

Pedrina Conceição Pia Pires Leal

**A promoção de competências pessoais e emocionais em contexto escolar:
Contributos da técnica da meditação transcendental em sala de aula.**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação**

2021

Pedrina Conceição Pia Pires Leal

**A promoção de competências pessoais e emocionais em contexto escolar:
Contributos da técnica da meditação transcendental em sala de aula.**

Especialidade Grau de Mestre em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de: Professor Doutor Luís Sérgio Vieira



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

2021

Declaração de autoria de trabalho

A promoção de competências pessoais e emocionais em contexto escolar:

Contributos da técnica da meditação transcendental em sala de aula.

Declaro ser o(a) autor(a) deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Pedrina Conceição Pia Pires Leal

Copyright© por: Pedrina Conceição Pia Pires Leal

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

“A psicologia moderna apontou para a necessidade de educar as pessoas para usar uma porção muito maior da mente. A meditação transcendental cumpre esta necessidade. E pode ser ensinado com muita facilidade.”

Maharishi Mahesh Yogi

Agradecimentos

O culminar desta etapa e a realização da dissertação, é um ciclo de conhecimento e aprendizagem académica. Para além dos desafios desta amplitude, aumenta o valor da conclusão de um grande ciclo e de realização de um sonho.

Esta caminhada foi feita com muito empenhe e dedicação não sendo feito só. Assim sendo, quero deixar o meu agradecimento a todos os que me ajudaram a tornar possível terminar esta caminhada com sucesso.

Neste sentido, gostaria de expressar a minha gratidão:

- A nível académico, ao Professor Doutor Sérgio Vieira, sendo o meu orientador nesta etapa final em que foi um grande apoio;
 - Ao Professor António Gonçalves do Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria, facilitando o contacto com os alunos para aplicação das provas;
 - Ao Professor Paulo Côrte-Real do Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria pela dinamização e apoio para realização deste trabalho;
 - Ao de Agrupamento da Escola Dr. Alberto Iria, pela disponibilização para aplicar os questionários aos alunos;
 - A todas as crianças e jovens do Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria, pela disponibilidade de responder aos questionários;
 - A todos os meus amigos que pelas suas palavras sempre deram força e coragem;
 - A todos aqueles que me ajudaram para realização deste trabalho;
- Finalmente à minha família, principalmente ao meu Sobrinho Nuno e a minha Mãe por toda a paciência e compreensão para comigo.

A todos, o meu profundo agradecimento!

Resumo

A Meditação Transcendental (MT) pretende provar que é eficaz na promoção da aprendizagem inclusiva e na capacitação do aluno para obter sucesso na educação e desenvolver o seu pleno potencial, independentemente das origens socioeconômicas, ao mesmo tempo que ajuda os professores a lidarem com a diversidade. Apesar da técnica da MT existir já há muitos anos, ainda é pouco praticada, principalmente em contexto escolar, nomeadamente no mundo ocidental. Ainda com poucas investigações empíricas em Portugal, este estudo tem a intenção de estudar os contributos da prática da MT em contexto escolar na autoeficácia e no sucesso académico em estudantes do ensino básico português. Assim, avaliamos os contributos da técnica “*Quiet Time*” ou “Tempo de Silêncio” em contexto escolar, na melhoria de variáveis associadas ao processo de aprendizagem (por exemplo, hábitos de estudo, satisfação com a escola) e no incremento da autoeficácia, nomeadamente na autoeficácia para a aprendizagem autorregulada e para a autoeficácia para o sucesso académico. Ainda, os seus benefícios para o incremento da satisfação com a vida e para o aumento da experiência emocional positiva. Por último, com a melhoria de competências sociais e de relação interpessoal em contexto escolar. Este estudo tem um cariz longitudinal com um desenho metodológico quasi-experimental com dois momentos (pré-teste; pós-teste), com um intervalo de seis meses. A amostra para esta investigação é constituída por 53 alunos do ensino básico, dos 1.º a 3.º ciclos, organizados em dois grupos, um grupo experimental e um grupo de controlo.

