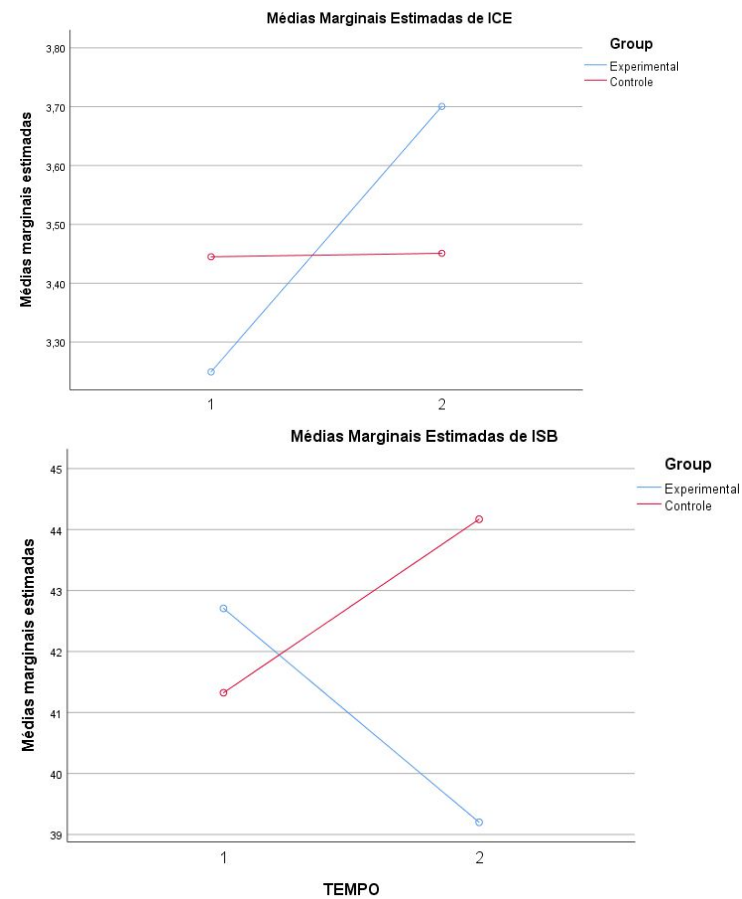
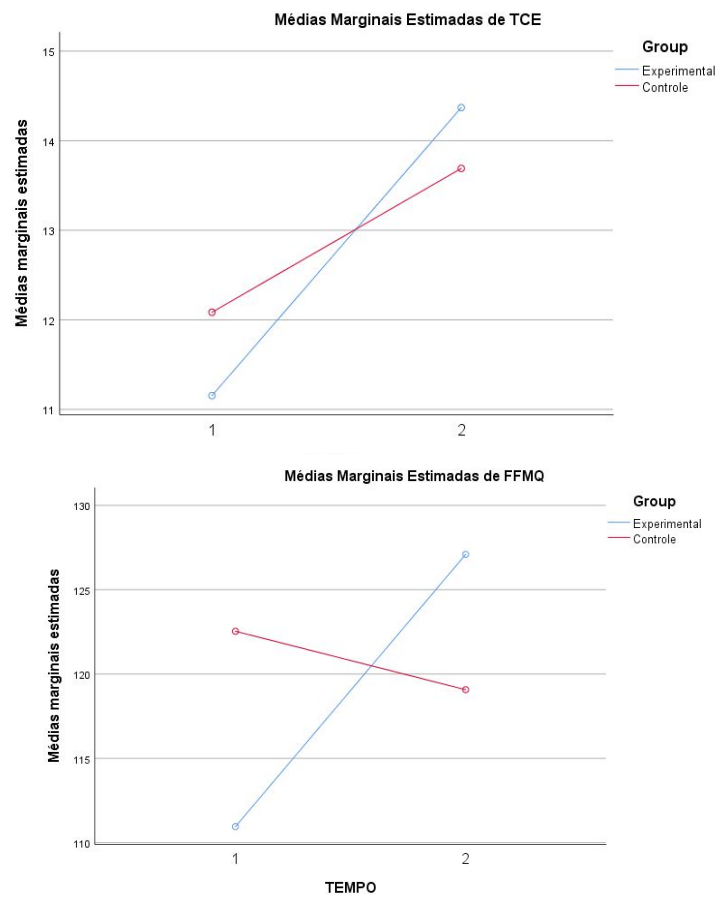


FIGURA 5. Gráficos de mudança MBHP x Lista de espera.

➤ **Objetivos específicos B e C**

Objetivo específico B: Averiguar, intra grupo, se há persistência dos efeitos da intervenção ao longo do tempo nos participantes submetidos ao programa de intervenção (*follow-up*)

No grupo experimental, observou-se uma trajetória semelhante para TCE, com uma elevação dos escores médios do pré-teste ($M = 13,507$) para o pós-teste ($M = 15,292$), seguida de uma estabilização no *follow-up* ($M = 15,030$). As diferenças entre os tempos foram estatisticamente significativas ($p < 0,001$), destacando um efeito robusto do tempo ($F(2, 134) = 89,245$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,528$).

Para o Grupo Experimental, o ICE apresentou médias de 3,350 (pré-teste), 3,627 (pós-teste) e 3,505 (*follow-up*). Análises indicaram diferenças significativas ao longo do tempo ($F(2, 134) = 41,346$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,381$) e uma interação significativa entre Grupo e Tempo ($F(2, 134) = 6,188$, $p = 0,003$, $\eta^2p = 0,085$).

O FFMQ no Grupo Experimental mostrou médias de 115,012 (pré-teste), 127,074 (pós-teste) e 122,923 (*follow-up*). Houve diferenças significativas ao longo do tempo ($F(2, 134) = 39,211$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,369$) e uma interação significativa Grupo * Tempo ($F(2, 134) = 6,099$, $p = 0,003$, $\eta^2p = 0,084$).

O Burnout (ISB) no Grupo Experimental teve médias de 43,438 (pré-teste), 40,354 (pós-teste) e 40,992 (*follow-up*). As diferenças significativas foram encontradas entre pré-teste e pós-teste ($p < 0,001$), e entre pós-teste e *follow-up* ($p < 0,01$). A interação Grupo * Tempo foi significativa ($F(2, 134) = 4,408$, $p = 0,014$, $\eta^2p = 0,062$).

No caso de TCE, houve uma tendência crescente nos escores médios do pré-teste ($M = 12,422$) para o pós-teste ($M = 14,607$) no grupo controle, seguido de uma leve redução no *follow-up* ($M = 14,142$). Todas as mudanças foram estatisticamente significativas ($p < 0,001$), com um efeito do tempo ($F(2, 134) = 107,935$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,617$), indicando que aproximadamente 61,7% da variação no TCE foi explicada pelo tempo.

No Grupo Controle, ICE apresentou médias de 3,501 (pré-teste), 3,555 (pós-teste) e 3,440 (*follow-up*), com diferenças significativas ao longo do tempo ($F(2, 134) = 107,935$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,617$) e interação Grupo * Tempo significativa ($F(2, 134) = 7,984$, $p = 0,001$, $\eta^2p = 0,106$).

FFMQ no Grupo Controle teve médias de 123,653 (pré-teste), 121,563 (pós-teste)

e 123,570 (*follow-up*), com diferenças significativas ao longo do tempo ($F(2, 134) = 107,935$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,617$) e interação Grupo * Tempo significativa ($F(2, 134) = 7,984$, $p = 0,001$, $\eta^2p = 0,106$).

ISB no Grupo Controle apresentou médias de 42,338 (pré-teste), 40,848 (pós-teste) e 40,941 (*follow-up*). As diferenças significativas foram observadas entre pré-teste e pós-teste ($p < 0,001$), e entre pós-teste e *follow-up* ($p < 0,01$). A interação Grupo * Tempo foi significativa ($F(2, 134) = 4,408$, $p = 0,014$, $\eta^2p = 0,062$).

Esses resultados mostram que o grupo controle também se beneficiou da intervenção e evidenciam que houve mudanças significativas nos dois grupos ao longo do tempo. Nota-se que, de forma geral, os níveis de burnout se mantêm estáveis no *follow-up*. No grupo experimental, conforme visto na TABELA 3 e ilustrado na FIGURA 6, o escore de TCE mudou significativamente no *follow-up*. Já no grupo controle é possível verificar que os escores em ICE e FFMQ apresentaram constância no *follow-up*.

GRUPO	TEMPO 1 (PRÉ)	TEMPO 2 (PÓS)	DIFERENÇAS T1 X T2	TEMPO 3 (FOLLOW- UP)	DIFERENÇAS T2 X T3	TAMANHO DE EFEITO (η^2 parcial)
Experimental	TCE - 11.2 (DP = 0.316) ICE - 3.25 (DP = 0.055) FFMQ - 111 (DP = 2.32) ISB - 42.7 (DP = 1.27)	TCE - 14.4 (DP = 0.349) ICE - 3.70 (DP = 0.046) FFMQ - 127 (DP = 2.21) ISB - 39.2 (DP = 1.19)	$p < 0.01$ $p < 0.01$ $p < 0.001$ $p > 0.05$	TCE - 14.03 (DP = 0.316) ICE - 3.51 (DP = 0.262) FFMQ - 121.02 (DP = 1.617) ISB - 40.65 (DP = 0.924)	$p > 0.05$ $p < 0.05$ $p < 0.05$ $p > 0.05$	$\eta^2 p = 0.53$ $\eta^2 p = 0.34$ $\eta^2 p = 0.37$ $\eta^2 p = 0.08$
Controle	TCE - 13.6 (DP = 0.351) ICE - 3.45 (DP = 0.048) FFMQ - 119.07 (DP = 2.08) ISB - 44.16 (DP = 1.24)	TCE - 14.8 (DP = 0.329) ICE - 3.55 (DP = 0.045) FFMQ - 127.05 (DP = 1.42) ISB - 41.50 (DP = 1.11)	$p < 0.01$ $p < 0.01$ $p < 0.01$ $p < 0.01$	TCE - 14.25 (DP = 0.302) ICE - 3.49 (DP = 0.382) FFMQ - 124.83 (DP = 1.547) ISB - 41.34 (DP = 0.884)	$p < 0.01$ $p > 0.05$ $p > 0.05$ $p > 0.05$	$\eta^2 p = 0.15$ $\eta^2 p = 0.06$ $\eta^2 p = 0.25$ $\eta^2 p = 0.15$

TABELA 3. Teste *Post-Hoc* de Bonferroni - Análise Follow-up (Diferenças Intragrupo) – Com os dois grupos passando pelo MBHP

Legenda: TCE = Teste de Compreensão de Emoções; ICE = Inventário de Competências Emocionais (Regulação Emocional, Expressividade Emocional e Percepção de emoções); FFMQ = Five Facets Mindfulness Questionnaire; ISB = Inventário para avaliação da Síndrome de Burnout; DP = Desvio Padrão; T1 = Pré-teste; T2 = Pós-teste; T3 = Follow-up.

Nota. Foram analisados apenas os escores globais, sem adentrar nas facetas e fatores de cada medida.

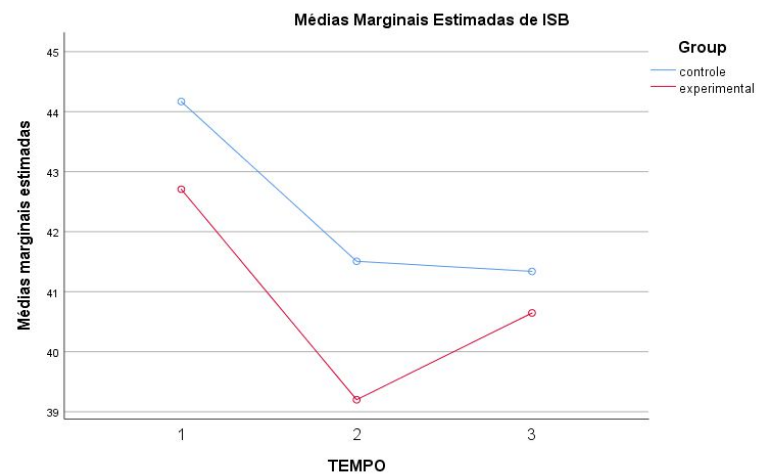
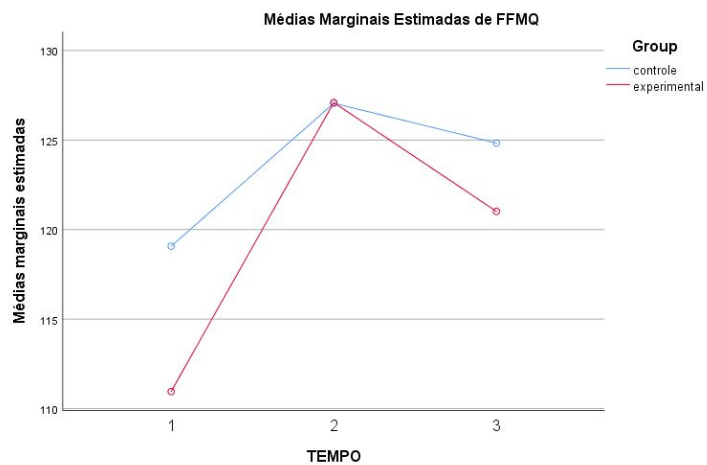
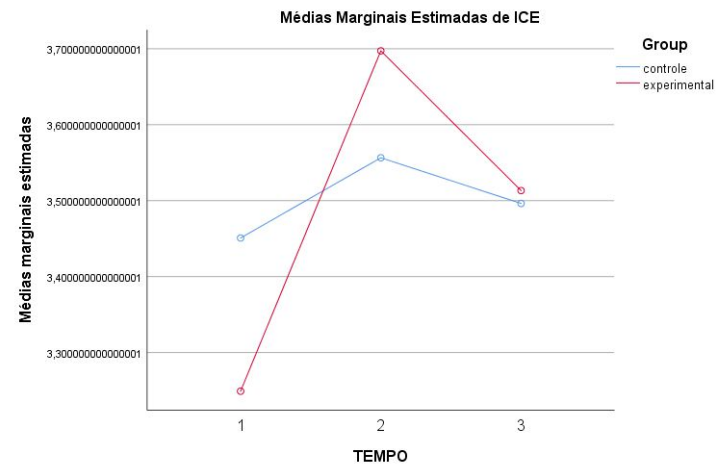
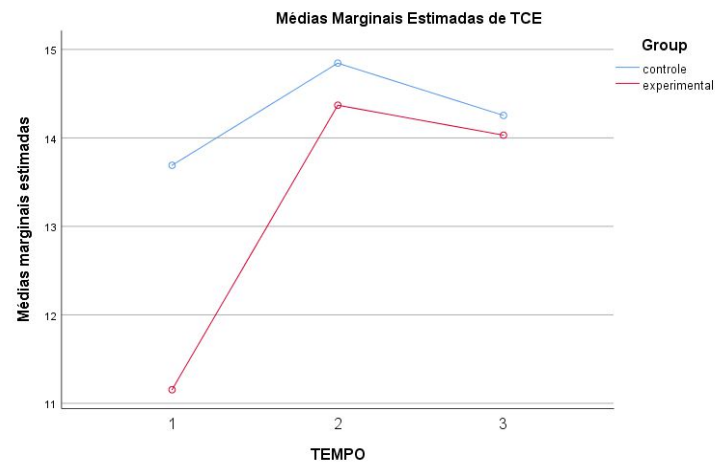


FIGURA 6. Gráficos de ambos os grupos no pré-teste(1), pós-teste(2) e follow-up (3)

- **Objetivo específico C:** Conferir se os efeitos encontrados no grupo experimental após a intervenção também ocorrem no grupo controle após a mesma intervenção (cross-over), comparando-os nos mesmos cortes temporais.

No pré-teste, observou-se uma diferença significativa entre os grupos no TCE ($F(1, 131) = 14,246, p = 0,000$). No pós-teste ($F(1, 131) = 0,937, p = 0,309$) e no *follow-up* ($F(1, 131) = 0,385, p = 0,611$) não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos, sugerindo que ambos os grupos experimentaram mudança similar no TCE após a intervenção.

No pré-teste, o Grupo Controle apresentou índices maiores no ICE do que o Grupo Experimental ($F(1, 131) = 5,929, p = 0,006$). Entretanto, no pós-teste, a situação se inverteu, com o Grupo Experimental mostrando significativamente mais Inteligência Emocional do que o Controle ($F(1, 131) = 3,875, p = 0,024$). No *follow-up* não houve diferenças significativas entre os grupos ($F(1, 131) = 0,003, p = 0,966$), indicando uma estabilização e similaridade nas pontuações de ICE.

No pré-teste houve diferenças significativas entre os grupos no escore do FFMQ ($F(1, 131) = 7,083, p = 0,010$). Já no pós-teste ($F(1, 131) = 0,001, p = 0,989$) e no *follow-up* ($F(1, 131) = 1,711, p = 0,194$) não foram observadas diferenças significativas entre os grupos, indicando que ambos os grupos alcançaram níveis similares de mindfulness após a intervenção.

Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos nos três tempos de medição em relação ao Burnout (ISB) (Pré-teste - $F(1, 131) = 3,049, p = 0,404$; Pós-teste - $F(1, 131) = 2,662, p = 0,136$; *follow-up* - $F(1, 131) = 0,344, p = 0,589$). Isso sugere que tanto o Grupo Controle quanto o Grupo Experimental experimentaram uma redução similar nos níveis de Burnout após o tratamento inicial, mantendo níveis comparáveis ao longo do estudo.

Os resultados indicam que, embora tenha havido diferenças significativas entre os grupos no pré-teste em alguns escores (TCE, ICE e FFMQ), essas diferenças se estabilizaram no pós-teste e no *follow-up*, conforme exibido na TABELA 4. Isso sugere que a intervenção teve efeitos similares nos dois grupos ao longo do tempo, promovendo resultados comparáveis nas variáveis analisadas.

GRUPO	TEMPO 1 (PRÉ)	TEMPO 2 (PÓS)	DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS T1 X T2	TEMPO 3 (FOLLOW-UP)	DIFERENÇA ENTRE GRUPOS T2 X T3	TAMANHO DE EFEITO (Eta ² parcial)
Experimental	TCE ICE FFMQ ISB	TCE ICE FFMQ ISB	TCE - $p > 0.05$ ICE - $p < 0.05$ FFMQ - $p > 0.05$ ISB - $p > 0.05$	TCE ICE FFMQ ISB	$p > 0.05$ $p > 0.05$ $p > 0.05$ $p > 0.05$	$\eta^2 p = 0.36$ $\eta^2 p = 0.22$ $\eta^2 p = 0.32$ $\eta^2 p = 0.10$
Controle	TCE ICE FFMQ ISB	TCE ICE FFMQ ISB		TCE ICE FFMQ ISB		

TABELA 4. Teste *Post-Hoc* de Bonferroni - Análise Crossover (Diferenças Entre grupos)

Legenda: TCE = Teste de Compreensão de Emoções; ICE = Inventário de Competências Emocionais (Regulação Emocional, Expressividade Emocional e Percepção de emoções); FFMQ = Five Facets Mindfulness Questionnaire; ISB = Inventário para avaliação da Síndrome de Burnout; T1 = Pré-teste; T2 = Pós-teste; T3 = Follow-up.

- **Objetivos específicos D e E:** Avaliar o papel da aderência ao *mindfulness* como moderador dos efeitos da intervenção e o papel da inteligência emocional como mediador dos efeitos da intervenção.

Modelagem por Equações Estruturais

Os resultados da análise do modelo estrutural foram obtidos utilizando o estimador de máxima verossimilhança (ML) com o método de otimização NLMINB. O modelo inclui 18 parâmetros e foi testado com uma amostra de 136 observações.

A qualidade do ajuste do modelo foi avaliada por meio de vários índices, sendo os mais importantes: Chi-quadrado (X^2), *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI), *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) e *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR).

O teste do modelo resultou em uma estatística de Chi-quadrado (X^2) de 2.517 com 2 graus de liberdade (df), apresentando um valor de p de 0.284. Uma razão de Chi-quadrado por graus de liberdade (X^2/df) inferior a 5 indica um modelo aceitável, e valores inferiores a 2 indicam um bom ajuste do modelo (Marôco, 2010). Nesse caso, a razão X^2/df foi de aproximadamente 1.258, indicando um bom ajuste.

O índice CFI foi de 0.999 e o índice TLI foi de 0.996. Valores de CFI acima de 0.90 e TLI maiores ou iguais a 0.95 são indicativos de um bom ajuste do modelo (Hayes, 2017; Marôco, 2010). Portanto, ambos os índices indicam que o modelo possui um excelente ajuste.

O valor de RMSEA foi de 0.060, com um intervalo de confiança de 95% variando de 0.000 a 0.251. Embora o valor de RMSEA de 0.060 seja ligeiramente superior ao critério de 0.05 para um bom ajuste, ele ainda está dentro do limite aceitável de 0.08 (Hayes, 2017). Já o valor de SRMR foi de 0.032, que está bem abaixo do limite de 0.05, indicando um bom ajuste do modelo.

Na análise de regressão, observa-se que o burnout (ISB) não mostrou associação significativa com Inteligência Emocional (ICE) ($\beta = -0.503$, $p = 0.901$), Mindfulness (FFMQ) ($\beta = 0.074$, $p = 0.881$), ou Aderência ao Mindfulness (MAQ) ($\beta = 0.764$, $p = 0.553$). Da mesma forma, a interação entre MAQ e FFMQ também não apresentou significância em relação ao ISB ($\beta = -0.005$, $p = 0.646$).

Por outro lado, a relação entre ICE e FFMQ foi significativa, indicando que um aumento no Mindfulness está associado a um aumento pequeno, porém significativo, na

Inteligência Emocional ($\beta = 0.017, p < 0.001$).

As covariâncias entre FFMQ e MAQ ($\beta = 24.862, p < 0.01$), FFMQ e a interação MAQxFFMQ ($\beta = 11181.720, p < 0.001$), e entre MAQxFFMQ e ISB ($\beta = 4811.077, p < 0.001$) foram todas significativas, sugerindo associações substanciais entre estes escores e indicando papel moderador da aderência ao mindfulness na relação entre FFMQ e ISB.

Os interceptos dos modelos para ISB ($\beta = 28.153, p = 0.632$), ICE ($\beta = 1.443, p < 0.001$), FFMQ ($\beta = 120.803, p < 0.001$), MAQ ($\beta = 43.537, p < 0.001$), e a interação MAQxFFMQ ($\beta = 5284.250, p < 0.001$) foram todos significativos, indicando que os valores médios iniciais dessas variáveis são diferentes de zero. Especificamente, o intercepto para ICE foi significativamente diferente de zero.

As variâncias estimadas para ISB ($\beta = 58.911, p < 0.001$), ICE ($\beta = 0.062, p < 0.001$), FFMQ ($\beta = 181.144, p < 0.001$), MAQ ($\beta = 30.719, p < 0.001$), e a interação MAQxFFMQ ($\beta = 1088620.858, p < 0.001$) também foram todas significativas, indicando que estas variáveis apresentam uma considerável variação entre os indivíduos da amostra.

Por fim, o efeito indireto ($a*b$) não foi significativo ($\beta = -0.008, p = 0.903$), sugerindo que não há uma relação mediada significativa entre as variáveis estudadas por meio deste efeito. Em resumo, os índices de ajuste do modelo indicam que ele se ajusta bem aos dados. Os valores de CFI e TLI estão bem acima dos limiares de bom ajuste, e os valores de RMSEA e SRMR estão dentro dos limites aceitáveis.

Regressões múltiplas exploratórias (PROCESS)

Os resultados indicam que a escala Quantidade de Prática não apresenta efeito significativo no modelo ($\beta = 0,0001, p = 0,7042$), enquanto a escala Qualidade de Prática teve efeito significativo sobre a interação entre FFMQ e ISB ($\beta = -0,2424, p < 0.05$). Os resultados apontam ainda que as variações em Qualidade de prática foram capazes de explicar 9,52% da variância em burnout ($F(6, 129) = 2,2629, p < 0.05, R^2 = 0,0952$).

O modelo proposto com as subescalas Qualidade de Prática Formal e Qualidade de Prática Informal indicou que aproximadamente 10,48% da variância em burnout (ISB) é explicada pelo modelo ($F(6, 129) = 2,5159, p < 0.05, R^2 = 0,1048$). Mindfulness (FFMQ) teve um efeito direto negativo significativo sobre ISB ($\beta = -0,187, p = 0,003$) e um efeito positivo significativo em ICE ($\beta = 0,014, p < 0,001$).

Mostrou-se novamente que ICE não foi capaz de mediar a relação entre FFMQ e ISB ($\beta = 2,167, p = 0,447$). Por outro lado, a subescala de Qualidade de Prática Informal apresentou-se como moderador da relação entre FFMQ e ISB ($\beta = 8,836, p < 0.05$). Enquanto a Subescala de Qualidade de Prática Formal não apresentou relação

significativa com ISB ($\beta = 2,17$, $p = 0,42$).

7. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar os efeitos de uma Intervenção Baseada em Mindfulness (MBHP) sobre os níveis de Inteligência Emocional (IE) e Burnout de professores de escolas públicas. Buscou-se também investigar possíveis mecanismos mediadores e moderadores dos efeitos da intervenção. Os resultados indicam que a intervenção foi eficaz, viável e, em certa medida, bem aceita entre os participantes, e que a aderência ao mindfulness, especialmente a qualidade das práticas informais, pode atuar como moderadora dos efeitos da intervenção.

Os dados mostram um aumento significativo nos níveis de inteligência emocional e mindfulness no grupo experimental, acompanhado por uma redução nos níveis de burnout. Especificamente, os escores no Teste de Competências Emocionais (TCE), no Inventário de Competências Emocionais (ICE) e no *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ) aumentaram significativamente após a intervenção. Ao mesmo tempo, os escores no Inventário para Avaliação da Síndrome de Burnout (ISB) diminuíram, indicando uma redução do burnout. Esses achados corroboram a literatura existente, que sugere que práticas de mindfulness podem promover o bem-estar emocional e reduzir o estresse ocupacional em professores (CHENG et al., 2021; HIDAJAT et al., 2023; AGYAPONG et al., 2023) e convergem com achados que indicam a importância da aderência nas intervenções baseadas em mindfulness (LLOYD et al., 2018; PARSONS et al., 2017; RIBEIRO et al., 2018). A seguir esses resultados são discutidos ponto a ponto.

7.1. Principais resultados

Aumento da Inteligência Emocional e diminuição do Burnout

A intervenção resultou em aumentos significativos nos níveis de inteligência emocional em comparação a lista de espera ($p < 0.01$, $\eta^2p = 0.15$) e mudanças significativas no segundo grupo, após o crossover ($p < 0.01$, $\eta^2p = 0.06$). Esse resultado sugere eficácia do MBHP sobre os níveis gerais de Inteligência Emocional, especialmente nas habilidades de regulação emocional, percepção de emoções, expressividade emocional e compreensão de emoções. Esse achado corrobora a literatura existente sobre intervenções em mindfulness.

Por exemplo, o estudo de Cheng e colaboradores (2021), que também avaliou a

eficácia de uma intervenção baseada em mindfulness sobre a IE de professores, encontrou aumentos significativos ($p < 0.05$) nos níveis de inteligência emocional dos participantes da intervenção em comparação a uma lista de espera. Entretanto, tal estudo apresentou tamanho de efeito mais modesto ($\eta^2 = 0.08$), comparação ao tamanho de efeito grande encontrado nesta pesquisa. Essa diferença pode ser explicada pelo fato de o estudo de Cheng e outros (2021) consistir em uma pesquisa quase-experimental, o que pode ter impactado negativamente os resultados.

Em outros estudos que avaliaram os efeitos de uma IBM sobre a IE, encontrou-se resultados positivos em comparação com grupos em lista de espera em populações de diferentes países: Irã (AJILCHI et al., 2019), Espanha (CEJUDO et al., 2019; MORENO-GOMEZ et al., 2023), Estados Unidos (NADLER et al., 2020), Malásia (LOH et al., 2022) e China (CHENG et al., 2022; ZHOU et al., 2022). Salienta-se que, embora a população-alvo desses estudos não envolva professores, os achados indicam que intervenções baseadas em mindfulness podem ser um tipo de intervenção viável para aprimorar a habilidade de IE. De forma geral, os resultados do MBHP sobre os níveis de IE vão ao encontro das evidências na literatura existente.

No que se refere ao follow-up, identificou-se que não houve mudança significativa no grupo experimental nos escores de TCE, demonstrando estabilidade dos efeitos da intervenção. Entretanto, os escores no ICE reduziram significativamente. Já no grupo controle ocorreu o inverso: os escores do TCE caíram significativamente, enquanto os escores do ICE se manteve estável. Os estudos anteriores que implementaram avaliação follow-up apresentaram resultados totalmente diferentes dos encontrado no presente estudo: Cejudo e outros (2019) não encontraram aumentos significativos em IE após a intervenção, mas identificaram aumento significativo no follow-up de 6 meses, indicando um efeito tardio da intervenção. Já o estudo brasileiro de Santos e colaboradores (2024), não encontrou mudanças significativas após a intervenção e seguiu sem mudanças no follow-up.

Em relação ao burnout, os resultados do presente estudo sugerem que a intervenção implementada foi eficaz em reduzir os níveis em professores de escolas públicas. Houve mudanças significativas em burnout do pré-teste para o pós-teste no grupo MBHP em comparação com o grupo em lista de espera ($p < 0.05$, $\eta^2 p = 0.07$) e diminuição significativa no segundo grupo, após o crossover ($p < 0.01$, $\eta^2 p = 0.15$). Este resultado apoia a maioria dos estudos já realizados envolvendo a implementação de IBM's para burnout em professores.

Estudos anteriores apresentaram evidências de eficácia de intervenções baseadas em mindfulness sobre o nível geral de burnout em professores (CARROLL et al., 2022; CHENG et al., 2021; CZERWINSKI et al., 2021; FLOOK et al., 2013; ROESER et al., 2013; TAYLOR et al., 2021) ou sobre os níveis de facetas específicas do burnout (CARVALHO et al., 2021; FABBRO et al., 2020; JENNINGS et al., 2017).

Dentre esses estudos, quatro utilizaram metodologia similar a este estudo, comparando alguma IBM com grupo em lista de espera (CHENG et al., 2021 - China; FLOOK et al., 2013 - EUA; ROESER et al., 2013 – EUA e Canadá; TAYLOR et al., 2021 - EUA) e encontraram mudanças significativas nos níveis globais de burnout após a intervenção, com tamanhos de efeito variando de médio a grande. Dentre esses estudos, destacam-se os achados obtidos por Cheng e outros (2021) e os resultados de Taylor e colaboradores (2021) utilizando uma IBM com quatro sessões. Em comparação ao presente estudo, essas pesquisas apresentaram tamanhos de efeito similares, indicando que diferentes intervenções baseadas em mindfulness comparadas a lista de espera podem ser eficazes para diminuir os níveis de burnout em professores.

Em delineamentos mais robustos, Carroll e outros (2022 - Austrália) e Czerwinski e colaboradores (2021 - Inglaterra) utilizaram algum tipo de grupo controle ativo, comparando a IBM com outro tipo de intervenção. O primeiro estudo (CARROLL et al., 2022) comparou o Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) com um programa de promoção de saúde composto por práticas de educação física, musicoterapia, reeducação alimentar e imagética, com o grupo experimental (MBSR) apresentando mudanças significativas pós-intervenção ($p < 0.001$). Já a segunda pesquisa (CZERWINSKI et al., 2021) comparou uma IBM chamada de Mindfulness Based Colouring Intervention (MBCI), que une mindfulness e arteterapia, em comparação com um grupo que fez sessões de arteterapia e pintura livre, com o grupo MBCI apresentando diminuições significativas em burnout após a intervenção ($p < 0.01$, $\eta^2p = 0.54$). Essas duas pesquisas apresentaram resultados bastante similares ao presente estudo, mesmo utilizando grupo controle ativo ao invés de lista de espera.

Outros estudos encontraram diminuições significativas pós-intervenção apenas em algumas facetas de burnout. Fabbro e outros (2020 - Itália) encontraram reduções significativas apenas em Exaustão Emocional ($p < 0.05$, $\eta^2p = 0.13$). O estudo de Jennings e outros (2017 - EUA), com o programa CARE, encontrou resultados similares ($p < 0.05$, $d = 0.22$), entretanto não avaliou as demais facetas ou o nível geral de burnout. Outro estudo (CARVALHO et al., 2021 - Portugal) encontrou mudanças significativas na

exaustão emocional ($p < 0.01$, $d = 0.8$), mas também identificou diminuições na despersonalização ($p < 0.01$, $d = 0.70$).

Por outro lado, alguns estudos apresentaram resultados de ineficácia de intervenções baseadas em mindfulness sobre os níveis de burnout em professores (FRANK et al., 2015 - EUA; HARRIS et al., 2016 - EUA; JENNINGS et al., 2013 - EUA; MIHIC et al., 2020 - Croácia). O estudo de Frank e colaboradores (2015) consistiu em um estudo quase-experimental, em uma pequena amostra de professores ($N = 36$). A falta de controle e randomização nessa pesquisa pode ter sido responsável pelos diferentes resultados em comparação ao presente estudo. Dois estudos aplicaram o programa CARE em professores e não apresentaram mudanças significativas nos níveis de burnout (JENNINGS et al., 2013; MIHIC et al., 2020). Apesar de consistirem em estudos controlados e randomizados, contaram com amostras menores que o presente estudo ($N = 53$ e $N = 59$, respectivamente). Já o estudo de Harris e outros (2016) utilizou o programa *Community Approach to Learning Mindfully* (CALM) em uma amostra de 64 professores e apresentou como principal limitação a baixa variabilidade da amostra, envolvendo professores de duas escolas de um único distrito de classe média alta, o que também ocorreu nos estudos de Jennings e colaboradores (2013) e Mihic e outros (2020). O presente estudo envolveu professores de dezenas de cidades de diferentes regiões do Brasil, apresentando uma variabilidade não observada nos estudos anteriores.

No que se refere a avaliação do follow-up, os dois grupos do presente estudo não apresentaram mudanças significativas nos níveis de burnout em relação ao pós-teste. Esse achado aponta que os escores em ISB se mantiveram estáveis, indicando eficácia da intervenção a curto prazo (2 meses). Apenas três estudos anteriores avaliaram os participantes em follow-up. Roeser e colaboradores (2013), em um follow-up de 3 meses, verificou que os níveis de burnout diminuíram significativamente em comparação ao pós-teste, indicando que os efeitos da intervenção se mantiveram altos ao longo do tempo. Na contramão, Carroll e colaboradores (2022), por outro lado, em um follow-up de 5 meses, verificou que os níveis de burnout aumentaram significativamente nos professores, chegando a superar os escores do *baseline*. Esse achado pode indicar um limite temporal dos efeitos da intervenção. Já Mihic e outros (2020) não encontraram mudanças em burnout após a intervenção e seguiram sem encontrar mudanças no follow-up de 6 meses.

Os resultados indicam que o MBHP é uma intervenção eficaz, que pode ser implementada como ferramenta de prevenção em saúde mental para professores de escolas públicas e promoção de bem-estar, aumentando a inteligência emocional e

aliviando sintomas de burnout. De uma forma geral, os achados são consistentes com a literatura existente e a robustez metodológica deste estudo torna seus resultados ainda mais valiosos. Ainda, os achados do presente estudos mostram que IBM podem superar barreiras culturais, idiomáticas e étnicas, apresentando eficácia sobre as variáveis estudadas em diferentes culturas, inclusive na América do Sul.

Os resultados encontrados, com aumento significativo dos níveis de inteligência emocional e diminuição significativa dos níveis de burnout nos professores podem ser explicados pelo potencial que o programa implementado (MBHP) tem para a promoção de saúde mental (MAPURUNGA et al., 2020; OLIVEIRA et al., 2021; TROMBKA et al., 2021; VALLIM et al., 2022). Ao promover mais autoconsciência dos próprios processos psicológicos (metacognição) e mais autorregulação, (HOLAS; JANKOWSKI, 2012; LUNDWALL et al., 2019; ZHANG et al., 2019), intervenções baseadas em mindfulness, como o MBHP, podem gerar mudanças no bem-estar e em habilidades cognitivas (WILSON et al., 2022; VAGO; SILBERSWEIG, 2012). Nesse sentido, ao praticar mindfulness, os participantes do programa têm a possibilidade de treinar, de forma repetida e sistemática, a capacidade de metacognição e autorregulação de pensamentos, sensações e emoções, o que tende a aprimorar tanto a IE e diminuir sentimentos de esgotamento LUNDWALL et al., 2019; ZHANG et al., 2019; VAGO; SILBERSWEIG, 2012).