Palavras-chave: meditação transcendental; autoeficácia; bem-estar subjetivo, afetividade positiva; satisfação com a vida

Abstract

Transcendental Meditation (TM) aims to prove that it is effective in promoting inclusive learning and empowering students to succeed in education and develop their full potential, regardless of socioeconomic background, while helping teachers to cope with diversity. Although the TM technique has existed for many years, it is still little practiced, especially in the school context, particularly in the Western world. Although there are still few empirical investigations in Portugal, this study intends to study the contributions of TM practice in a school context to self-efficacy and academic success in Portuguese primary school students. Thus, we evaluated the contributions of the “Quiet Time” or “Silent Time” technique, in a school context, in improving variables associated with the learning process (for example, study habits, satisfaction with school) and in increasing self-efficacy, namely in self-efficacy for self-regulated learning and self-efficacy for academic success. Also, its benefits for the increase of satisfaction with life and for the increase of the positive emotional experience. Finally, with the improvement of social skills and interpersonal relationships in the school context. This study is longitudinal in nature with a quasi-experimental methodological design with two moments (pre-test; post-test), with an interval of six months. The sample for this investigation consists of 53 primary school students, from 1st to 3rd cycles, organized into two groups, an experimental group and a control group.

Keywords: transcendental meditation; self-efficacy; subjective well-being, positive affect; life satisfaction.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Meditação Transcendental	7
1.1. Mestre Maharishi Mahesah Yogi	7
1.2. Consciência Pura e a Estrutura educativa da Meditação Transcendental.....	9
1.3. Transcender na Meditação Transcendental	11
1.4. Técnica da Meditação Transcendental	11
1.5. Benefícios fisiológicos, psicológicos e sócio-comportamentais.....	12
2. Autoeficácia	14
3. Afetividade positiva e negativa.....	16
4. Satisfação de vida.....	18
5. Problemática e Objetivos da Investigação	20
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	21
6. Metodologia.....	23
6.1. Amostra	23
6.2. Instrumentos.....	24
6.2.1. Questionário Sociodemográfico.....	24
6.2.2. Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida (EMAEP).....	25
6.2.3. Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (EMSV).....	26
6.2.4. Escala de Afetividade Positiva e Negativa para Crianças (EAPNC)	26
6.3. Procedimento	27
6.3.1. Recolha de dados.....	27
6.3.2. Tratamento de Dados.....	28
7. Análise e apresentação dos resultados	29
8. Discussão de Resultados	41
CONCLUSÃO.....	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
ANEXOS.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS

NA – Afeto Negativo

AP – Afeto Positivo

BES – Bem-Estar Subjetivo

EAPNC – Escala de Afetividade Positiva e Negativa para Crianças

EMSV – Escala Multidimensional Satisfação de Vida

EUA – Estados Unidos da América

MT – Meditação Transcendental

MSPSE – Escala Multidimensional de Auto-Eficácia Percebida

TSC – Teoria Social Cognitiva

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Média, Desvio-padrão, mínimo e máximo nas variáveis psicológica em T1 e T2	29
Tabela 2 - Distribuição dos resultados da amostra em T1 em função do gênero	30
Tabela 3 - Distribuição dos resultados da amostra em T1 em função do ciclo de estudos.	31
Tabela 4 - Níveis de correlação entre as variáveis psicológicas em estudo para os participantes que meditam e para os que não meditam em T2.....	33
Tabela 5 -Análise de variância dos resultados entre T1 e T2 (N=12) Grupo de Intervenção	35
Tabela 6 - Amostras emparelhadas Testes não paramétricos (N=4) Grupo de Controle	35
Tabela 7 - Média, Desvio-padrão, mínimo e máximo nas questões da prática da MT (N=19).....	37
Tabela 8 - Coeficientes de correlação entre as variáveis psicológicas e as questões da prática da MT.....	39

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXOS I. Consentimento Informado	52
ANEXOS II. Questionário Sociodemográfico 1º Ciclo	53
ANEXOS III. Questionário Sociodemográfico 2º e 3º Ciclo.....	54
ANEXOS IV. Questionário das variáveis psicológicas 1º, 2º e 3º Ciclo	55
ANEXOS V. Questionário em T2 Prática da MT 1º Ciclo.....	56
ANEXOS VI. Questionário em T2 Prática MT 2º e 3º Ciclo.....	58

INTRODUÇÃO

A meditação é o método mais antigo para acalmar a mente e relaxar o corpo, sendo um treino sistemático da atenção, tem como objetivo o desenvolvimento de capacidades de concentração e da nossa percepção (Goleman, 2009).