Vários fatores contextuais, metodológicos e teóricos podem ter influenciado esses resultados positivos. O rigor metodológico da pesquisa, incluindo um desenho experimental robusto com grupo de controle, controle de variáveis confundidoras e uso de instrumentos psicometricamente validados, fortalece a validade interna dos achados. Além disso, a prática sistemática e guiada de mindfulness pode ter sido particularmente eficaz em desenvolver habilidades de mindfulness e a autorregulação, aptidões essenciais para a melhoria da IE. A especificidade das técnicas utilizadas no MBHP, como a meditação focada na respiração e práticas de aceitação e compaixão, pode ter sido crucial para os aumentos observados nas habilidades emocionais dos participantes. O contexto dos participantes, como o nível inicial de IE e a motivação e engajamento com a intervenção, também pode ter desempenhado um papel importante nos resultados.

No contexto prático, esses resultados sugerem que intervenções baseadas em Mindfulness podem ser uma ferramenta valiosa para desenvolver a IE em professores, uma habilidade crucial para o bem-estar, satisfação e desempenho no trabalho (ABEBE; SINGH, 2023; BAKKER; DE VRIES, 2021; DOĞRU, 2022; TESI, 2021) e para prevenir

e mitigar os efeitos do burnout em professores (MENDONÇA et al., 2023; MÉRIDA-LÓPEZ; EXTREMER, 2017). Esses achados corroboram a literatura existente que associa práticas de mindfulness com melhorias em componentes específicos da IE, contribuindo para um corpo crescente de evidências que sustentam a integração dessas práticas em programas de desenvolvimento pessoal e profissional em professores.

O aumento dos níveis de Mindfulness

Os resultados indicam que a intervenção MBHP aumentou os níveis gerais de mindfulness na amostra de professores em comparação a lista de espera ($p < 0.05$, $\eta^2p = 0.17$) e aumentou os níveis no segundo grupo, após o crossover ($p < 0.01$, $\eta^2p = 0.25$). Houve mudanças significativas nas medidas de FFMQ após a intervenção. Esses resultados convergem com o estado da arte atual, que apresenta o aumento nos níveis de mindfulness, medidos através de instrumentos como o FFMQ, como o principal desfecho das intervenções baseadas em mindfulness em estudos experimentais (GOLDBERG et al., 2016; GOLDBERG et al., 2019) e como positivamente correlacionado com as práticas de mindfulness (MANUEL et al., 2017).

Estudos anteriores constataram aumentos significativos dos níveis de mindfulness em professores após intervenção baseada em mindfulness. Em estudos com amostras com tamanhos similares, Bonde e outros (2022; $N = 150$), Hwang e colaboradores (2019; $N = 124$) e Lensen e colaboradores (2024; $N = 138$) encontraram mudanças significativas no grupo experimental em comparação com grupo controle em lista de espera. Destaca-se que o estudo de Lensen e outros (2024) apresentou resultados muito expressivos, com valor significativo ao nível de 99,9% e tamanho de efeito grande ($d = 1.37$).

Em outros estudos, com amostras consideravelmente maiores, também se encontrou acréscimos significativos nos níveis de mindfulness após IBM's, em comparação com grupos em listas de espera (CARVALHO et al., 2021 - Portugal; SONG et al., 2020 - China; TSANG et al., 2021 - China). Song e outros (2020) analisaram os resultados de uma amostra de 161 professores, enquanto Tsang e colaboradores (2021) avaliaram 186. Já Carvalho e colaboradores (2021) conseguiram uma amostra final de 205 professores, apresentando resultados bastante significativos ($p < 0.001$, $d = 1.27$).

No mesmo caminho, em estudos com amostras consideravelmente menores encontrou-se resultados similares. Fabbro e colaboradores (2020; $N = 39$; Itália) e Tarrasch e outros (2020; $N = 44$; Israel) encontraram aumentos significativos em grupos que passaram por intervenções baseadas em mindfulness, comparando-os com grupos em

lista de espera. Destacam-se os resultados expressivos da pesquisa de Tarrasch e outros, com valor-p menor que 0.001 e tamanho de efeito grande ($d = 1.20$). Já Carroll e colaboradores (2022; $N = 75$), compararam O MBSR com uma intervenção de promoção de saúde global, e encontraram mudanças significativas ($p < 0.01$) no grupo submetido ao mindfulness.

Os resultados da avaliação de follow-up do presente estudo indicam que os níveis de mindfulness diminuíram significativamente em relação ao pós-teste no grupo experimental. Já o grupo controle não apresentou mudanças significativas em relação ao pós-teste, indicando que os resultados se mantiveram estáveis. Em contraste, os estudos anteriores que avaliam em follow-up os níveis de mindfulness encontraram o seguinte: Tsang e outros (2021), em follow-up de 2 meses, e Lensen e colaboradores (2024), em follow-up de 3 meses, identificaram aumento significativo dos níveis de mindfulness nos professores em relação ao pós-teste, sinalizando que os efeitos da intervenção sobre essa variável se mantiveram ao longo do tempo. Já os estudos de Carroll e outros (2022) e Bond e colaboradores (2022), com avaliações de 5 e 6 meses, respectivamente, apresentaram resultados similares ao do grupo controle do presente estudo, com níveis de mindfulness não mudando significativamente no follow-up, mantendo-se estáveis ao longo do tempo.

Desta forma, verifica-se que, de uma forma geral, o presente estudo é congruente com as evidências existentes na literatura, e que os achados em relação aos níveis de mindfulness são apurados com diferentes tamanhos amostrais. Assim, visto que altos níveis de mindfulness estão associados a maior inteligência emocional (MIAO et al., 2018; MARTÍNEZ-PÉREZ et al., 2023) e menores níveis de burnout (HE et al., 2024; WANG et al., 2022), podendo inclusive mitigar os sintomas de burnout (GUIDETTI et al., 2019), torna-se evidente que o MBHP se mostrou uma intervenção eficaz para fornecer aos professores ferramentas para lidar com o estresse no ambiente do trabalho.

Possíveis mecanismos geradores de mudança, a função moderadora da aderência e o papel da Inteligência Emocional

Alguns estudos que se propuseram a explorar os mecanismos subjacentes aos protocolos de intervenção baseados em mindfulness podem ajudar a elucidar porque a IBM implementada no presente estudo (MBHP) foi eficaz para melhorar a IE e reduzir o burnout nos professores. Uma parte desses estudos propôs modelos explicativos ou investigou mecanismos de mudanças de IBM's especificamente em professores

(BERKOVICH-OHANA et al., 2020; HIDAJAT et al., 2023; LENSEN et al., 2024; ROESER et al., 2013; TSANG et al., 2021), enquanto outro grupo de estudos buscou investigar as intervenções baseadas em mindfulness de forma geral (CHIN et al., 2019; LINDSAY; CRESWELL, 2017; LINDSAY et al., 2018; MADDOCK, 2024; SCHUMAN-OLIVIER et al., 2020; SIEDER et al., 2024; STEIN; WITKIEWITZ, 2020), avaliando como habilidades relacionadas ao mindfulness ou às práticas de mindfulness podem atuar impactando em mudanças geradas pelas IBM.

O corpo de evidências existentes na literatura indica que habilidades mindful ou correlatas ao mindfulness, avaliadas por instrumentos como o FFMQ, são construtos que podem estar subjacentes ao conteúdo das intervenções e propiciar mudanças comportamentais, cognitivas e/ou emocionais. Dentre esses elementos, há evidências de que autocompaixão é aumentada pelas intervenções baseadas em mindfulness e isso gera a mudança comportamental, resiliência e estratégias de *coping* para prevenir e mitigar efeitos do estresse e burnout no ambiente de trabalho (EMERSON et al., 2017; HIDAJAT et al., 2023; LENSEN et al., 2024; MADDOCK et al., 2024; ROESER et al., 2013; WANG et al., 2022). A habilidade de ser mais compassivo, compreensivo, gentil e menos crítico consigo mesmo, o que está no cerne da autocompaixão, pode propiciar ao indivíduo uma diminuição do estresse e aumento do bem-estar psicológico, melhorando estratégias de regulação emocional e diminuindo o burnout (NEFF, 2023; ROESER et al., 2022).

Outras habilidades de mindfulness ou relacionadas ao mindfulness que podem estar associados a mudança são o não-julgamento (CHIN et al., 2019; UUSBERG et al., 2016) e a não-reatividade (BENZO et al., 2018; LINDSAY; CRESWELL, 2017; MADDOCK, 2024; STEIN; WITKIEWITZ, 2020) e a aceitação (LINDSAY; CRESWELL, 2017; LINDSAY et al., 2018; STEIN; WITKIEWITZ, 2020). Essas aptidões estão relacionados com aumento de emoções positivas e diminuição de ruminação, favorecendo a reavaliação cognitiva e as respostas emocionais diante de experiências estressoras (CARPENTER et al., 2019; LINDSAY et al., 2018; MATTES, 2019).

O decentramento (ou descentralização), é uma habilidade metacognitiva que envolve a consciência interna da experiência presente, o distanciamento e observação da experiência e a não reatividade ao conteúdo das experiências (BERNSTEIN et al., 2015; BERNSTEIN et al., 2019). Esse mecanismo subjacente pode gerar no indivíduo um distanciamento cognitivo das experiências negativas, dando tempo e espaço para uma

melhor resposta e, assim, amenizando o sofrimento psicológico (BERNSTEIN et al., 2019; GUO, 2024). Há evidências de que essa habilidade pode ser desenvolvida através de práticas formais de mindfulness presentes intervenção, como o escaneamento corporal e mindfulness na respiração e práticas informais, como a prática que propõe utilizar mindfulness em diálogos difíceis (BERKOVICH-OHANA et al., 2020; HIDAJAT et al., 2023; SHOHAM et al., 2017).

Outros estudos apontam que as habilidades de mindfulness, em conjunto, representadas pelos níveis gerais de mindfulness do FFMQ, por exemplo, são essenciais para as mudanças ocorridas com as intervenções baseadas em mindfulness (EMERSON et al., 2017; HIDAJAT et al., 2023; LENSEN et al., 2024; MADDOCK et al., 2024; WANG et al., 2022). Essas habilidades propiciam ao praticante uma observação consciente dos pensamentos, emoções e comportamentos, melhorando a capacidade de identificar padrões habituais de reação e capacitando-os a tomarem decisões mais conscientes e a reagirem melhor a pensamentos e emoções negativas (HIDAJAT et al., 2023; LENSEN et al., 2024). Nessa mesma direção, em relação as habilidades de mindfulness, uma recente metanálise analisou 177 ensaios randomizados controlados (SIEDER, et al., 2024) e verificou que os níveis de mindfulness no *baseline* podem moderar os efeitos das intervenções baseadas em mindfulness em diferentes variáveis, impactando diretamente os resultados. Salienta-se que essa é uma possibilidade que não foi investigada no presente estudo, mas que está alinhada com os estudos anteriores e pode ser explorada em estudos futuros.

O currículo do MBHP inclui esses elementos em diferentes momentos através de práticas formais, práticas informais, dinâmicas, discussões e tarefas de casa (MAPURUNGA et al., 2020). Especificamente, aceitação e autocompaixão são discutidas e desenvolvidas no protocolo nas semanas 5 e 7/8 respectivamente. O decentramento, o não-julgamento, a não-reatividade e outras habilidades mindful são treinadas ao longo de todo o programa de intervenção, tanto em práticas formais e informais, quanto em momentos de psicoeducação, partilha e desafios semanais.

Schuman-Olivier e outros (2020) destacam o papel da autorregulação como elemento central das intervenções baseadas em mindfulness, em diferentes práticas. Os autores discutem que a autorregulação das IBM se divide em três eixos que, em conjunto, possibilitam a mudança comportamental: regulação atencional ou cognitiva, regulação emocional e regulação de processos relacionados ao self (autocompaixão, automonitoramento, autoeficácia, autoconsciência, entre outros) (SCHUMAN-OLIVIER

et al., 2020). Nessa direção, outros estudos também destacaram o papel de práticas de mindfulness para autorregulação da atenção como mecanismo essencial para modificações emocionais e comportamentais (LINDSAY; CRESWELL, 2017; MADDOCK, 2024), indicando que ao regular a atenção para o momento presente, o praticante tem a possibilidade de se relacionar melhor com a experiência e de escolher de forma mais consciente como se relacionar com essa experiência. Assim, entende-se que as intervenções baseadas em mindfulness aumentam a autorregulação e o autocontrole, permitindo ao indivíduo utilizar melhor as habilidades de mindfulness e compaixão, o que, por sua vez, torna-se um importante recurso para o enfrentamento ao estresse (BAKKER; VRIES, 2021; ZHENG et al., 2022).

A regulação emocional também é um mecanismo desenvolvido pelas práticas de mindfulness e que atua como mecanismo de mudança (JENNINGS et al., 2017; QUERSTRET et al., 2020; TSANG et al., 2021). As práticas que compõem as IBM propiciam aos praticantes aumentar a consciência acerca dos próprios estados internos, incluindo sensações corporais, pensamentos, emoções, impulsos (CHIESA et al., 2013; JANKOWSKI; HOLAS, 2014). Esse fenômeno metacognitivo permite que o praticante saia de sua reatividade emocional habitual e adote estratégias mais adaptativas para lidar com emoções, o que se mostrou, por exemplo, eficaz para melhorar o bem-estar em professores (TSANG et al., 2021).

Nesse sentido, buscou-se no presente estudo verificar se a Inteligência Emocional poderia ter um papel importante para a mudança em decorrência da intervenção implementada, sendo um mecanismo mediador dos efeitos da intervenção. Entretanto, os resultados indicam que a IE não atua como mediadora dos efeitos da intervenção baseada em mindfulness sobre o burnout. Em resultados, foi possível identificar relação significativa entre Mindfulness e IE, entre IE e Burnout, mas não um efeito indireto de Mindfulness em burnout via IE. Ou seja: IE não se ajustou ao modelo como Mediadora.

Esse achado diverge do estudo de Tsang e outros (2021), que verificou que o gerenciamento emocional, baseado no modelo de Salovey e Mayer (1995), pode atuar como mediador dos efeitos de uma intervenção. Há uma diferença considerável entre o tamanho da amostra desse estudo ($N = 186$) e do presente estudo ($N = 136$), que pode explicar as diferenças nos achados. Além disso, o protocolo implementado por Tsang e colaboradores (2021) foi construído especificamente para o contexto dos professores, juntando elementos do MBSR, do MBCT e outros, enquanto o MBHP foi construído visando a população geral. As diferenças podem ainda se dever aos diferentes

instrumentos utilizados para medir IE e seus elementos. Com isso, com base nos dados gerados por esta pesquisa, não é possível afirmar que a IE é um mecanismo gerador de mudança ou mediador dos efeitos da intervenção.

Outro elemento que apresentado na literatura como importante mecanismo facilitador do processo de mudança nas intervenções baseadas em mindfulness é a aderência (BRINTZ et al., 2024; HASSED et al., 2021; RIBEIRO et al., 2018; TAMURA et al., 2022). A aderência ao mindfulness, avaliada pela presença nas sessões e pela quantidade e qualidade de práticas formais e informais de mindfulness nas sessões e tarefas de casa (entre sessões) está relacionada aos resultados das IBM. Apenas comparecer nas sessões não garante os efeitos ao indivíduo, sendo necessário praticar formalmente e incorporar o mindfulness a diferentes situações do cotidiano, através de práticas informais, para se obter melhores resultados (BIRTWELL et al., 2019; LIPTÁKOVÁ et al. 2022; LLOYD et al., 2018; PARSONS et al., 2017; QUACH et al., 2017).

Esta pesquisa avaliou o papel da aderência ao mindfulness como mecanismo moderador dos efeitos do MBHP sobre os níveis de burnout de professores. Os resultados confirmam a aderência medida pelo MAQ como moderadora dos efeitos da intervenção e, mais especificamente, a qualidade de prática informal apresentou efeito significativo como variável moderadora. Isso significa dizer que indivíduos com maior aderência ao mindfulness e, principalmente, maior qualidade de uso do mindfulness no dia a dia, em diferentes situações do cotidiano, obtiveram resultados mais acentuados com a intervenção (mais IE, mais mindfulness, menos burnout).

Esses achados convergem com a literatura existente acerca da correlação entre a aderência ao mindfulness e os desfechos das intervenções baseadas em mindfulness. Em um estudo que avaliou os efeitos de um programa de mindfulness com 4 sessões, Brintz e outros (2024) verificou que a quantidade de prática informal apresentou correlação com desfechos positivos em adultos com dores crônicas. Já o estudo de Kakoschke e colaboradores (2021), também investigou a aderência utilizando o MAQ, e constatou que a qualidade de prática formal apresentou correlação com bem-estar e mais engajamentos nos estudos em estudantes de medicina após um programa de mindfulness com 5 semanas de duração.

Ribeiro e outros (2018) encontraram correlações entre a aderência e os desfechos positivos em praticantes de mindfulness iniciantes. Entretanto, verificou-se que não foi exatamente a quantidade de práticas que impactou a aderência. Sugerindo, assim, que

outros fenômenos, inclusive a qualidade de práticas, pode ter influenciado os desfechos.

Por outro lado, Crane e colaboradores (2014) encontraram relações entre a quantidade de práticas formais e a diminuição de recaída em pacientes com depressão, mas não encontraram efeitos das práticas informais. Em outros dois estudos, Tamura e outros (2022) e Quach e colaboradores (2017) evidenciaram relações entre quantidade de prática formal e diferentes desfechos em pacientes com câncer de mama e em adolescentes, respectivamente. Entretanto, esses estudos não avaliaram a qualidade de prática.

Com base nos dados constantes na literatura, identifica-se que o método de avaliação da aderência adotado pelo presente estudo foi bastante adequado, com utilização de um instrumento de medida construído para a avaliação de intervenções baseadas em mindfulness de forma geral e incluindo os elementos de quantidade de prática (minutos) por semana e qualidade de práticas formais e informais.

A aderência ao mindfulness moderou os efeitos da intervenção, com maior aderência associada a melhores desfechos. Especificamente, os resultados sugerem que os efeitos do mindfulness no burnout variam de acordo com a qualidade da prática informal do indivíduo. Este achado destaca a importância de considerar a qualidade da prática informal ao avaliar os benefícios de intervenções baseadas em mindfulness.

7.2. Outros resultados

A implementação da intervenção em um formato virtual e síncrono, utilizando a plataforma *Zoom*, mostrou-se viável. A randomização e o cegamento duplo foram mantidos, garantindo o rigor metodológico. Além disso, a utilização de critérios rigorosos de inclusão e exclusão contribuiu para a homogeneidade da amostra, apesar da significativa perda amostral. A viabilidade do formato virtual é particularmente relevante no contexto de restrições impostas pela pandemia de COVID-19, demonstrando que intervenções de mindfulness podem ser adaptadas com sucesso para ambientes online. Esse formato traz algumas vantagens, visto que elimina o deslocamento dos participantes, possibilita o intercâmbio cultural e a condução de grupos por instrutores em localidades distantes dos participantes.

Os resultados deste estudo estão alinhados com estudos anteriores que envolveram intervenções baseadas em mindfulness no formato online (CZERWINSKI et al., 2021; NADLER et al., 2020). Porém, como mencionado anteriormente, ambos estudos utilizaram intervenções assíncronas, com vídeos pré-gravados, enquanto o presente

estudo seguiu o mesmo currículo do protocolo original presencial e ocorreu de forma síncrona. Este estudo converge ainda com revisões sistemáticas que indicaram a alta eficácia de intervenções baseadas em mindfulness no formato online para a promoção de saúde mental (GONG et al., 2023; SPIJKERMAN et al., 2016), para ansiedade em adultos (REANGSING et al., 2023) e para o bem-estar e estresse (BOSSI et al., 2022).

Embora a intervenção tenha apresentado uma perda amostral de 55%, a resposta ao questionário sobre motivos de desistência forneceu informações valiosas. As principais razões para a não adesão incluíram falta de tempo, aumento de demandas profissionais e dificuldades logísticas, como falta de estrutura adequada para participar das sessões virtuais. Apesar disso, a adesão daqueles que completaram a intervenção sugere que, com ajustes e suporte adicional, a aceitação poderia ser melhorada. Estratégias para aumentar a adesão, como sessões mais flexíveis e suporte técnico, poderiam ser exploradas em estudos futuros.

Nesse sentido, o presente estudo apresentou taxas de perda amostral superiores às médias relatadas em duas metanálises que investigaram esse tópico (LAM et al., 2022; ZHANG et al., 2021). Na revisão de Lam e outros (2022), que analisou 114 ensaios randomizados controlados, encontrou-se um valor médio de taxa de perda amostral de 19% em grupos experimentais e 18,6% em grupos controle nas IBM. Já na revisão de Zhang e outros (2021), encontrou-se uma perda amostral média de 25%. A alta taxa de perda amostral pode gerar vieses na análise da eficácia das IBM, mesmo com bons métodos estatísticos para controlar os efeitos dessa perda (NAM; TONEATTO, 2016). Destaca-se ainda que razões comuns para a desistência de participantes de intervenções baseadas em mindfulness podem envolver a relação cultural com programas voltados a saúde mental, a dificuldade de compreensão e envolvimento com os temas e práticas dos programas e os efeitos adversos relacionados com a prática de meditação/mindfulness (CEBOLLA et al., 2017; BRITTON et al., 2021; GOLDBERG et al., 2022; LAM et al., 2022).

Pontos positivos do estudo

A intervenção baseada em mindfulness implementada (MBHP) mostrou ser eficaz na melhoria da inteligência emocional dos professores e na redução dos níveis de burnout, conforme indicado pelos aumentos significativos nas médias de IE e reduções nas médias de burnout do grupo experimental comparado ao grupo controle, bem como no grupo controle no crossover. A aderência ao mindfulness demonstrou um papel moderador

significativo, com indivíduos de maior aderência apresentando melhores resultados. Além disso, os efeitos positivos da intervenção persistiram ao longo do tempo, conforme observado no follow-up de 2 meses.

O estudo seguiu rigorosos padrões metodológicos e éticos, incluindo randomização, cegamento duplo, grupo controle e uso do checklist CONSORT. A intervenção foi conduzida por instrutores independentes, e o estudo foi registrado previamente na plataforma ReBEC. A amostra foi adequada ao cálculo amostral realizado a priori, mantendo o poder estatístico alto. Desta forma, os cuidados metodológicos implementados geram mais fidedignidade aos resultados obtidos.

O presente estudo traz implicações para a área de estudo ao apresentar evidências do papel da aderência como moderadora dos efeitos de uma intervenção baseada em mindfulness e a importância da qualidade das práticas informais nesse processo. Ainda, esta pesquisa colabora para a ciência de mindfulness no Brasil, apresentando uma intervenção eficaz para o bem-estar de professores de escolas públicas dessa região.

Limitações e sugestões para estudos futuros

As principais limitações deste estudo incluem a significativa perda amostral e as dificuldades reportadas pelos participantes para participar das sessões virtuais. Futuras pesquisas devem focar em estratégias para aumentar a adesão e explorar intervenções presenciais ou híbridas. Além disso, seria benéfico investigar os efeitos a longo prazo da intervenção para além de 2 meses, bem como sua aplicabilidade em diferentes contextos educacionais.

A perda amostral de 55% durante o estudo pode ter introduzido vieses de seleção, afetando a representatividade dos resultados. Fatores como disponibilidade dos professores e interesse podem ter influenciado essa perda. Essa perda de seguimento pode gerar viés, distorcendo os resultados e diminuindo o poder estatístico do estudo. Estudos futuros podem utilizar métodos de análise de dados que avaliem a intenção de tratar (*Intention to Treat*) e não apenas os participantes que completaram o protocolo (*Per Protocol*), como realizado neste estudo.

Ainda nessa direção, futuras pesquisas podem buscar aumentar a aderência, se guiando pela literatura existente que aponta elementos que predizem a aderência fora da sessão (CANBY et al., 2021; MARKS et al., 2021) e estratégias para aumentar a aderência (WINTER et al., 2022), visando diminuir a perda amostral e investigar se os resultados melhoram com maior aderência conforme indica a literatura e os achados do presente

estudo. Ainda é indicado buscar modificar o programa de intervenção, de forma a torná-lo mais flexível e acessível, a fim de aumentar a aceitabilidade. Estudos futuros podem ainda avaliar a usabilidade no modelo online, de forma a identificar que elementos facilitam ou dificultam o uso da plataforma (*software*) escolhida para implementar a intervenção pelos participantes, conforme indicado por Idrees e outros (2023) e Stjernsward e Hansson (2017).

Outra limitação do presente estudo é a variabilidade da amostra. Embora tenha havido a participação de dezenas de professores de diferentes regiões, houve predominância de participantes do sexo feminino (N = 116) e maior participação de indivíduos de São Paulo ou Pernambuco. Assim, recomenda-se para estudos futuros aumentar a quantidade de participantes do sexo masculino e buscar aumentar a quantidade de participantes de outros estados e regiões.

A forma de avaliação das variáveis de interesse também foi limitada. O presente estudo usou muitas medidas de autorrelato para investigar IE, burnout e mindfulness, o que pode introduzir vieses de resposta, como a aquiescência e a desejabilidade social. Futuros estudos poderiam combinar essas medidas com avaliações qualitativas, avaliações de desempenho, avaliações fisiológicas, entre outras, a fim de obter uma compreensão mais abrangente dos efeitos da intervenção.

Uma significativa limitação metodológica deste estudo foi a utilização de grupo controle passivo (lista de espera). Apesar de utilizar o procedimento de *crossover*, o que pode reduzir esse viés, indica-se para estudos futuros o uso de outras formas de grupo controle. Sugere-se a comparação da eficácia do MBHP com outra intervenção também eficaz para aumento da IE e/ou diminuição do burnout ou, se possível, a comparação com mais de um grupo controle ao mesmo tempo.

Outras pesquisas podem investigar questões que o presente estudo não conseguiu responder ou que surgem a partir do mesmo: seria interessante investigar como diferentes componentes do mindfulness contribuem para a redução do burnout em diferentes contextos educacionais. Futuras pesquisas podem explorar a implementação de programas de mindfulness em diferentes configurações escolares e seu impacto a longo prazo na saúde mental dos professores. Nesse sentido, realizar estudos de follow-up mais longos para avaliar a persistência dos efeitos da intervenção além dos dois meses, averiguando se a quantidade e qualidade de práticas formais e informais se altera após a intervenção e como isso pode se relacionar com os desfechos nas avaliações de follow-up torna-se uma possibilidade.

Em relação ao modelo teórico testado nesta pesquisa, sugere-se que futuros estudos investiguem se um protocolo de intervenção com mais práticas informais pode ter resultados melhores nas variáveis estudadas. Ainda, indica-se a exploração de outros moderadores e mediadores: investigar variáveis como o suporte social e satisfação no trabalho, habilidades de mindfulness ou componentes da IE (ex: regulação emocional, compreensão emocional, percepção ou uso) podem atuar em relação aos efeitos da intervenção.

As limitações destacadas podem ter influenciado a magnitude dos efeitos observados e devem ser consideradas ao interpretar os resultados. Destaca-se também que os resultados podem não ser generalizáveis para outras regiões devido às diferenças culturais e educacionais. Assim, sugere-se replicação da metodologia, com ou sem os ajustes metodológicos indicados, a fim de que se verifique a capacidade de generalização dos achados.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicam que a intervenção baseada em mindfulness (MBHP) é eficaz na melhoria da inteligência emocional e na redução do burnout entre professores de escolas públicas (**HIPÓTESE 1 CONFIRMADA**). A aderência ao mindfulness atuou como moderadora dos efeitos da intervenção sobre os níveis de burnout (**HIPÓTESE 2 CONFIRMADA**). Entretanto, a Inteligência Emocional não apresentou papel mediador dos efeitos da intervenção (**HIPÓTESE 3 NÃO CONFIRMADA**).

Os resultados mostraram uma redução significativa nos níveis de burnout após a intervenção, especialmente no grupo que passou pela intervenção primeiro. Além disso, houve um aumento significativo nos escores de inteligência emocional, sugerindo que a prática regular de mindfulness pode melhorar habilidades emocionais. Esses achados são consistentes com estudos anteriores que destacam os benefícios do mindfulness em contextos educacionais.

Com base na revisão de literatura realizada, o presente estudo parece ser o primeiro a implementar uma intervenção baseada em mindfulness voltada para o burnout de professores na América do Sul. Embora a literatura sobre intervenções de mindfulness seja extensa, não foram identificados estudos anteriores que abordassem essa população específica nesta região geográfica. Esta lacuna sugere que este estudo contribui de forma única ao corpo de conhecimento existente, ao explorar os efeitos de uma intervenção mindfulness em um contexto cultural e profissional ainda não amplamente investigado.

Além disso, este estudo se posiciona como um dos primeiros a avaliar os efeitos de uma intervenção de mindfulness sobre a Inteligência Emocional de professores a nível global. A escassez de pesquisas neste domínio específico destaca a importância e a relevância do presente trabalho, oferecendo novos insights sobre a relação entre mindfulness e Inteligência Emocional no contexto dos professores.

Os achados deste estudo destacam a relevância e a eficácia das intervenções baseadas em mindfulness para a promoção da saúde mental e emocional dos professores. A melhoria da inteligência emocional e a redução do burnout têm implicações positivas não apenas para o bem-estar dos professores, mas também para o clima escolar, qualidade do ensino e desempenho dos alunos. Contudo, a aplicação prática e a replicação dos resultados devem considerar as limitações e sugestões apresentadas para garantir a efetividade e sustentabilidade das intervenções no contexto educacional.

Destaca-se que intervir sobre o burnout e IE de professores de escolas públicas, na perspectiva deste estudo, não significa uma cura ou algo do tipo, tampouco significa docilizar os professores diante dos problemas, demandas e injustiças do seu contexto de trabalho. O propósito do MBHP é promover saúde mental, física, social e espiritual, sendo um importante recurso para que os professores possam enfrentar as demandas do dia a dia, evitando situações de estresse crônico que podem ocasionar o burnout e outros problemas. Entende-se a importância dessa classe profissional para o futuro das próximas gerações, sendo essencial encontrar programas de promoção de saúde viáveis e acessíveis para esse público.

Desta forma, o presente estudo pode impactar políticas públicas na área da educação. Para instituições educacionais e gestores escolares, a implementação de programas de mindfulness pode ser uma estratégia eficaz para promover o bem-estar emocional dos professores, potencialmente melhorando o ambiente de trabalho e a qualidade do ensino. Além disso, a adaptação de tais programas para o formato virtual amplia o alcance, permitindo que mais educadores tenham acesso a essas intervenções, independentemente de limitações geográficas. Espera-se assim, com os presentes resultados, influenciar futuros programas com este fim.

Em suma, este estudo proporciona uma visão valiosa sobre os benefícios das intervenções de mindfulness para professores, oferecendo direções promissoras para futuras pesquisas e práticas educacionais. As implicações práticas incluem a potencial implementação de programas de mindfulness em escolas para apoiar a saúde mental dos professores. Teoricamente, nossos resultados contribuem para a compreensão de como intervenções de mindfulness podem influenciar o burnout e a inteligência emocional. A adoção de tais práticas pode promover um ambiente educacional mais saudável e sustentável, beneficiando tanto os educadores quanto os alunos.

REFERÊNCIAS

- ABACAR, M. (2015). **Burnout em Docentes do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas e Brasileiras**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- ABEBE, Dagim Woldie; SINGH, Devinder Pal. The relationship between emotional intelligence, job satisfaction, and job performance: empirical evidence from public higher education institutions. *European Journal of Business and Management Research*, 2023, 8.3: 45-52.
- ABENAVOLI, Rachel M. et al. The protective effects of mindfulness against burnout among educators. **Psychology of Education Review**, v. 37, n. 2, p. 57-69, 2013.
- ADANAQUÉ-BRAVO, Ingrid, et al. Relationship between psychological distress, burnout and work engagement in workers during the COVID-19 pandemic: a systematic review. *International journal of public health*, 2023, 67: 1605605.
- AGYAPONG, Belinda, et al. Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 2023, 20.9: 5625.
- AGYAPONG, Belinda, et al. Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 2022, 19.17: 10706.
- AHN, EunJin; KANG, Hyun. Intention-to-treat versus as-treated versus per-protocol approaches to analysis. *Korean Journal of Anesthesiology*, 2023, 76.6: 531.
- AJILCHI, Bitá, et al. Applying mindfulness training to enhance the mental toughness and emotional intelligence of amateur basketball players. *Australasian Psychiatry*, 2019, 27.3: 291-296.
- ALAM, Abdullah; AHMAD, Mushtaq. The role of teachers' emotional intelligence in enhancing student achievement. **Journal of Asia Business Studies**, 2018.
- ALESSANDRI, Guido et al. Job burnout: The contribution of emotional stability and emotional self-efficacy beliefs. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 91, n. 4, p. 823-851, 2018.
- AMIGO, Isaac et al. Working in direct contact with the public as a predictor of burnout in the banking sector. **Psicothema**, v. 26, n. 2, p. 222-226, 2014.
- AMIRIAN, Seyed Mohammad Reza, et al. Reflections on English as a Foreign Language teacher burnout risk factors: the interplay of multiple variables. *Applied Research on English Language*, 2021, 10.1: 33-50.
- BAER, Ruth A. et al. Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. **Assessment**, v. 13, n. 1, p. 27-45, 2006.
- BAKKER, Arnold B. et al. Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. **Journal of educational psychology**, v. 99, n. 2, p. 274, 2007.

- BAKKER, Arnold B.; DE VRIES, Juriena D. Job Demands–Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. **Anxiety, Stress, & Coping**, v. 34, n. 1, p. 1-21, 2021.
- BAKKER, Arnold B.; DEMEROUTI, Evangelia; VERBEKE, Willem. Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, v. 43, n. 1, p. 83-104, 2004.
- BAKKER, Arnold B.; XANTHOPOULOU, Despoina; DEMEROUTI, Evangelia. How does Chronic Burnout affect Dealing with Weekly Job demands? A Test of Central Propositions in JD-R and COR-theories. **Applied Psychology**, 2022.
- BAO, Xueming; XUE, Song; KONG, Feng. Dispositional mindfulness and perceived stress: The role of emotional intelligence. **Personality and Individual Differences**, v. 78, p. 48-52, 2015.
- BAPTISTA, Makilim Nunes; DE VILLEMOR-AMARAL, Anna Elisa. *Compêndio de avaliação psicológica*. Editora Vozes, 2019.
- BAR-ON, Reuven. **The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i):** Rationale, description and summary of psychometric properties. 2004.
- BARROS, Viviam Vargas de et al. Validity evidence of the brazilian version of the five facet mindfulness questionnaire (FFMQ). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 317-327, 2014.
- BEAMES, Joanne et al. Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, or wellbeing of school teachers: A systematic review and meta-analyses. **Europe PMC**, 2022.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. et al. Confirmatory factor analysis of the ISB - burnout syndrome inventory. **Psychol Commun Health**, 6:5–30, 2017.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. Elaboração e validação do ISB: inventário para avaliação da síndrome de burnout. **Boletim de Psicologia**, v. 65, n. 142, p. 59-71, 2015.
- BENZO, Roberto P., et al. Mindfulness for healthcare providers: The role of non-reactivity in reducing stress. *Explore*, 2018, 14.6: 453-456.
- BERKOVICH-OHANA, Aviva; LAVY, Shiri; SHANBOOR, Kholoud. Effects of a mindfulness intervention among arab teachers are mediated by decentering: A pilot study. *Frontiers in psychology*, 2020, 11: 542986.
- BERNSTEIN, Amit, et al. Decentering and related constructs: A critical review and metacognitive processes model. *Perspectives on Psychological Science*, 2015, 10.5: 599-617.