A meditação transcendental é um método ou técnica de meditação introduzida, em 1958, por Maharishi Mahesh Yogi, que envolve o uso da mente com sons específicos chamados de mantras que contêm características psicoativas, esta técnica permite que a mente de quem pratica “transcenda”, assim chegando a um estado de “vigilância tranquila” (Avelans, 2017).

Pode ser caracterizada como uma prática que tem como objetivo tranquilizar a mente para que possa haver um estado de equilíbrio sobre a mente, parecido a algumas técnicas das psicoterapias cognitivas, sendo estas feitas por outros meios, ambas tem o mesmo objetivo que é diminuição do pensamento repetitivo e a reorientação cognitiva, fazendo com que o indivíduo consiga lidar com os pensamentos automáticos. Na prática da meditação e os seus conteúdos surgem na consciência e não devem ser equiparados ou mesmo intencionais, sendo uma prática que transforma a aprendizagem em fluxos mentais (Baptista et al., 2009).

Com a existência de várias definições relativamente a técnica da meditação, esta também pode ser definida como uma forma de autorregulação focada no treino da atenção e consciência, assim promovendo um maior controlo voluntário da pessoa que a técnica, podendo desenvolver uma capacidade como a calma, clareza e a concentração, podendo focar a sua atenção num propósito (Horizonte, 2014).

Segundo Goleman (2009), uma das principais características da meditação consiste em proporcionar ao corpo um repouso, fazendo com que baixe a pressão sanguínea e o ritmo do coração, diminuindo os níveis de stress. O mesmo autor descobriu que a meditação baixa os níveis de ansiedade e no que diz respeito a situações stressantes, quem medita antes de qualquer situação de ansiedade os seus níveis de ansiedade baixam acabado por haver um momento de controlo.

Psicoterapeutas verificaram que a meditação teria alguns benefícios, esse seriam, quem pratica meditação e teriam ansiedade acabariam por deixar de tomar algum tipo de medicação ao praticarem meditação, visto que os pacientes teriam um controlo do seu

bloqueio de ansiedade. Considera-se que seja um instrumento de controle de stress, este sendo utilizado nas escolas, hospitais e empresas (Goleman, 2009).

Algumas das características associadas à meditação, baixa a ansiedade e os afetos positivos, podendo serem explicados na mudança neurológica, estas reações levaram a conclusão que através da meditação será possível obter um estado de hipometabolismo ao mesmo tempo em que a nossa mente esta em alerta, tendo uma capacidade de submeter uma determinada função fisiológica involuntária. Com a capacidade de alcançar algum estado de controlo nos processos psicobiológicos automático, que na meditação pode considerar como uma técnica infalível de biofeedback (Baptista et al., 2009).

Com os estudos feitos, pode-se dizer que na atualidade sabe-se que a meditação pode produzir mudanças estruturais principalmente na plasticidade cerebral (Baptista et al., 2009).

Um das funções que na pratica da meditação esta envolvida para a mudança é a atenção uma das funções cognitivas, nos anos 70, foi detetado em alguns teste neuropsicológicos, que quanto mais o individuo praticar a meditação maior tem capacidade atencional, assim diminuindo a sua ansiedade (Baptista et al., 2009).

Estudo revelam que a meditação estimula aspetos saudáveis, estes estando associados à saúde mental, numa pesquisa foi verificado que nesta prática a meditação ativa o córtex pré-frontal esquerdo, sendo este associado a parte de afetos positivos tendo relatos de experiências emocionais positivas. Quanto maior a prática, os estudos relevam que a meditação gera afetos positivos, podendo ter melhoramento de humor, qualidade de vida e bem-estar psicológico (Baptista et al., 2009).