- BERNSTEIN, Amit; HADASH, Yuval; FRESCO, David M. Metacognitive processes model of decentering: Emerging methods and insights. *Current Opinion in Psychology*, 2019, 28: 245-251.
- BIRTWELL, Kelly, et al. An exploration of formal and informal mindfulness practice and associations with wellbeing. *Mindfulness*, 2019, 10.1: 89-99.
- BISHOP, Scott R. et al. Mindfulness: a proposed operational definition. **Clinical psychology: Science and practice**, v. 11, n. 3, p. 230, 2004.
- BLANCA, M. J., et al. Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicotherma* 29, 552–557. 2017.
- BLANCA, María J., et al. Repeated measures ANOVA and adjusted F-tests when sphericity is violated: which procedure is best?. *Frontiers in Psychology*, 2023, 14: 1192453.
- BLANCA, María José, et al. Non-normal data in repeated measures ANOVA: impact on type I error and power. *Psicothema*, 2023.
- BONDE, Emilie H., et al. The effectiveness of mindfulness-based stress reduction for school teachers: a cluster-randomized controlled trial. *European Journal of Public Health*, 2022, 32.2: 246-253.
- BORBA, Bruna Mainardi Rosso, et al. Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. *Psicologia Argumento*, 2015, 33.80.
- BOSSI, Francesco, et al. Mindfulness-based online intervention increases well-being and decreases stress after Covid-19 lockdown. *Scientific reports*, 2022, 12.1: 6483.
- BOTTIANI, J. H. et al. Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. **Journal of School Psychology**, v. 77, n. September, p. 36–51, 2019.
- BRACKETT, Marc A. et al. Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. **Journal of personality and social psychology**, v. 91, n. 4, p. 780, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo escolar da educação básica 2023: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2024.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Ampliação da PNPIC** [internet]. 2017 [acesso em 2022 jan 3]. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/informe_pics_maio2017.pdf.
- BRINTZ, Carrie E., et al. Are Formal and Informal Home Mindfulness Practice Quantities Associated With Outcomes? Results From a Pilot Study of a Four-Week Mindfulness Intervention for Chronic Pain Management. *Global Advances in Integrative Medicine and Health*, 2024, 13: 27536130241236775.

- BRITTON, Willoughby B., et al. Defining and measuring meditation-related adverse effects in mindfulness-based programs. *Clinical Psychological Science*, 2021, 9.6: 1185-1204.
- BROWN, Kirk Warren; RYAN, Richard M. The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. **Journal of personality and social psychology**, v. 84, n. 4, p. 822, 2003.
- BROWN, Kirk Warren; WEINSTEIN, Netta; CRESWELL, J. David. Trait mindfulness modulates neuroendocrine and affective responses to social evaluative threat. **Psychoneuroendocrinology**, v. 37, n. 12, p. 2037-2041, 2012.
- BRUNA, Braulio, et al. Mindfulness-based brief interventions for preventive treatment of stress: A systematic review. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 2019, 28.5: 693.
- BUENO, J. M. H.; CORREIA, F. M. L.; PEIXOTO, E. M. Propriedades Psicométricas do Inventário de Competências Emocionais - Versão Revisada Breve (ICE-R). **Psico-USF**, 26 (3) Jul-Sep, 2021.
- BUENO, José Maurício Haas et al. Competências emocionais: estudo de validação de um instrumento de medida. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 14, n. 1, p. 153-163, 2015.
- BUENO, José Maurício Haas; CORREIA, Fernanda Maria de Lira; PEIXOTO, Evandro Morais. Psychometric properties of the emotional competence inventory-short revised version (ECI-R). *Psico-usf*, 2021, 26.3: 519-532.
- CANBY, Nicholas K. et al. Predictors of out-of-class mindfulness practice adherence during and after a mindfulness-based intervention. **Psychosomatic medicine**, v. 83, n. 6, p. 655, 2021.
- CARPENTER, Joseph K., et al. The relationship between trait mindfulness and affective symptoms: A meta-analysis of the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *Clinical psychology review*, 2019, 74: 101785.
- CARROLL, Annemaree et al. Teacher stress and burnout in Australia: examining the role of intrapersonal and environmental factors. **Social Psychology of Education**, p. 1-29, 2022.
- CEBOLLA, Ausiàs et al. How does mindfulness work? Exploring a theoretical model using samples of meditators and non-meditators. **Mindfulness**, v. 9, n. 3, p. 860-870, 2018.
- CEBOLLA, Ausiàs et al. Unwanted effects: Is there a negative side of meditation? A multicentre survey. *PloS one*, v. 12, n. 9, p. e0183137, 2017.
- CEJUDO, J. et al. Using a Mindfulness-Based Intervention to Promote Subjective Well-Being, Trait Emotional Intelligence, Mental Health, and Resilience in Women With Fibromyalgia. **Frontiers in Psychology**, v. 10, n. November, p. 1–11, 2019.

- CHANG, Mei-Lin. Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. **Motivation and Emotion**, v. 37, n. 4, p. 799-817, 2013.
- CHAROENSUKMONGKOL, Peerayuth. Benefits of mindfulness meditation on emotional intelligence, general self-efficacy, and perceived stress: evidence from Thailand. **Journal of Spirituality in Mental Health**, v. 16, n. 3, p. 171-192, 2014.
- CHEN, Jing; HUANG, Lu; LUO, Shuangyan. Relationship between Job Burnout and Emotional Intelligence Based on "Job Demands-Resources" Model. In: **Proceedings of the 2019 Annual Meeting on Management Engineering**. 2019. p. 107-114.
- CHENG, X. et al. Mindfulness and psychological distress in kindergarten teachers: The mediating role of emotional intelligence. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 21, p. 1–11, 2021.
- CHIESA, Alberto. The difficulty of defining mindfulness: Current thought and critical issues. **Mindfulness**, v. 4, n. 3, p. 255-268, 2013.
- CHIN, Brian, et al. Psychological mechanisms driving stress resilience in mindfulness training: A randomized controlled trial. *Health Psychology*, 2019, 38.8: 759.
- CHOI, Ellen et al. What do people mean when they talk about mindfulness?. **Clinical psychology review**, v. 89, p. 102085, 2021.
- COHEN, Aaron; ABEDALLAH, Mohamed. The mediating role of burnout on the relationship of emotional intelligence and self-efficacy with OCB and performance. *Management Research Review*, 2015, 38.1: 2-28.
- COLOMEISCHI, Aurora Adina. Teachers burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, 180: 1067-1073.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510/2016. Ministério da Saúde: Brasília, 2016.
- CRANE, Catherine et al. The effects of amount of home meditation practice in mindfulness based cognitive therapy on hazard of relapse to depression in the Staying Well after Depression Trial. **Behaviour research and therapy**, v. 63, p. 17-24, 2014.
- CRANE, Catherine, et al. The effects of amount of home meditation practice in mindfulness based cognitive therapy on hazard of relapse to depression in the Staying Well after Depression Trial. *Behaviour research and therapy*, 2014, 63: 17-24.
- CRANE, Rebecca S. et al. What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. **Psychological medicine**, v. 47, n. 6, p. 990-999, 2017.
- CRESWELL, J. David et al. Mindfulness training and physical health: mechanisms and outcomes. **Psychosomatic medicine**, v. 81, n. 3, p. 224, 2019.

- CRESWELL, J. David. Mindfulness interventions. **Annual review of psychology**, v. 68, p. 491-516, 2017.
- CZERWINSKI, Natasha, et al. Teachers and mindful colouring to tackle burnout and increase mindfulness, resiliency and wellbeing. *Contemporary School Psychology*, 2021, 25: 535-545.
- D'AMICO, Antonella; GERACI, Alessandro; TARANTINO, Chiara. The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: an exploratory study. *Psihologijske teme*, 2020, 29.1: 63-84.
- DE OLIVEIRA, Daniela Rodrigues et al. Mindfulness meditation training effects on quality of life, immune function and glutathione metabolism in service healthy female teachers: A randomized pilot clinical trial. **Brain, behavior, & immunity-health**, v. 18, p. 100372, 2021.
- DE OLIVEIRA, Daniela Rodrigues, et al. Mindfulness meditation training effects on quality of life, immune function and glutathione metabolism in service healthy female teachers: A randomized pilot clinical trial. *Brain, behavior, & immunity-health*, 2021, 18: 100372.
- DEL RE, Aaron C. et al. Monitoring mindfulness practice quality: An important consideration in mindfulness practice. **Psychotherapy Research**, v. 23, n. 1, p. 54-66, 2013.
- DEMARZO, Marcelo et al. **Mindfulness para profissionais de educação: práticas para o bem-estar no trabalho e na vida pessoal**. Editora Senac São Paulo, 2020.
- DEMARZO, Marcelo. **Mindfulness e Promoção da Saúde**. São Paulo: RESC, 2015.
- DEMARZO, Marcelo; GARCIA-CAMPAYO, Javier. **Manual Prático de Mindfulness: curiosidade e aceitação**. 1. ed. São Paulo: Palas Athena, 2015.
- DEMARZO, Marcelo; OLIVEIRA, Daniela Rodrigues; TERZI, Alex Mourão; CAMPAYO, Javier Garcia. Mindfulness para profissionais de educação: práticas para o bem-estar no trabalho e na vida profissional. São Paulo: Editora Senac, 2020.
- DEMEROUTI, Evangelia et al. The job demands-resources model of burnout. **Journal of Applied psychology**, v. 86, n. 3, p. 499, 2001.
- DICKE, Theresa et al. A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. **Journal of occupational health psychology**, v. 23, n. 2, p. 262, 2018.
- DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

- DOĞRU, Çağlar. A meta-analysis of the relationships between emotional intelligence and employee outcomes. *Frontiers in psychology*, 2022, 13: 611348.
- DWAN, Kerry, et al. CONSORT 2010 statement: extension to randomised crossover trials. *bmj*, 2019, 366.
- EDÚ-VALSANIA, Sergio; LAGUÍA, Ana; MORIANO, Juan A. Burnout: A review of theory and measurement. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 3, p. 1780, 2022.
- EICHEL, Kristina et al. A Retrospective Systematic Review of Diversity Variables in Mindfulness Research, 2000–2016. **Mindfulness**, v. 12, n. 11, p. 2573-2592, 2021.
- EMERSON, Lisa-Marie et al. Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. **Mindfulness**, v. 8, n. 5, p. 1136-1149, 2017.
- EVANS, Thomas Rhys; HUGHES, David J.; STEPTOE-WARREN, Gail. A conceptual replication of emotional intelligence as a second-stratum factor of intelligence. **Emotion**, v. 20, n. 3, p. 507, 2020.
- EXTREMERA, Natalio; DURÁN, Auxiliadora; REY, Lourdes. Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. **Ansiedad y estrés**, v. 16, n. 1, 2010.
- FAUL, Franz et al. Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. **Behavior research methods**, v. 41, n. 4, p. 1149-1160, 2009.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique G.; MARTÍN-DÍAZ, María Dolores. Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. **Frontiers in psychology**, v. 6, p. 317, 2015.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo; EXTREMERA, Natalio. Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion review*, 2016, 8.4: 311-315.
- FIORILLI, Caterina et al. Teachers' burnout: the role of trait emotional intelligence and social support. **Frontiers in psychology**, p. 2743, 2019.
- FLOOK, L. et al. Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. **Mind, Brain, and Education**, v. 7, n. 3, p. 182-195, 2013.
- FRANK, Jennifer L., et al. The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*, 2015, 6: 208-216.
- GALANTE, Julieta et al. Mindfulness-based programmes for mental health promotion in adults in nonclinical settings: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. **PLoS medicine**, v. 18, n. 1, p. e1003481, 2021.

- GALANTE, Julieta, et al. Mindfulness-based programmes for mental health promotion in adults in nonclinical settings: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *PLoS medicine*, 2021, 18.1: e1003481.
- GALANTE, Julieta, et al. Systematic review and individual participant data meta-analysis of randomized controlled trials assessing mindfulness-based programs for mental health promotion. *Nature mental health*, 2023, 1.7: 462-476.
- GARCÍA-CARMONA, M.; MARÍN, M.D.; AGUAYO, R. Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. ***Social Psychology of Education***, v. 22, n. 1, p. 189-208, 2019.
- GHANIZADEH, A.; JAHEDIZADEH, S. Teacher burnout: A review of sources and ramifications. ***Journal of Education, Society and Behavioural Science***, p. 24-39, 2015.
- GOLDBERG, S.B. et al. Mindfulness-based interventions for psychiatric disorders: a systematic review and meta-analysis. ***Clinical psychology review***, v. 59, p. 52-60, 2018.
- GOLDBERG, Simon B., et al. Does the Five Facet Mindfulness Questionnaire measure what we think it does? Construct validity evidence from an active controlled randomized clinical trial. *Psychological assessment*, 2016, 28.8: 1009.
- GOLDBERG, Simon B., et al. Prevalence of meditation-related adverse effects in a population-based sample in the United States. *Psychotherapy Research*, 2022, 32.3: 291-305.
- GOLDBERG, Simon B., et al. What can we learn from randomized clinical trials about the construct validity of self-report measures of mindfulness? A meta-analysis. *Mindfulness*, 2019, 10: 775-785.
- GOMEZ, Milânia; KLAUTAU, Perla. Burnout na educação: Precarização e suas repercussões na saúde do professor da rede pública. ***Psicologia Clínica***, v. 33, n. 3, p. 429-447, 2021.
- GONG, Xiao-Gang, et al. Effects of online mindfulness-based interventions on the mental health of university students: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 2023, 14: 1073647.
- GONG, Zhun; CHEN, Yuqi; WANG, Yayu. The influence of emotional intelligence on job burnout and job performance: Mediating effect of psychological capital. ***Frontiers in psychology***, v. 10, p. 2707, 2019.
- GOOD, Darren J. et al. Contemplating mindfulness at work: An integrative review. ***Journal of management***, v. 42, n. 1, p. 114-142, 2015.
- GÖRDESLİ, Meltem ASLAN. Mindfulness in teaching and job burnout: The mediating role of self-efficacy. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2022, 9.3: 551-560.

- GRABOVAC, Andrea D.; LAU, Mark A.; WILLETT, Brandilyn R. Mechanisms of mindfulness: A Buddhist psychological model. **Mindfulness**, v. 2, n. 3, p. 154-166, 2011.
- GRECUCCI, Alessandro, et al. Mindful emotion regulation: Exploring the neurocognitive mechanisms behind mindfulness. *BioMed research international*, 2015, 2015.1: 670724.
- GROVER, Steven L., et al. Mindfulness as a personal resource to reduce work stress in the job demands-resources model. *Stress and Health*, 2017, 33.4: 426-436.
- GUIDETTI, Gloria et al. Can mindfulness mitigate the energy-depleting process and increase job resources to prevent burnout? A study on the mindfulness trait in the school context. **PloS one**, v. 14, n. 4, p. e0214935, 2019.
- GUO, Lin. The Correlation Between Mindfulness, Decentering, and Psychological Problems: A Structural Equation Modeling Meta-Analysis. *Mindfulness*, 2024, 1-23.
- HAN, Jiying et al. Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction. **Educational Psychology**, v. 40, n. 3, p. 318-335, 2020.
- HANAFI, Agustina. The effect of emotional intelligence on burnout and the impact on the nurses' service quality. **Journal of Economics, Business, and Accountancy**, v. 19, n. 1, p. 69-78, 2016.
- HARRIS, Alexis R. et al. Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. **Mindfulness**, v. 7, n. 1, p. 143-154, 2016.
- HASCHER, Tina; WABER, Jennifer. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, 2021, 34: 100411.
- HASSED, Craig et al. Advancing the assessment of mindfulness-based meditation practice: Psychometric evaluation of the Mindfulness Adherence Questionnaire. **Cognitive Therapy and Research**, v. 45, n. 1, p. 190-204, 2020.
- HATHAISAAD, Chayamai; WANNARIT, Kamonporn; PATTANASERI, Keerati. Mindfulness-based interventions reducing and preventing stress and burnout in medical students: A systematic review and meta-analysis. *Asian Journal of Psychiatry*, 2022, 69: 102997.
- HAYDON, Todd; LEKO, Melinda M.; STEVENS, Doug. Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. **Journal of Special Education Leadership**, v. 31, n. 2, 2018.
- HAYES, Andrew F. **Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach**. Guilford publications, 2017.

- HE, Yuanqing, et al. Exploring the relationship between mindfulness and burnout among preschool teachers: the role of dispositional equanimity and empathy. *Frontiers in Psychology*, 2024, 15: 1312463.
- HEWITT, D. Brock, et al. Evaluating the association of multiple burnout definitions and thresholds with prevalence and outcomes. *JAMA surgery*, 2020, 155.11: 1043-1049.
- HINDMAN, Robert K. et al. A comparison of formal and informal mindfulness programs for stress reduction in university students. **Mindfulness**, v. 6, n. 4, p. 873-884, 2015.
- HODZIC, Sabina et al. How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. **Emotion Review**, v. 10, n. 2, p. 138-148, 2018.
- HÖLZEL, Britta K. et al. How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. **Perspectives on psychological science**, v. 6, n. 6, p. 537-559, 2011.
- HUANG, Chienchung et al. Job demands, resources, and burnout in social workers in China: mediation effect of mindfulness. **International journal of environmental research and public health**, v. 18, n. 19, p. 10526, 2021.
- HUE, Ming-tak; LAU, Ngar-sze. Promoting well-being and preventing burnout in teacher education: A pilot study of a mindfulness-based programme for pre-service teachers in Hong Kong. *Teacher Development*, 2015, 19.3: 381-401.
- HWANG, Yoon-Suk et al. A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. **Teaching and Teacher Education**, v. 64, p. 26-42, 2017.
- HWANG, Yoon-Suk, et al. Mindfulness-based intervention for educators: Effects of a school-based cluster randomized controlled study. *Mindfulness*, 2019, 10: 1417-1436.
- IANCU, A. E. et al. The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 30, n. 2, p. 373-396, 2018.
- IDREES, Abdul Rahman, et al. Exploring the usability of an internet-based intervention and its providing eHealth platform in an eye-tracking study. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, 2023, 14.7: 9621-9636.
- JACOBS, Ingo, et al. Mindfulness facets, trait emotional intelligence, emotional distress, and multiple health behaviors: A serial two-mediator model. *Scandinavian journal of psychology*, 2016, 57.3: 207-214.
- JANKOWSKI, Tomasz; HOLAS, Pawel. Metacognitive model of mindfulness. *Consciousness and cognition*, 2014, 28: 64-80.
- JANTSCH, Noeli; DA COSTA, Arlete Eli Kunz; PISSAIA, Luís Felipe. Síndrome de Burnout: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 1, p. e1371191-e1371191, 2018.

- JAVORNIK, Špela; KLEMENČIČ MIRAZCHIYSKI, Eva. Factors Contributing to School Effectiveness: A Systematic Literature Review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2023, 13.10: 2095-2111.
- JAYAWARDENE, Wasantha P. et al. Effects of preventive online mindfulness interventions on stress and mindfulness: A meta-analysis of randomized controlled trials. **Preventive medicine reports**, v. 5, p. 150-159, 2017.
- JENNINGS, Patricia A. et al. Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of a randomized controlled trial. **School Psychology Quarterly**, v. 28, n. 4, p. 374, 2013.
- JENNINGS, Patricia A., et al. Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of educational psychology*, 2017, 109.7: 1010.
- JENNINGS, Patricia A.; GREENBERG, Mark T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of educational research**, v. 79, n. 1, p. 491-525, 2009.
- JIMÉNEZ-PICÓN, Nerea et al. The relationship between mindfulness and emotional intelligence as a protective factor for healthcare professionals: systematic review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 10, p. 5491, 2021.
- JONSDOTTIR, Ingibjörg H. et al. Working memory and attention are still impaired after three years in patients with stress-related exhaustion. **Scandinavian journal of psychology**, v. 58, n. 6, p. 504-509, 2017.
- JU, Chengting, et al. The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and teacher education*, 2015, 51: 58-67.
- KABAT-ZINN, J. An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. **General Hospital Psychiatry**, v. 4, n. 1, p. 33-47, 1982.
- KABAT-ZINN, J. **Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness**. Delta, 2009.
- KABAT-ZINN, J. Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. **Clinical Psychology: Science and Practice**, v. 10, n. 2, p. 144-156, 2003.
- KABAT-ZINN, Jon. Mindfulness. **Mindfulness**, v. 6, n. 6, p. 1481-1483, 2015.
- KAKOSCHKE, Naomi et al. The importance of formal versus informal mindfulness practice for enhancing psychological wellbeing and study engagement in a medical student cohort with a 5-week mindfulness-based lifestyle program. **PloS one**, v. 16, n. 10, p. e0258999, 2021.

- KAKOSCHKE, Naomi, et al. The importance of formal versus informal mindfulness practice for enhancing psychological wellbeing and study engagement in a medical student cohort with a 5-week mindfulness-based lifestyle program. *PLoS One*, 2021, 16.10: e0258999.
- KANG, Hyun. Sample size determination and power analysis using the G* Power software. *Journal of educational evaluation for health professions*, 2021, 18.
- KANT, Ravi; SHANKER, Amit. Relationship between Emotional Intelligence and Burnout: An Empirical Investigation of Teacher Educators. **International Journal of Evaluation and Research in Education**, v. 10, n. 3, p. 966-975, 2021.
- KANT, Ravi; SHANKER, Amit. Relationship between emotional intelligence and burnout: An empirical investigation of teacher educators. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2021, 10.3: 966-975.
- KARAKUŞ, Mehmet. Emotional intelligence and negative feelings: a gender specific moderated mediation model. *Educational Studies*, 2013, 39.1: 68-82.
- KARIOU, Anna, et al. Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, 18.23: 12760.
- KATZ, Deirdre A. et al. Associations between the awakening responses of salivary α -amylase and cortisol with self-report indicators of health and wellbeing among educators. **Teaching and Teacher Education**, v. 54, p. 98-106, 2016.
- KHESROH, Eiman et al. The use of emotional intelligence skills in combating burnout among residency and fellowship program directors. **BMC Medical Education**, v. 22, n. 1, p. 1-7, 2022.
- KIM, Eunjin. The Effect of Teacher Mindfulness on Job Stress and Burnout. *Stress*, 2018, 26.3: 208-214.
- KINNUNEN, Sanna M. et al. Improvements in mindfulness facets mediate the alleviation of burnout dimensions. **Mindfulness**, v. 11, n. 12, p. 2779-2792, 2020.
- KLINGBEIL, David A.; RENSHAW, Tyler L. Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. **School Psychology Quarterly**, v. 33, n. 4, p. 501, 2018.
- KLIUEVA, Ekaterina; TSAGARI, Dina. Emotional literacy in EFL classes: The relationship between teachers' trait emotional intelligence level and the use of emotional literacy strategies. **System**, v. 78, p. 38-53, 2018.
- KOTSOU, Ilios et al. Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. **Emotion Review**, v. 11, n. 2, p. 151-165, 2019.
- KOUTSIMANI, Panagiota et al. Burnout and Cognitive Performance. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 4, p. 2145, 2021.

- KOUTSIMANI, Panagiota; MONTGOMERY, Anthony; GEORGANTA, Katerina. The relationship between burnout, depression, and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 2019, 10: 284.
- LAM, Sin U.; KIRVIN-QUAMME, Andrew; GOLDBERG, Simon B. Overall and differential attrition in mindfulness-based interventions: A meta-analysis. *Mindfulness*, 2022, 13.11: 2676-2690.
- LENSEN, Johanna H., et al. Mindfulness-based stress reduction for elementary school teachers: a randomized controlled trial. In: *Frontiers in Education*. Frontiers Media SA, 2024. p. 1385375.
- LI, Jian; XUE, Eryong; HE, Yunshu. Investigating the Effect of Cognitive–Behavioral, Mindful-Based, Emotional-Based Intervention and Professional Training on Teachers’ Job Burnout: A Meta-Analysis. *Behavioral Sciences*, 2023, 13.10: 803.
- LI, Ruoxuan et al. Why teachers want to leave? The roles of achievement goals, burnout and perceived school context. **Learning and Individual Differences**, v. 89, p. 102032, 2021.
- LIMA, Laura Camara; MENDES, Lizandra Costa. Mindfulness and psychological well-being: effects of a mindfulness-based health promotion program on healthy adults. *Trends in Psychology*, 2020, 28.2: 213-229.
- LINDSAY, Emily K., et al. How mindfulness training promotes positive emotions: Dismantling acceptance skills training in two randomized controlled trials. *Journal of personality and social psychology*, 2018, 115.6: 944.
- LINDSAY, Emily K.; CRESWELL, J. David. Mechanisms of mindfulness training: Monitor and Acceptance Theory (MAT). *Clinical psychology review*, 2017, 51: 48-59.
- LIPTÁKOVÁ, Simona, et al. Signing up is not yet mindfulness practice: A systematic review of adherence to eHealth and mHealth mindfulness-based programs in the pre-pandemic period. *Československá psychologie*, 2022, 66.3: 233-254.
- LIU, Dongxia; DU, Ruikang. Psychological capital, mindfulness, and teacher burnout: insights from Chinese EFL educators through structural equation modeling. *Frontiers in Psychology*, 2024, 15: 1351912.
- LLOYD, Annette, et al. The utility of home-practice in mindfulness-based group interventions: a systematic review. *Mindfulness*, 2018, 9: 673-692.
- LOH, Ken Joey; OTHMAN, Azizah; PHANG, Cheng Kar. DACN The Effects of a Brief Mindfulness Intervention on Mindfulness, Stress and Emotional Intelligence in Medical Students. *Education in Medicine Journal*, 2022, 14.2.
- LOMAS, Tim et al. A systematic review and meta-analysis of the impact of mindfulness-based interventions on the well-being of healthcare professionals. **Mindfulness**, v. 10, n. 7, p. 1193-1216, 2019.

- LUKEN, Michelle; SAMMONS, Amanda. Systematic review of mindfulness practice for reducing job burnout. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 70, n. 2, p. 7002250020p1-7002250020p10, 2016.
- LUNDWALL, Christie, et al. Self-regulation mechanisms explain how dispositional mindfulness promotes well-being. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 2019, 3.2: 153-164.
- LUTZ, Antoine et al. Investigating the phenomenological matrix of mindfulness-related practices from a neurocognitive perspective. **American Psychologist**, v. 70, n. 7, p. 632, 2015.
- LYSSENKO, Lisa et al. Life Balance—a mindfulness-based mental health promotion program: conceptualization, implementation, compliance and user satisfaction in a field setting. **BMC public health**, v. 15, n. 1, p. 1-10, 2015.
- MACCANN, Carolyn et al. Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: evidence from hierarchical and bifactor models. **Emotion**, v. 14, n. 2, p. 358, 2014.
- MADDOCK, Alan. Testing Mindfulness Mechanisms of Action on the Stress and Burnout of Social Workers. *Mindfulness*, 2024, 15.5: 1149-1161.
- MADIGAN, Daniel J.; KIM, Lisa E. Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International journal of educational research*, 2021, 105: 101714.
- MADIGAN, Daniel J.; KIM, Lisa E. Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. **Teaching and teacher education**, v. 105, p. 103425, 2021.
- MAGALHÃES, Tatiana Almeida de et al. Prevalência e fatores associados à síndrome de burnout entre docentes da rede pública de ensino: estudo de base populacional. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 46, 2021.
- MAGNANO, Paola; SANTISI, Giuseppe; PLATANIA, Silvia. Emotional intelligence as mediator between burnout and organisational outcomes. **International Journal of Work Organisation and Emotion**, v. 8, n. 4, p. 305-320, 2017.
- MANUEL, Jacob A.; SOMOHANO, Vanessa C.; BOWEN, Sarah. Mindfulness practice and its relationship to the Five-Facet Mindfulness Questionnaire. *Mindfulness*, 2017, 8: 361-367.
- MAPURUNGA, Marcelo Vasconcelos et al. Protocol for a Nested Randomized Controlled Trial to Evaluate the Feasibility and Preliminary Efficacy of the Mindfulness Based Health Promotion Program on the Quality of Life of Older Adults Assisted in Primary Care—"The MBHP-Elderly Study". **Frontiers in medicine**, p. 853, 2020.

- MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, María Carmen et al. Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. **Personality and Individual Differences**, v. 142, p. 53-61, 2019.
- MARTÍNEZ-PÉREZ, Inés, et al. Mindfulness Abilities Are Associated with Anxiety Levels, Emotional Intelligence, and Perceived Self-Efficacy. *Sustainability*, 2023, 15.6: 4729.
- MARTINS, Alexandra; RAMALHO, Nelson; MORIN, Estelle. A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. **Personality and individual differences**, v. 49, n. 6, p. 554-564, 2010.
- MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout. **Medical teacher**, v. 39, n. 2, p. 160-163, 2017.
- MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. **World psychiatry**, v. 15, n. 2, p. 103-111, 2016.
- MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar B. Historical and conceptual development of burnout. In: **Professional burnout**. Routledge, 2017. p. 1-16.
- MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar B.; LEITER, Michael P. Job burnout. **Annual review of psychology**, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001.
- MATTINGLY, Victoria; KRAIGER, Kurt. Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 2019, 29.2: 140-155.
- MATTES, Josef. Systematic review and meta-analysis of correlates of FFMQ mindfulness facets. *Frontiers in Psychology*, 2019, 10: 2684.
- MAYER, D.; CARUSO, D.; SALOVEY, P. The Emotional Intelligence Skill Model: Principles and Updates. **Emotion Review**, v. 8, n. 4, p. 290-300, 2016.
- MAYER, John D.; ROBERTS, Richard D.; BARSADE, Sigal G. Human abilities: Emotional intelligence. **Annu. Rev. Psychol.**, v. 59, p. 507-536, 2008.
- MAYER, John. D., SALOVEY, Peter. What is emotional intelligence? In Salovey, P., Sluyter, D. (Eds.), **Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators**. 1997, pp. 3-31. New York, NY: Basic Books.
- MENDONÇA, Nórthon R. F. et al. Adaptação e Validação do Mindfulness Adherence Questionnaire para o contexto brasileiro. Não publicado.
- MENDONÇA, Nórthon Roberto Ferreira; DE SANTANA, Alanny Nunes; BUENO, José Maurício Haas. The Relationship Between Burnout and Emotional Intelligence: A Meta-Analysis. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 2023, 23.2: 2471-2478.

- MÉRIDA-LÓPEZ, Sergio et al. Inteligencia emocional y apoyo social del profesorado: explorando cómo los recursos personales y sociales se asocian con la satisfacción laboral y con las intenciones de abandono docente. **Revista de Psicodidáctica**, 2022.
- MÉRIDA-LÓPEZ, Sergio; BAKKER, Arnold B.; EXTREMERA, Natalio. How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. **Personality and Individual Differences**, v. 151, p. 109393, 2019.
- MÉRIDA-LÓPEZ, Sergio; EXTREMERA, Natalio. Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. **International Journal of Educational Research**, v. 85, p. 121-130, 2017.
- MERTLER, Craig A.; VANNATTA, Rachel A.; LAVENIA, Kristina N. Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation. Routledge, 2021.
- MERVE ÜNAL, Zeynep. The Contribution of Emotional Intelligence on the Components of Burnout: The Case of Health Care Sector Professionals. **EJBO: Electronic Journal of Business Ethics and Organizational Studies**, 2014.
- MIAO, Chao; HUMPHREY, Ronald H.; QIAN, Shanshan. The relationship between emotional intelligence and trait mindfulness: A meta-analytic review. **Personality and Individual Differences**, v. 135, p. 101-107, 2018.
- MIHIĆ, Josipa, et al. Effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning program CARE for teachers within Croatian context. *Mindfulness*, 2020, 11: 2206-2218.
- MIKOLAJCZAK, Moïra. Going beyond the ability-trait debate: the three-level model of emotional intelligence. **E-Journal of Applied Psychology**, v. 5, n. 2, 2009.
- MORENO-GÓMEZ, Alfonso, et al. Exploring the effects of a mindfulness-based intervention in university students: MindKinder adult version program (MK-A). *Evaluation and Program Planning*, 2023, 97: 102252.
- MOYANO, Nieves, et al. Burned or engaged teachers? The role of mindfulness, self-efficacy, teacher and students' relationships, and the mediating role of intrapersonal and interpersonal mindfulness. *Current Psychology*, 2023, 42.14: 11719-11732.
- MYORS, Brett; MURPHY, Kevin R.; WOLACH, Allen. Statistical power analysis: A simple and general model for traditional and modern hypothesis tests. Routledge, 2010.
- NADLER, R.; CARSWELL, J. J.; MINDA, J. P. Online Mindfulness Training Increases Well-Being, Trait Emotional Intelligence, and Workplace Competency Ratings: A Randomized Waitlist-Controlled Trial. **Frontiers in psychology**, v. 11, p. 255, 21 fev. 2020.

- NAM, Seungwon; TONEATTO, Tony. The influence of attrition in evaluating the efficacy and effectiveness of mindfulness-based interventions. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2016, 14: 969-981.
- NĂSTASĂ, Laura-Elena; FĂRCAȘ, Anca Daniela. The effect of emotional intelligence on burnout in healthcare professionals. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 187, p. 78-82, 2015.
- NEFF, Kristin D. Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual review of psychology*, 2023, 74.1: 193-218.
- NGÔ, Thanh-Lan. Review of the effects of mindfulness meditation on mental and physical health and its mechanisms of action. **Santé mentale au Québec**, v. 38, n. 2, p. 19-34, 2013.
- NILSSON, Håkan; KAZEMI, Ali. Reconciling and thematizing definitions of mindfulness: The big five of mindfulness. **Review of General Psychology**, v. 20, n. 2, p. 183-193, 2016.
- NIZIELSKI, Sophia, et al. A note on emotion appraisal and burnout: The mediating role of antecedent-focused coping strategies. *Journal of occupational health psychology*, 2013, 18.3: 363.
- OLIVEIRA, A. E. N. A.; BUENO, J. M. H. Construção e avaliação das propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação do conhecimento emocional. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica / IX Congresso Iberoamericano de Diagnóstico y evolución psicológica*, Maceió, p. 96. 2013
- OLIVEIRA, Sofia et al. A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. **Educational Psychology Review**, v. 33, n. 4, p. 1779-1808, 2021
- PAN, Baocheng, et al. The relationship between trait mindfulness and subjective wellbeing of kindergarten teachers: the sequential mediating role of emotional intelligence and self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 2022, 13: 973103.
- PARKER, Gordon; TAVELLA, Gabriela. Burnout: a case for its formal inclusion in classification systems. *World Psychiatry*, 2022, 21.3: 467.
- PARSONS, Christine E., et al. Home practice in mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction: a systematic review and meta-analysis of participants' mindfulness practice and its association with outcomes. *Behaviour research and therapy*, 2017, 95: 29-41.
- PEIXOTO, Isaías et al . Evidências de validade para o teste de compreensão emocional. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro , v. 71, n. 3, p. 184-199, dez. 2019 .
- PETRIDES, K. V.; GÓMEZ, María G.; PÉREZ-GONZÁLEZ, Juan-Carlos. Pathways into psychopathology: Modeling the effects of trait emotional intelligence,

- mindfulness, and irrational beliefs in a clinical sample. *Clinical psychology & psychotherapy*, 2017, 24.5: 1130-1141.
- PETRIDES, Kostantinos V.; FURNHAM, Adrian. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. **European journal of personality**, v. 15, n. 6, p. 425-448, 2001.
- PIMENTA, B. F. F. et al. A Relação entre a Prática Docente e a Síndrome de Burnout na Rede Pública de Ensino. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 12, n. 1, p. 1–25, 2021.
- PLUTCHIK, Robert. Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution. American Psychological Association, 2002.
- PRADO, Paulo Henrique Muller; KORELO, José Carlos; DA SILVA, Danielle Mantovani Lucena. Análise de mediação, moderação e processos condicionais. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 4, p. 04-24, 2014.
- PUERTAS MOLERO, Pilar, et al. Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 2019, 8.6: 185.
- QUACH, Dianna; GIBLER, Robert C.; JASTROWSKI MANO, Kristen E. Does home practice compliance make a difference in the effectiveness of mindfulness interventions for adolescents?. *Mindfulness*, 2017, 8: 495-504.
- QUERSTRET, Dawn, et al. Mindfulness-based stress reduction and mindfulness-based cognitive therapy for psychological health and well-being in nonclinical samples: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Stress Management*, 2020, 27.4: 394.
- RAU, Holly K.; WILLIAMS, Paula G. Dispositional mindfulness: A critical review of construct validation research. **Personality and Individual Differences**, v. 93, p. 32-43, 2016.
- REANGSING, Chuntana, et al. Effects of online mindfulness-based interventions (MBIs) on anxiety symptoms in adults: a systematic review and meta-analysis. *BMC Complementary Medicine and Therapies*, 2023, 23.1: 269.
- REY, Lourdes; EXTREMERA, Natalio; PENA, Mario. Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *PeerJ*, 2016, 4: e2087.
- RIBEIRO, Leticia; ATCHLEY, Rachel M.; OKEN, Barry S. Adherence to practice of mindfulness in novice meditators: practices chosen, amount of time practiced, and long-term effects following a mindfulness-based intervention. **Mindfulness**, v. 9, n. 2, p. 401-411, 2018.