No que diz respeito ao campo cognitivo, estudos indicam que a prática da meditação pode influenciar positivamente o sistema cognitivo e os estilos de pensamentos. Tem sido observado que com a relação com sistema cognitivo, o treino da focalização da atenção pode auxiliar um controlo na função cognitiva, modelando mecanismos atencionais e aumentar a sua capacidade de processamento de informação fazendo um controlo dos recursos mentais, assim também foi verificado um melhor desempenho da memória de trabalho e na inteligência (Horizonte, 2014).

A meditação na parte cognitiva, observou-se mudanças fisiológicas durante a sua prática que pode melhorar a parte cognitiva, como o aumento de corrente sanguínea no cérebro e no eletroencefalograma um efeito de uma melhoria na parte cognitiva. Neste estudo ainda se observou que existe uma redução no hormônio cerebral, que se liberta em situações mais estressantes (Horizonte, 2014).

Os comportamentos negativos nas escolas muitas vezes são situações que estão expostas a stresses psicossociais, os recursos econômicos, falta de apoio familiar, sobrecarga de informação e também violência, levando a um aumento de um conjunto de fatores como a raiva e a violência nas crianças e nos adolescentes, juntamente com os níveis de stress e ansiedade por parte das crianças e adolescentes (Horizonte, 2014).

Horizonte (2014), verificou que com estas situações, pode levar ao aumento de stress pode resultar de ansiedade, comportamentos não adequados, autoestima baixa e depressão, levando a um desempenho escolar negativo e com algumas dificuldades na aprendizagem. As crianças e adolescentes quando são vistos a ter que se confrontar com estas situações, eles não sabem como lidar com os seus problemas relacionados na parte psicológica, assim levando a que tenham que ter atitudes menos adequadas, podendo ter resultados devastadores para a falta de organização e a falta de se concentrar em determinadas tarefas.

A técnica de meditação nas escolas está associada a um melhor desempenho escolar, como a autoestima, humor, concentração e os problemas comportamentais, sendo que esta técnica poderá ser uma estratégia para contornar todas estas problemáticas (Horizonte, 2014).

Estudo apontam que com o ensinamento da técnica de meditação poderá existir um maior influencia entre alunos e professores, podendo existir um melhor processo de aprendizagem e grandes benefícios no aumento de criatividade, flexibilidade cognitiva, uma melhor utilização da informação, uma aumento na atenção e um melhoramento na retenção de memória de aprendizagem (Horizonte, 2014).

Esta técnica de meditação tem sido utilizada em vários países verificando-se benefícios a nível médico e psicológico ao criarem hábitos de meditar no seu dia-a-dia, neste momento tem vindo a ser uma novidade e com isso levando esta técnica para as escolas, assim podendo dar as crianças uma técnica que pode permitir que elas tenham um maior controlo nas suas mentes (Fonseca, 2017).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Meditação Transcendental

1.1. Mestre Maharishi Mahesah Yogi

A Meditação Transcendental tem um grande mentor, Maharishi Mahesah Yogi nasceu no dia 12 de janeiro de 1918, numa vila na cidade de Gadarwara, era o terceiro de quatro filhos. Estudou em várias escolas, pois o seu pai andava sempre em mudanças devido ao seu trabalho. Formou-se em física e matemática na Universidade de Allahabad, sendo que considerava os seus estudos insuficientes nesta altura já demonstrava uma grande curiosidade pelo conhecimento sobre a existência (Fagundes, 2019).

Em 1939 Maharishi Yogi teve o seu primeiro contacto com o seu futuro mestre. Dês de então ele sentiu que o seu desejo era de servir o seu futuro mestre, após alguns encontros perguntou se poria tornar-se seu discípulo. Sendo que, o seu futuro mestre lhe pediu que ele terminasse primeiro os seus estudos universitários. Após dois anos do primeiro encontro com o seu futuro mestre, Maharishi Yogi foi aceite como discípulo do seu mestre, passando dois anos fez os votos de serviço e celibato e foi morar no monastério, pois teria descoberto um espaço de vasto conhecimento e pessoas conhecedoras (Fagundes, 2019).

Cumprindo a tradição da sagrada relação com o mestre-discípulo, quis aprofundar os estudos e ensinamentos do seu mestre, com passar do tempo o seu mestre permitiu que ele iniciasse a sua prática da disciplina meditativa. Com a dedicação e serviço, o mestre pediu que fosse seu secretário pessoal (Fagundes, 2019).

Em 1954, após a morte do seu mestre e um ano de isolamento em silêncio e meditação, Maharishi Yogi começou a cumprir a sua missão de divulgar o método de desenvolvimento e evolução espiritual acessível a todos os interessados de fazer uma transformação pessoal. Foi para o sul da Índia, esteve lá por algum tempo a morar num quarto pequeno onde conheceu um amigo, que lidava diariamente com ele. Foi a partir desse amigo que foi iniciado os seus primeiros alunos para o seu sistema de meditação, no qual feria fundado o seu método de Meditação Transcendental. Construiu um salão para a praticar de exercício de meditação. Depois de ter percorrido algumas cidades do sul da Índia, Maharishi Yogi foi reconhecido como um grande sábio (Fagundes, 2019).

Maharishi Yogi foi convidado a fazer muitas palestras como pôr em prática e a ensinar a técnica da meditação, mesmo ainda não ter alcançado o seu estatuto de mestre ele decidiu ensinar tudo em nome do seu mestre, recorrendo a autoria do seu grande

mestre sendo o seu fio de condutor. Após a sua grande primeira aparição, Maharishi Yogi correu todo o país da Índia ensinando e fazendo palestras com a prática da meditação, tendo inúmeras pessoas a participarem (Fagundes, 2019).

Criou um Movimento de Regeneração Espiritual para que o método de meditação fosse simples e acessível, podendo ser praticado diariamente por qualquer pessoa e em qualquer parte do mundo, assim foi designado como Meditação Profunda. Ele apercebeu-se que para conseguir chegar a todo o mundo teria de começar com o Movimento de Regeneração Espiritual nos Estados Unidos de América, para além de já ter iniciado na Índia. Criou mais vinte e cinco Centros de Meditação, chamados de Academia de Meditação (Fagundes, 2019).

Em 1958, Maharishi Yogi viajou para outros países antes de ir para os Estados Unidos da América, fazendo a partilha dos seus ensinamentos dando palestras e entrevistas. Fundando assim também os Centros de Meditação nesse país que ele ia passando. Um ano depois chegou aos Estados Unidos da América, onde deu várias palestras em várias organizações, mas em especial na Associação Tao Budista Jen Sem. Como o trabalho era muito nos EUA, ele ensinou a técnica da meditação a sua equipa para que pudesse continuar as suas viagens (Fagundes, 2019).

Deixou os EUA em 1959, viajou para a Europa, indo primeiro para Londres, onde deu palestras e entrevistas para os media. Deu iniciação à prática de Meditação Profunda, durante esta estadia em Londres fundou também uma sede oficial do Movimento da Regeneração Espiritual. Viajou também para outros países da Europa deixando sempre um pouco sobre esta técnica (Fagundes, 2019).

Na década de 60 foi muito intensa para Maharishi Yogi, continuou a ensinar a técnica de meditação, formando assim vários novos professores e fundando Centros de Meditação em vários países, passando por todos os países decidiu contruir na Índia uma Academia de Meditação Internacional. Começou a fazer gravações de áudios e vídeos com os seus ensinamentos bem como escreveu vários livros. Nesta fase Maharishi Yogi, resolveu modificar o nome da instituição por ele criada para Movimento da Meditação Transcendental, assim sendo a Meditação Profunda passou também a chamar-se Meditação Transcendental. Na década de 70, desenvolveu cursos padronizados com intenção de facilitar a transmissão dos seus ensinamentos (Fagundes, 2019).