- RICHARDS, K. Andrew; HEMPHILL, Michael A.; TEMPLIN, Thomas J. Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 2018, 24.7: 768-787.
- RODRÍGUEZ-LEDO, César et al. Emotional intelligence and mindfulness: Relation and enhancement in the classroom with adolescents. **Frontiers in Psychology**, v. 9, p. 2162, 2018.
- ROEMER, Lizabeth; WILLISTON, Sarah Krill; ROLLINS, Laura Grace. Mindfulness and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 2015, 3: 52-57.
- ROESER, Robert W., et al. Mindfulness training improves middle school teachers' occupational health, well-being, and interactions with students in their most stressful classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 2022, 114.2: 408.
- ROSLAN, Nurul Aimi et al. Job demands & job resources: Predicting burnout and work engagement among teachers. **International Proceedings of Economics Development and Research**, v. 84, p. 138-145, 2015.
- RUPERT, Patricia A.; MILLER, Alisha O.; DOROCIAC, Katherine E. Preventing burnout: What does the research tell us?. **Professional Psychology: Research and Practice**, v. 46, n. 3, p. 168, 2015.
- SADOUGHI, Majid; ZARJINI, Zeinab. The relationship between emotional intelligence, psychological capital and teachers' job burnout. **Scientific Journal of Social Psychology**, v. 5, n. 43, p. 1-12, 2017.
- SALCIDO-CIBRIÁN, Liliana J. et al. Mindfulness to regulate emotions: The Mindfulness and Emotional Intelligence Program (PINEP) and its adaptation to a virtual learning platform. **Complementary therapies in clinical practice**, v. 36, p. 176-180, 2019.
- SALVADO, Mafalda et al. Mindfulness-Based Interventions to Reduce Burnout in Primary Healthcare Professionals: A Systematic Review and Meta-Analysis. In: **Healthcare**. Multidisciplinary Digital Publishing Institute, 2021. p. 1342.
- SALVAGIONI, Denise AJ, et al. Burnout and long-term sickness absence from the teaching function: A cohort study. *Safety and Health at Work*, 2022, 13.2: 201-206.
- SALVAGIONI, Denise Albieri Jodas et al. Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. **PloS one**, v. 12, n. 10, p. e0185781, 2017.
- SALVO, Vera, et al. Comparative effectiveness of mindfulness and mindful eating programmes among low-income overweight women in primary health care: A randomised controlled pragmatic study with psychological, biochemical, and anthropometric outcomes. *Appetite*, 2022, 177: 106131.
- SANADA, Kenji et al. Effects of mindfulness-based interventions on salivary cortisol in healthy adults: a meta-analytical review. **Frontiers in physiology**, v. 7, p. 471, 2016.

- SÁNCHEZ-ÁLVAREZ, Nicolás; EXTREMERA, Natalio; FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo. The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 2016, 11.3: 276-285.
- SANTOS, Karine David Andrade; DA SILVA, Joilson Pereira. Intervenções em Mindfulness para Síndrome de Burnout em Professores: uma revisão integrativa. **Contextos Clínicos**, v. 14, n. 1, 2021.
- SCHAUFELI, W.B.; TARIS, T.W. The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. **Work & Stress**, v. 19, n. 3, p. 256-262, 2005.
- SCHAUFELI, Wilmar B. Applying the job demands-resources model. **Organizational Dynamics**, v. 2, n. 46, p. 120-132, 2017.
- SCHAUFELI, Wilmar B.; BAKKER, Arnold B.; VAN RHENEN, Willem. How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. **Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior**, v. 30, n. 7, p. 893-917, 2009.
- SCHAUFELI, Wilmar B.; DESART, Steffie; DE WITTE, Hans. Burnout Assessment Tool (BAT)—development, validity, and reliability. *International journal of environmental research and public health*, 2020, 17.24: 9495.
- SCHOEPS, Konstanze et al. Impact of Emotional Intelligence on Burnout among Spanish Teachers: A Mediation Study. **Revista de los Psicólogos de la Educación**, v. 27, n. 2, p. 135-143, 2021.
- SCHUTTE, Nicola S. et al. A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. **Personality and individual differences**, v. 42, n. 6, p. 921-933, 2007.
- SCHUTTE, Nicola S. et al. Emotional intelligence and interpersonal relations. **The Journal of social psychology**, v. 141, n. 4, p. 523-536, 2001.
- SCHUTTE, Nicola S.; MALOUFF, John M. Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and individual differences*, 2011, 50.7: 1116-1119.
- SHAPIRO, Shauna L.; CARLSON, Linda E.; JOHN, A. Astin, and Benedict Freedman. 2006. “**Mechanisms of Mindfulness.**” **Journal of Clinical Psychology**, v. 62, n. 3, p. 373-86.
- SHARMA, Akansha; GUPTA, P. Emotional intelligence, mindfulness and subjective well-being: A mediational analysis. *Int. J. Indian Psychol*, 2021, 9: 1100-1107.
- SHEN, Bo, et al. The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 2015, 85.4: 519-532.

- SHOHAM, Adi, et al. Decentering in the process of cultivating mindfulness: An experience-sampling study in time and context. *Journal of consulting and clinical psychology*, 2017, 85.2: 123.
- SIEDER, Kathrin, et al. Baseline trait mindfulness moderates the efficacy of mindfulness interventions and active controls: A meta-analysis of 177 randomised controlled trials. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2024.
- SILVA, Janaína Teixeira Nunes; TOLEDO JÚNIOR, Antonio. Association between emotional intelligence and empathy among medical students: a single center cross-sectional study, Brazil, 2019. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, 2021.
- SNOWDEN, Austyn et al. The relationship between emotional intelligence, previous caring experience and mindfulness in student nurses and midwives: a cross sectional analysis. **Nurse education today**, v. 35, n. 1, p. 152-158, 2015.
- SOMMERS-SPIJKERMAN, Marion et al. New Evidence in the Booming Field of Online Mindfulness: An Updated Meta-analysis of Randomized Controlled Trials. **JMIR mental health**, v. 8, n. 7, p. e28168, 2021.
- SONG, Xiaolan, et al. Effects of a four-day mindfulness intervention on teachers' stress and affect: A pilot study in Eastern China. *Frontiers in psychology*, 2020, 11: 1298.
- SPIJKERMAN, M. P. J.; POTS, Wendy Theresia Maria; BOHLMEIJER, ET27111302. Effectiveness of online mindfulness-based interventions in improving mental health: A review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Clinical psychology review*, 2016, 45: 102-114.
- STEIN, Elena; WITKIEWITZ, Katie. Dismantling mindfulness-based programs: A systematic review to identify active components of treatment. *Mindfulness*, 2020, 11: 2470-2485.
- STJERNSWÄRD, Sigrid; HANSSON, Lars. Effectiveness and usability of a web-based mindfulness intervention for families living with mental illness. *Mindfulness*, 2017, 8.3: 751-764.
- SULEMAN, Qaiser et al. Correlating emotional intelligence with job satisfaction: evidence from a cross-sectional study among secondary school heads in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. **Frontiers in psychology**, v. 11, p. 240, 2020.
- TABACHNICK, Barbara G.; FIDELL, Linda S. *Using Multivariate Statistics*. 7th ed. Upper Saddle River: Pearson, 2019.
- TAMURA, Noriko, et al. Predictors and moderators of outcomes in mindfulness-based cognitive therapy intervention for early breast cancer patients. *Palliative & Supportive Care*, 2022, 20.2: 159-166.
- TARRASCH, Ricardo; BERGER, Rony; GROSSMAN, Daniel. Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's well being. *Mindfulness*, 2020, 11: 1049-1061.

- TAYLOR, Natalie Zoe; MILLEAR, Prudence Marjorie Robina. The contribution of mindfulness to predicting burnout in the workplace. *Personality and Individual Differences*, 2016, 89: 123-128.
- TEAL, Catherine, et al. The role of dispositional mindfulness and emotional intelligence in adolescent males. *Mindfulness*, 2019, 10: 159-167.
- TESI, Alessio. A Dual Path Model of Work-Related Well-Being in Healthcare and Social Work Settings: The Interweaving Between Trait Emotional Intelligence, End-User Job Demands, Coworkers Related Job Resources, Burnout, and Work Engagement. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 2333, 2021.
- TESSER, Charles Dalcanale; SOUSA, Islandia Maria Carvalho de; NASCIMENTO, Marilene Cabral do. Práticas integrativas e complementares na atenção primária à saúde brasileira. **Saúde em debate**, v. 42, p. 174-188, 2018.
- TIKKANEN, Lotta et al. Crossover of burnout in the classroom—Is teacher exhaustion transmitted to students?. **International Journal of School & Educational Psychology**, v. 9, n. 4, p. 326-339, 2021.
- TONEATTO, Tony et al. Do mindfulness meditation participants do their homework? And does it make a difference? A review of the empirical evidence. **Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly**, v. 25, n. 3, p. 198-225, 2009.
- TRIPEPI, Giovanni, et al. Intention to treat and per protocol analysis in clinical trials. *Nephrology*, 2020, 25.7: 513-517.
- TROMBKA, Marcelo, et al. Mindfulness training improves quality of life and reduces depression and anxiety symptoms among police officers: results From the POLICE study—a multicenter randomized controlled trial. *Frontiers in Psychiatry*, 2021, 12: 624876.
- TSANG, Kitty Ka Yee, et al. Effectiveness and mechanisms of mindfulness training for school teachers in difficult times: A randomized controlled trial. *Mindfulness*, 2021, 12: 2820-2831.
- UGWU, Leonard I. et al. Nurses' burnout and counterproductive work behavior in a Nigerian sample: The moderating role of emotional intelligence. **International journal of Africa nursing sciences**, v. 7, p. 106-113, 2017.
- UUSBERG, Helen, et al. Mechanisms of mindfulness: The dynamics of affective adaptation during open monitoring. *Biological psychology*, 2016, 118: 94-106.
- VAGO, David R.; SILBERSWEIG, David A. Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. **Frontiers in human neuroscience**, v. 6, p. 296, 2012.
- VALENTE, Sabina; LOURENÇO, Abílio Afonso. Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. In: **Frontiers in education**. Frontiers, 2020. p. 5.

- VALLIM, Julia Ribeiro, et al. Feasibility and the effects of an online mindfulness-based health promotion program on college students' sleep, circadian rhythms, and well-being: Protocol for a randomized trial [CIRCAMIND study]. *European Journal of Integrative Medicine*, 2022, 51: 102127.
- VAN DAM, Nicholas T. et al. Mind the hype: A critical evaluation and prescriptive agenda for research on mindfulness and meditation. **Perspectives on psychological science**, v. 13, n. 1, p. 36-61, 2018.
- VESELY, Ashley K.; SAKLOFSKE, Donald H.; LESCHIED, Alan DW. Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. **Canadian Journal of School Psychology**, v. 28, n. 1, p. 71-89, 2013.
- VESELY, Ashley K.; SAKLOFSKE, Donald H.; NORDSTOKKE, David W. EI training and pre-service teacher wellbeing. **Personality and Individual Differences**, v. 65, p. 81-85, 2014.
- VLACHOU, E.M. et al. The relationship between burnout syndrome and emotional intelligence in healthcare professionals. **Health Science Journal**, v. 10, n. 5, p. 1, 2016.
- WANG, Yingjie, et al. The relationship between mindfulness and job burnout of Chinese preschool teachers: the mediating effects of emotional intelligence and coping style. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, 19.12: 7129.
- WANG, Youli, et al. The relationship between preschool teacher trait mindfulness and teacher-child relationship quality: the chain mediating role of emotional intelligence and empathy. *Current Psychology*, 2024, 43.3: 2667-2678.
- WANG, Yu; KONG, Feng. The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. **Social indicators research**, v. 116, n. 3, p. 843-852, 2014.
- WASZCZUK, Monika A. et al. A multivariate twin study of trait mindfulness, depressive symptoms, and anxiety sensitivity. **Depression and anxiety**, v. 32, n. 4, p. 254-261, 2015.
- WILSON, David et al. Fostering emotional self-regulation in female teachers at the public teaching network: A mindfulness-based intervention improving psychological measures and inflammatory biomarkers. **Brain, behavior, & immunity-health**, v. 21, p. 100427, 2022.
- WINTER, Natalie et al. Engagement Strategies to Improve Adherence and Retention in Web-Based Mindfulness Programs: Systematic Review. **Journal of medical Internet research**, v. 24, n. 1, p. e30026, 2022.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International statistical Classification of Diseases and related health problems-10th revision**. Geneva: WHO; 2019.

- XIE, Caixia et al. Mindfulness, emotional intelligence and occupational burnout in intensive care nurses: A mediating effect model. **Journal of Nursing Management**, v. 29, n. 3, p. 535-542, 2021.
- YANG, Naiding; LU, Jintao; YE, Jinfu. A novel framework based on the improved job demands-resources (JD-R) model to understand the impact of job characteristics on job burnout from the view of emotion regulation theory. **Psychiatria Danubina**, v. 30, n. 1, p. 26-34, 2018.
- YIN, Hongbiao; HUANG, Shenghua; LV, Lijie. A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: a job demands-resources model. **Frontiers in Psychology**, p. 2395, 2018.
- ZAKI, Nur Farhana Mohamed; SHIN, Tee Ker. Are Teachers Happy? A Correlational Study Of Emotional Intelligence And Psychological Well-Being. *Journal of Positive School Psychology*, 2022, 6.10: 2748-2764.
- ZARATE, Kary; MAGGIN, Daniel M.; PASSMORE, Amanda. Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. **Psychology in the Schools**, v. 56, n. 10, p. 1700-1715, 2019.
- ZHANG, Dexing, et al. Mindfulness-based interventions: an overall review. *British medical bulletin*, 2021, 138.1: 41-57.
- ZHOU, Aibao; YUAN, Yue; KANG, Manying. Mindfulness Intervention on Adolescents' Emotional Intelligence and Psychological Capital during the COVID-19 Pandemic: A Randomized Controlled Trial. *International Journal of Mental Health Promotion*, 2022, 24.5.
- ZHOU, Sijing; SLEMP, Gavin R.; VELLA-BRODRICK, Dianne A. Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 2024, 36.2: 63.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário Socioeconômico

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Nome completo: _____

E-mail: _____

Idade: _____

Estado Civil: _____

Sexo: Masculino (☐) Feminino (☐)

Cor/Raça/Etnia: Branca (☐) Preta (☐) Parda (☐) Indígena (☐) Outro (☐)

Nível de escolaridade: Ensino fundamental completo (☐) Ensino médio completo (☐)

Ensino superior completo (☐) Pós-graduação completa (☐)

Cidade em que reside atualmente: _____

Renda mensal individual:

Até R\$ 1.200 (☐)

De R\$ 1.200 a R\$ 2.400 (☐)

De R\$ 2.400 a R\$ 5.000 (☐)

De R\$ 5.000 a R\$ 10.000 (☐)

Acima de R\$ 10.000 (☐)

Renda mensal familiar (somando todos que moram na mesma casa que você):

Até R\$ 1.200 (☐)

De R\$ 1.200 a R\$ 2.400 (☐)

De R\$ 2.400 a R\$ 5.000 (☐)

De R\$ 5.000 a R\$ 10.000 (☐)

Acima de R\$ 10.000 (☐)

Apresenta algum problema crônico de saúde? Qual/Quais?

Faz uso contínuo de algum medicamento? Qual/Quais?

Faz psicoterapia? Qual a abordagem? (Reforçamos a necessidade de informar ao seu psicoterapeuta sobre sua participação nesse programa).

Sim ()

Não ()

Abaixo, marque o “X” caso você apresente diagnóstico para algum dos transtornos ou condições a seguir:

Episódio depressivo maior ()

Episódio maníaco ou hipomaníaco ()

Transtorno psicótico ()

Transtorno por uso de substâncias ()

Risco de suicídio ()

Participou de intervenção de mindfulness nos últimos 12 meses?

SIM () NÃO ()

Tem prática regular de mindfulness ou meditação nos últimos 12 meses?

SIM () NÃO ()

**AS PERGUNTAS A SEGUIR SE REFEREM AO SEU EXERCÍCIO
PROFISSIONAL COMO PROFESSOR/PROFESSORA:**

**Profissão (se houver mais de uma, mencionar
todas):** _____

Qual seu nível de formação?

Qual seu tempo de experiência como professor/professora?

Em quais etapas escolares você dá aula?

Educação infantil ()

Anos iniciais ()

Anos finais ()

Ensino médio ()

Para quantas turmas você dá aula? _____

Qual a quantidade de alunos, em média, que você tem em suas turmas?

Qual sua carga horária semanal de trabalho? _____

Qual é a sua remuneração como professor/professora? _____

Acumula funções?

Sim ()

Não ()

SOBRE SUA DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA:

Tem disponibilidade para participar de 9 encontros de forma online?

SIM ()

NÃO ()

Em quais dias da semana você tem mais disponibilidade?

Segunda-feira ()

Terça-feira ()

Quarta-feira ()

Quinta-feira ()

Sexta-feira ()

Em que turno do dia você tem mais disponibilidade?

Manhã ()

Tarde ()

Noite ()

APÊNDICE B – Questionário para desistentes

Olá, caro (a) participante. Estamos entrando contato para obter informações sobre sua experiência no nosso grupo de mindfulness. Gostaríamos de saber os motivos que levaram você a não completar o programa. Essa informação será essencial para nossa pesquisa. Abaixo apontamos algumas opções que podem estar relacionadas aos motivos de desistência. Sinta-se a vontade para se expressar mais no espaço abaixo, caso deseje. Muito obrigado!

Motivos de desistência:

Falta de tempo ()

Doença ()

Não gostei do programa ()

Problemas com internet ()

Dificuldades para entender o programa ()

Outros

motivos: _____

ANEXOS

ANEXO A - Inventário para avaliação da Síndrome de Burnout – ISB

ISB – INVENTÁRIO DA SÍNDROME DE BURNOUT

Ana Maria T. Benevides-Pereira - 2007

Nome _____
 Data de Nascimento: __/__/19__ Data do Exame: __/__/200__
 Sexo: M [] F [] Idade: _____ Estado Civil: _____
 Profissão: _____ Escolaridade: _____

Parte I - Fatores Antecedentes

	Leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda se já experimentou o que é relatado, em relação a seu trabalho. Caso nunca tenha tido tal sentimento, responda "1" (um) na coluna ao lado. Em caso afirmativo, indique qual a frequência que descreveria melhor seus sentimentos.	Nunca	Raramente	As vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
N		0	1	2	3	4
1.	A burocracia toma grande parte do meu tempo no trabalho.					
2.	Tenho pleno apoio por parte de meus superiores.					
3.	Sinto que efetivamente faço parte de uma equipe de trabalho.					
4.	Meus colegas de trabalho se dispõem a me ajudar caso necessite.					
5.	Tenho que estar sempre atento/a em meu local de trabalho pois não dá para confiar em meus colegas.					
6.	Percebo que há respeito no meu ambiente de trabalho.					
7.	Não há como parar para refletir em meu trabalho pois não há tempo para tal.					
8.	São os “amigos do chefe” os que melhor se dão em meu local de trabalho.					
9.	As normas são transparentes em meu local de trabalho.					
10.	Há flexibilidade de forma a permitir o pleno desenvolvimento do meu trabalho.					
11.	Onde trabalho, a submissão é mais valorizada que a competência nas atividades laborais.					
12.	Sinto-me seguro/a em meu local de trabalho.					
13.	Tenho que tomar cuidado para não ser “a vítima da vez...” em meu local de trabalho.					
14.	Meu ambiente de trabalho é agradável.					
15.	Meu ambiente de trabalho é muito tenso.					
16.	Há um clima de intimidação no meu local de trabalho.					

Parte II - Síndrome de Burnout

	Leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda se já experimentou o que é relatado, em relação a seu trabalho. Caso nunca tenha tido tal sentimento, responda "0" (zero) na coluna ao lado. Em caso afirmativo, indique qual a frequência que descreveria melhor seus sentimentos.	Nunca	Algumas vezes no ano	Algumas vezes ao mês	Algumas vezes na semana	Todos os dias
N		0	1	2	3	4
1.	Sinto que já não tenho paciência com algumas pessoas em meu trabalho.					
2.	Mantenho um contato impessoal com as pessoas em meu trabalho.					
3.	Meu trabalho me realiza profissionalmente.					
4.	Sinto que fico sem energia depois de um dia de trabalho.					
5.	Exerço a atividade que sempre almejei.					
6.	Observo que passei a me afastar emocionalmente das pessoas em meu trabalho.					
7.	Sinto que me tornei mais "duro/a" com o passar do tempo depois que comecei a trabalhar nessa ocupação.					
8.	Noto que tenho evitado um contato mais pessoal nos relacionamentos em meu trabalho.					
9.	Sinto que este é o trabalho adequado para mim.					
10.	Já acordo cansado/a pela manhã.					
11.	Me identifico com meu trabalho.					
12.	Percebo que evito um contato mais próximo com as pessoas no meu trabalho.					
13.	Sinto que não tenho mais ânimo para nada.					
14.	Tenho me tornado mais insensível com os problemas das pessoas em meu trabalho.					
15.	Percebo que realizo um trabalho importante.					
16.	Tive que endurecer para me manter em meu trabalho.					
17.	Tenho que fazer um grande esforço para levantar pela manhã para ir trabalhar.					
18.	Sinto que meu trabalho tem consumido toda a minha energia.					
19.	Sinto que passei a ser mais "técnico/a" e menos "humano/a" em meu trabalho.					

ANEXO B - Inventário de Competências Emocionais – ICE

INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS (VERSÃO 3.0)

Maurício Bueno & Fernanda Maria de Lira Correia

Nome: _____ Idade: ____ anos Sexo: _____

Instruções: Este teste é composto por frases que você deve ler atentamente e responder, por meio de uma escala de 1 a 5, de que forma elas se aplicam ao seu caso. Escolha 1 se o conteúdo da frase “absolutamente não se aplica ao seu caso” e 5 se o conteúdo “se aplica perfeitamente ao seu caso”. Também poderá escolher valores intermediários (2, 3 e 4) a esses dois extremos, caso considere mais pertinente. Como pode perceber, não há respostas certas ou erradas, pois elas apenas descrevem sua maneira de ser. Bom trabalho!

Itens	1	2	3	4	5
1. Tenho jeito para lidar com pessoas problemáticas.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Detecto a influência, positiva ou negativa, que outras pessoas exercem sobre as minhas emoções.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Por mais que tente, não consigo controlar a expressão do que estou sentindo.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Sei como gerar em mim mesmo o sentimento apropriado para aquilo que tenho que fazer.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Procuro compreender a causa emocional dos comportamentos das pessoas.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Tenho facilidade de expressar o que sinto.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Consigo perceber a diferença entre o que eu deveria ou gostaria de sentir e o que realmente sinto numa situação.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Sei como acalmar uma pessoa eufórica, sem desanimá-la.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Coloco-me no lugar das pessoas para compreender os seus sentimentos.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Noto quando estou me sentindo mal, mesmo sem saber a causa.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Conheço meios para melhorar meu estado emocional.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Noto rapidamente quando um sentimento está aumentando perigosamente de intensidade.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Evito deixar que o meu mau humor influencie o meu relacionamento com as pessoas.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Sou capaz de me motivar novamente quando algo na minha vida não sai bem.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Sei como motivar uma pessoa desanimada, sem constrangê-la.	☐	☐	☐	☐	☐

INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS (VERSÃO 3.0)
Maurício Bueno & Fernanda Maria de Lira Correia



Itens	1	2	3	4	5
16. Frustrações deixam-me desanimado/a por bastante tempo.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Quando estou tomado(a) pela emoção, procuro afastar-me da situação até que possa encará-la de modo mais sereno.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Sou capaz de expressar os meus sentimentos de apreço por alguém.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Percebo o impacto, positivo ou negativo, do meu comportamento sobre outras pessoas.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Consigo expressar o meu descontentamento de forma apropriada.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Sou capaz de me livrar facilmente da tristeza.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Identifico as atividades que me deixam de mau humor.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Consigo ajudar outras pessoas a se sentirem melhor.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Quando estou com um sentimento negativo, sei o que devo fazer para me sentir melhor.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Consigo controlar a minha irritação.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Sei como acalmar uma pessoa nervosa.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Consigo vencer o meu desânimo.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Tenho vergonha de expressar os meus sentimentos.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Sei como motivar as pessoas para darem o melhor de si.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Consigo controlar-me para não agir sob influência da euforia, quando necessário.	☐	☐	☐	☐	☐
31. Sei como encorajar uma pessoa a enfrentar o seu medo.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Sou emocionalmente expressivo.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Identifico quando uma pessoa está ou não disposta a me ajudar.	☐	☐	☐	☐	☐
34. “Conto até dez” para não agir descontroladamente.	☐	☐	☐	☐	☐

Teste de Compreensão de Emoções

Maurício Bueno & Arícia Estela Nunes de Andrade Oliveira

Este teste é composto por 18 questões. Cada questão possui um enunciado e cinco alternativas de resposta. Leia atentamente os enunciados das questões e responda-as escolhendo apenas uma das alternativas como resposta.

- 1. Celso esperava há duas semanas uma ligação do escritório onde fora entrevistado a respeito de uma vaga de emprego (Situação 1). Ao receber essa ligação e a resposta ser positiva (Situação 2), Celso vai de qual a qual sentimento?**
 - a) Do medo à raiva.
 - b) Da tristeza à surpresa.
 - c) Da confiança à alegria
 - d) Da angústia ao tédio.
 - e) Da angústia à alegria.

- 2. Camila passeava no shopping quando viu seu companheiro beijando outra pessoa (Situação 1). Após uma breve discussão em que seu companheiro tentava acalmá-la (Situação 2), Camila pedia que ele não a tocasse e foi embora (Situação 3). Qual a sequência de emoções experimentadas por Camila nessas 3 situações?**
 - a) Angústia, medo e depois raiva.
 - b) Surpresa, repugnância e depois medo.
 - c) Surpresa, raiva e depois nojo.
 - d) Fúria, raiva e depois tristeza.
 - e) Angústia, medo e depois nojo.

- 3. Uma pessoa poderia ir do sentimento de alegria ao sentimento de êxtase, provavelmente quando:**
 - a) Em um jantar romântico, seu companheiro(a) lhe pedisse em casamento.
 - b) Sua mãe lhe fizesse sua comida preferida.
 - c) Seu chefe chato fosse despedido.
 - d) Ao assistir uma competição na qual seu filho ficou em primeiro lugar.
 - e) Seu time favorito perdesse o campeonato.

4. **Mário, em seu primeiro dia no emprego novo experimentou um sentimento estranho, algo que não lhe agradava e parecia demonstrar perigo (Situação 1). Em seguida, ao conhecer todos e ser bem recebido, sentiu-se melhor (Situação 2). Quais emoções Mário experimentou nesses dois momentos?**
- a) Primeiro aversão(nojo) e em seguida aceitação.
 - b) Primeiro ansiedade e depois surpresa.
 - c) Primeiro raiva e em seguida alegria.
 - d) Primeiro culpa e depois serenidade.
 - e) Primeiro angústia e em seguida aceitação.
5. **Zuleide e sua amiga trabalhavam na mesma empresa (Sentimento 1). Ao descobrir que a amiga estava falando mal dela e de seu desempenho para o chefe, para que este não a promovesse a um cargo melhor (Sentimento 2), Zuleide foi do(a) (Sentimento 1) à / (ao) (Sentimento 2) em relação a sua amiga. As emoções que se encaixariam melhor nessas ocasiões acima seriam:**
- a) Amor – Medo.
 - b) Confiança – Raiva.
 - c) Ansiedade – Raiva.
 - d) Alegria – Tristeza.
 - e) Confiança – Decepção.
6. **Luiz foi a uma festa de sua faculdade, conheceu e passou a noite com uma garota (Situação 1). Ao amanhecer percebeu que estava sozinho, pois a garota havia ido embora (Situação 2). Luiz foi de qual a qual sentimento nessas duas situações?**
- a) Da alegria ao medo.
 - b) Da surpresa ao tédio.
 - c) Do amor ao ódio.
 - d) Da alegria à surpresa.
 - e) Da angústia à tristeza.
7. **Davi, ao assistir o jogo de seu time na final do campeonato, estava com um sentimento estranho, de que algo poderia acontecer (Situação 1). Ao ouvir o “Gooooo!” do narrador do jogo, ele sentiu-se em um estado de satisfação plena (Situação 2). Qual o nome das duas emoções que Davi sentiu nestas duas situações?**
- a) Raiva e êxtase.
 - b) Medo e alegria.
 - c) Ansiedade e amor.
 - d) Nojo e alegria.
 - e) Ansiedade e êxtase.

- 8. Havendo a possibilidade de existir uma prova de matemática das emoções, caso multiplicássemos raiva, medo e confiança, respectivamente, por 10, quais seriam os resultados?**
- a) Aborrecimento – apreensão – amor
 - b) Aborrecimento – terror – interesse.
 - c) Fúria – terror – admiração.
 - d) Angústia – apreensão – surpresa.
 - e) Fúria – surpresa – alegria
- 9. Ao chegar em casa, Dona Marta vai ao banheiro e lá, ao pegar sua escova de dentes observa que a mesma está suja com algo mal cheiroso, então sentiu _____. Logo em seguida percebe que esta estava suja de vômito, então sente certa(o) _____. Qual a sequência de emoções experimentada por Dona Marta?**
- a) Nojo – medo.
 - b) Angústia – ansiedade.
 - c) Surpresa – raiva.
 - d) Nojo – repugnância.
 - e) Angústia – admiração.
- 10. Bruno observa uma briga de rua, onde um rapaz ataca verbalmente um senhor de idade. Logo em seguida, o rapaz se dirige a Bruno e diz “Se o senhor disser a polícia o que viu aqui, se verá comigo!”. Bruno vai de qual a qual sentimento nesses momentos?**
- a) Do medo à raiva.
 - b) Da raiva à admiração.
 - c) Da angústia à surpresa.
 - d) Do nojo à alegria.
 - e) Da raiva ao medo
- 11. Dona Júlia é casada com seu José. Nesse relacionamento, a maior parte do tempo ela sente uma mistura de medo, apreensão e aceitação. Tal mistura poderia receber o nome de:**
- a) Nojo.
 - b) Angústia.
 - c) Raiva.
 - d) Submissão.
 - e) Tédio.
- 12. Numa prova de matemática das emoções, o enunciado de uma questão dizia “Calcule a seguinte equação: $X = \text{Aborrecimento (consigo mesmo)} + \text{Repugnância (com algo que fiz)} - \text{Alegria}$. Qual seria o resultado deste ‘X’?”**
- a) $X = \text{Agressividade}$.
 - b) $X = \text{Remorso}$.
 - c) $X = \text{Desprezo}$.

- d) X = Alegria.
- e) X = Medo.

13. Uma pessoa que se sente otimista, provavelmente está experimentando as seguintes emoções ao mesmo tempo:

- a) Alegria, ansiedade e confiança.
- b) Angústia, apreensão e alegria.
- c) Medo, surpresa e confiança.
- d) Ansiedade, surpresa e amor.
- e) Alegria, surpresa e submissão.

14. Quando José está ansioso e com raiva ao mesmo tempo, ele provavelmente está:

- a) Abatido.
- b) Manhoso.
- c) Agressivo.
- d) Submisso.
- e) Com nojo.

15. Aninha experimenta uma mistura de medo, apreensão e surpresa. Qual nome poderia ser dado a esse conjunto de emoções?

- a) Raiva.
- b) Desaprovação.
- c) Tristeza.
- d) Intimidação.
- e) Aceitação.

16. Seria possível sentir alegria e tristeza ao mesmo tempo...

- a) Quando seu time jogasse e perdesse.
- b) Nunca.
- c) Caso você tivesse um animal de estimação que estava doente e ele piorasse.
- d) Caso você chegasse em casa e percebesse que sua mãe fez uma faxina.
- e) Caso um amigo querido conquistasse um bom emprego em um lugar distante.

17. Por algum motivo, uma pessoa sentiu-se triste, pensativa e surpresa. Tais emoções geralmente combinam-se no sentimento de:

- a) Desaprovação.
- b) Agressividade.
- c) Submissão.
- d) Desprezo.
- e) Ansiedade.

18. Uma garotinha de 8 anos, ao cair em um poço e observar que lá embaixo existia um esgoto, sentiu uma mistura de:

- a) Nojo e raiva.
- b) Medo e repugnância.
- c) Medo e ansiedade.
- d) Angústia e tristeza.
- e) Remorso e nojo.

ANEXO D - Questionário de Aderência ao Mindfulness – MAQ

Questionário de Aderência ao Mindfulness (MAQ-BR)

O MAQ foi projetado para avaliar a quantidade e a qualidade da sua prática de Mindfulness ao longo da semana passada.

As questões de 1 a 6 perguntam sobre sua prática formal de meditação (ex.: meditação sentada).

1. Quantas vezes você realizou práticas formais de meditação na semana passada? _____ vezes.
2. Qual foi a duração média de cada sessão de meditação? _____ minutos (por favor, dê uma estimativa de tempo).

(Obs.: Se você não tiver praticado meditação alguma na semana passada, por favor, pule para a questão 7)

Por favor, marque a opção apropriada (0 – “Nunca” a 6 – “Sempre”) para indicar o quanto cada uma das frases a seguir foi **verdadeira** para você ao longo da semana passada.

Ao meditar, quantas vezes:

	0 Nunca	1 Raramente	2 Às vezes	3 Metade do tempo	4 Muito	5 Maioria das vezes	6 Sempre
3. Sua atenção estava focada no que você pretendia focar (corpo, respiração, sons, etc.)?							
4. Você estava notando quando estava ficando distraído/distraída?							
5. Você estava praticando uma atitude de aceitação acerca do que você estava vivenciando?							
6. Você estava praticando gentileza e compaixão consigo mesmo/mesma?							

As questões de 7 a 12 perguntam sobre sua prática informal (ser atento/a na vida diária, fora de sessões de meditação).

Novamente, por favor, marque a opção que indica quanto cada uma das frases a seguir foi **verdadeira** para você ao longo da semana passada.

Na sua vida diária, quantas vezes você estava praticando:

	0 Nunca	1 Raramente	2 Às vezes	3 Metade do tempo	4 Muito	5 Maioria das vezes	6 Sempre
7. Prestar atenção em atividades diárias (ex.: comer, andar, tarefas de casa, se comunicar, etc.)?							
8. Prestar atenção enquanto trabalhava ou estudava?							
9. Trazer sua atenção de volta ao que você estava fazendo quando se distraiu?							
10. Ser consciente de seus pensamentos, emoções e reações?							
11. Trazer uma atitude de aceitação ao que você estava vivenciando?							
12. Ser gentil e ter compaixão consigo mesmo/mesma?							

Questionário das Facetas de Mindfulness (FFMQ-BR)

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

Nunca ou raramente verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Não tenho certeza	Normalmente verdadeiro	Quase sempre ou sempre verdadeiro
1	2	3	4	5

1) Quando estou caminhando, eu deliberadamente percebo as sensações do meu corpo em movimento.

1 2 3 4 5

2) Sou bom para encontrar palavras que descrevam os meus sentimentos.

1 2 3 4 5

3) Eu me critico por ter emoções irracionais ou inapropriadas.

1 2 3 4 5

4) Eu percebo meus sentimentos e emoções sem ter que reagir a eles.

1 2 3 4 5

5) Quando faço algo, minha mente voa e me distraio facilmente.

1 2 3 4 5

6) Quando eu tomo banho, eu fico alerta às sensações da água no meu corpo.

1 2 3 4 5

7) Eu consigo facilmente descrever minhas crenças, opiniões e expectativas em palavras.

1 2 3 4 5

8) Eu não presto atenção no que faço porque fico sonhando acordado, preocupado com outras coisas ou distraído.

1 2 3 4 5

9) Eu observo meus sentimentos sem me perder neles.

1 2 3 4 5

10) Eu digo a mim mesmo que eu não deveria me sentir da forma como estou me sentindo.

1 2 3 4 5

11) Eu percebo como a comida e a bebida afetam meus pensamentos, sensações corporais e emoções.

1 2 3 4 5

12) É difícil para mim encontrar palavras para descrever o que estou pensando.

1 2 3 4 5

13) Eu me distraio facilmente.

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

23) Parece que eu estou “funcionando no piloto automático” sem muita consciência do que estou fazendo.

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

25) Eu digo a mim mesmo que eu não deveria pensar da forma como estou pensando.

1 2 3 4 5

26) Eu percebo o cheiro e o aroma das coisas.

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

28) Eu realizo atividades apressadamente sem estar realmente atento a elas.

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

32) Minha tendência natural é colocar minhas experiências em palavras.

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

38) Eu me pego fazendo coisas sem prestar atenção a elas.

1 2 3 4 5

39) Eu me reprovo quando tenho ideias irracionais.

1 2 3 4 5