Nos anos 90 Maharishi Yogi, passou a morar na Holanda, onde fica a sede da Maharishi European Research University, sendo a sede geral da instituição Meditação Transcendental. Dês de 1957, quando iniciou o Movimento Espiritual de Regeneração até aos dias de hoje tem em vinte e oito países nas Américas, quarenta países na Europa, vinte e seis países no Oriente Médio-África e dezoito países na Ásia-Pacífico, instituições de alcance mundial, que tem vários Centros de Meditação, organizações, institutos e programas educacionais virados para formação e prestação de serviços de diversos serviços (Fagundes, 2019).

Em Portugal está instalada uma das escolas de Maharishi Yogi, sendo ela a Cooperativa Cultural Maharishi, situada em Telheiras em Lisboa (Arsénio, 2018).

Conforme a prática de Maharishi Yogi o método da MT, levou a desenvolver modificações na sua aplicação e entendimento. Essa modificação pode-se destacar algumas, por exemplo, a forma da escolha do mantra a ser adotado, a prática diária de meditação, a flexibilização do tempo de duração, assim passando de uma hora para vinte minutos, acrescentando um tempo de repouso após meditar, no que diz respeito a postura, antes seria de forma de sentar ereto com as pernas cruzadas na forma tradicional indiana passou a ser opção de meditar sentado numa cadeira. Todas estas modificações foram adaptações para uma melhor aprendizagem e ensino (Fagundes, 2019).

1.2. Consciência Pura e a Estrutura educativa da Meditação Transcendental

É constituída numa prática filosófica profunda sobre a vida, apresentando-se como uma “ciência do Ser e a arte de viver”, a “ciência do Ser” é o conhecimento sobre a natureza da realidade, isto é, o Ser, sendo uma consciência pura a fonte e a base suportada pelo pensamento. Este conhecimento passa pelo conhecimento na “arte de viver” uma vida plena e de felicidade. Para que este conhecimento aconteça a realidade absoluta do Ser passa a ser aplicado à vida, é necessário um método que equilibre a experiência direta com o Ser. Este método encontrasse na prática da MT, assim promove e proporciona a “arte de viver”, isto é, de falar, pensar, agir e de relacionar com o mundo a partir de uma consciência Pura, experienciado um desenvolvimento de Ser na vida diária. Maharishi Yogi determina uma educação na filosofia e na prática de MT aplicada nas áreas e níveis de saber, promovendo todo o desenvolvimento do individuo de modo absoluto e reproduzindo uma sublimidade no nível pessoal, profissional e interpessoal (Fagundes, 2019).

No que diz respeito a Consciência Pura é um estado natural de consciência alerta constituída por na essência da consciência individual, estruturada pelo fenómeno mental e material. Os fenómenos mentais são os primeiros a surgir na Consciência Pura, com a sequência de uma estrutura fisiológica material. Nela existem quatro níveis da subjetividade, portanto o ego, a inteligência, a mente e os sentidos (Fagundes, 2019).

Os nossos cinco sentidos, o sistema nervoso, analisa o processamento da nossa informação recebida, e a mente e a inteligência interpretam e fornecem a nossa percepção individual da realidade, sendo assim, a nossa realidade é constituída pelo nosso sistema nervoso. Mas por outro lado a nossa percepção é limitada, não percebendo os níveis mais profundos da nossa realidade. Para conseguirmos chegar ao nível absoluto da realidade da Consciência Pura é necessário aperfeiçoar o nosso sistema nervoso e a percepção, para se desenvolver esse potencial do sistema nervoso de forma que ela funcione de forma mais integrada e coerente, promovendo a percepção do nível de Consciência Pura, a técnica da MT é apresentada como instrumento metodológico. Assim o contato direto e recorrente com a Consciência Pura, sendo sempre praticada, vai proporcionar ao desenvolvimento de estado elevado da consciência e o desenvolvimento pleno do ser humano e a ter uma vida plena e feliz (Fagundes, 2019).

Maharishi Yogi criou um novo sistema de ensino da MT, Educação Baseada na Consciência, este consiste em três componentes fundamentais de um método sistemático. No primeiro corresponde à técnica da MT, desenvolve um potencial pleno do individuo fazendo parte do seu interior, isto é, a sua verdadeira natureza o Ser, ajuda e estimula a inteligência e a capacidade de aprendizagem e criatividade. Na segunda componente consiste numa compreensão teórica da consciência que concede a origem numa estrutura centralizadora para o conhecimento, assim permitindo que os alunos compreendam os princípios fundamentais para o seu crescimento pessoal. No terceiro e último é um conjunto de práticas educacionais mais virados para o ensino de aprendizagem eficaz nas salas de aulas. Este programa educacional tem apresentado resultados positivos, como o aumento da capacidade cognitiva, melhoria de autoestima, saúde e relações interpessoais, bem como a diminuição do stress. Muitos destes resultados foram comprovados e verificados cientificamente. Este modelo pode ser aplicado em todos os níveis de ensino, desde da pré-escola até ao ensino superior, para que todos tenham acesso a técnica da Meditação (Fagundes, 2019).

1.3. Transcender na Meditação Transcendental

Para o conhecimento da experiência do campo unificado do Ser, da Consciência Pura é necessário perceber o processo de transcendência. Assim, o que se entende por transcender? É transcender os limites da mente e os níveis do pensamento. Para expandir a mente para que ela possa atingir níveis profundos de silêncio e poderosos processos de pensamento, conseguindo chegar até ao ponto em que o pensamento seja irrelevante na mente, e até chegar ao ponto que os pensamentos são abandonados e a mente possa experimentar a dinâmica de autorreferente, é porque esta no campo ilimitado da consciência pura e transcendental (Fagundes, 2019).

Existem sete estados de consciência, mas apenas conhecemos três: a vigília; sonho; e o sono profundo. Para que aconteça a forma plena da consciência pura, a consciência tem que transcender os seus limites e conhecer os quartos estados da Consciência Transcendental. A mente tem que ser mais calma e determinada e o sistema nervoso esteja mais abluída através da prática MT, depois ela vai conseguir ser capaz de refletir na totalidade do Ser (Fagundes, 2019).

Praticando com muita frequência a MT, vai possibilitar a mente a ir à consciência pura e é a partir desta experiência e conhecimento que os quatro estados se atingem. Durante a prática da MT a consciência transcendental vai regular a atividade da vigília, sonho e do sono profundo, produzindo assim um ajustamento progressivamente das funções neurológicas (Fagundes, 2019).

1.4. Técnica da Meditação Transcendental

Na aprendizagem desta técnica é necessário haver um instrutor treinado e ensinado com a prática correta. É este professor que vai dar o “mantra” adequado a cada um dos meditantes, para que funcione como um pensamento adequado. O “mantra” é uma palavra ou som que faz umas vibrações para afinar a nossa mente, o meditante não precisa conhecer o seu significado, só precisa de a repetir para produzir as vibrações (Fagundes, 2019).

Numa primeira fase é feita uma breve explicação e esclarecimento sobre a meditação. Sendo que há pessoas que pensam que exige fazer esforço, é iniciado um curso de quatro em dias seguidos, com sessões de meia hora por dia. Para além da aprendizagem dos sons, os participantes aprendem a relação sobre a mente-corpo-ambiente, o valor que o pensamento tem e o que são estados superiores de consciência para ter uma vida mais

integrada e equilibrada. Neste curso as pessoas experimentam o quarto estado natural de consciência, neste caso a transcendência nos três níveis, vigília, sono e sonho. Não existe uma postura própria ou específica, como já foi referido mais acima, a pessoa pode simplesmente se sentar confortavelmente mantendo a coluna vertebral direita. E no final é aconselhado que não saiam logo da meditação, mas sim com algum tempo de repouso para que os seus efeitos de bem-estar, energia, relaxamento e alívio do stress, permaneça por mais tempo na fisiologia e a experiência se trone mais agradável (Arsénio, 2018).

Esta técnica pode ser aprendida por qualquer pessoa, com qualquer idade, mesmo até por crianças pequenas com idades a partir dos cinco anos. O processo de ensino e prática é ligeiramente diferente para crianças com menos de 10 anos e adultos, sendo lhes é ensinado a utilizarem de olhos fechados quando estão a brincar (Fagundes, 2019).

1.5. Benefícios fisiológicos, psicológicos e sócio-comportamentais

A MT tem vários benefícios físicos, psicológicos, sociais e comportamentais. Investigações efetuadas aos efeitos da MT em adultos verificaram que a MT ajuda no relaxamento fisiológico. Observaram que existe alterações significativas nas ondas cerebrais e nas atividades hormonais, ainda assim, também foi verificado que existe alterações a nível emocional e cognitivo bastante positivos. As pessoas que praticam MT apresentam uma maior coerência eletroencefalograma inter-hemisférico e um melhor desempenho nas escolas nas valências de autorrealização, flexibilidade cognitiva, comportamental e saúde mental (Cara & Benn, 2006).

Estudos realizados com crianças e adolescentes, sugerem efeitos semelhantes aos adultos, embora um pouco mais limitados. Portanto, existe uma diminuição na tensão arterial, existe redução na ocorrência de absentismo escolar, transgressão nas regras e suspensões escolares. Por outro lado, mostra também uma melhoria na regulação de atenção, perceção, criatividade e afeto positivo (Cara & Benn, 2006).

No estudo realizado por Cara e Benn (2006), verificou-se que os adolescentes que praticam MT têm um melhor desempenho escolar e um impacto bastante positivo nos estados afetivos. Os alunos ficam com uma maior capacidade de expandir a maneira como olham para eles próprios e para os seus relacionamentos. Também existe uma maior atenção em tarefas em relação à escola e as atividades extracurriculares. A tranquilidade induzida pela meditação facilita a capacidade nos alunos de ouvir internamente como

externamente, isto dado um aumento da capacidade de identificar e conectar com os estados internos. O facto de fazer uma autorreflexão permite que eles tenham um autocontrolo de resposta da forma mais adequada, com isto pode levar a um melhor desempenho escolar pelo aumento da capacidade de regulação das emoções, assim como direcionando-as de uma forma mais adequada o foco da sua atenção para as questões escolares e da aprendizagem.

Mais estudos feitos sobre a prática da MT apontaram que é uma técnica frequente e eficazmente usada para reduzir o stress, diminuir a ansiedade e existindo um aumento da resiliência (e.g., Gomes et al., 2021; Slot et al., 2019). Estudos com mulheres, sugerem que a MT é eficaz na redução do sofrimento psicológico e do esgotamento de professores, melhora a qualidade de vida de pacientes mais velhas com cancro da mama e diminui os estados de trauma de prisioneiras (Goldstein et al., 2018).

Investigações efetuadas por Goldstein e colaboradores (2018), indicam que a MT desenvolve a autoeficácia, bem como proporciona melhorias na qualidade de diferentes dimensões psicológicas associadas à autoeficácia, como a autoconfiança, a autoestima, o autorrespeito, o otimismo, a resolução de problemas, a resiliência e a perseverança. Trazendo assim, mudanças na qualidade de um desenvolvimento interno da vida e mudanças positivas na capacidade percebida na promoção da vida diária.

Num outro estudo, em que se relaciona a prática da MT com o sucesso escolar, os alunos relataram melhores resultados de bem-estar psicológico em comparação com os alunos que não praticaram MT. Os alunos relataram que seriam mais resilientes e teriam menos ansiedade, comparado com os outros alunos que não praticavam MT. Assim, os alunos que estavam a praticar MT encontravam-se em risco nos estudos, apresentaram um aumento de resiliência e menos ansiedade. Uma das outras evidências que foi encontrada, é que os alunos que meditavam com mais frequência obtiveram melhores resultados do que os alunos que não meditavam com tanta frequência, manifestando obtendo mais atenção durante o tempo de aula e uma maior resiliência (Wendt et al., 2015).

Os alunos que praticaram MT relataram que tiveram mudanças a nível do seu sono, autoconfiança e felicidade, tendo assim um melhoramento de concentração na escola e se relacionarem melhor com os seus amigos. Os alunos que participaram MT relatam que a meditação praticada era fácil de ser feita (Wendt et al., 2015).

2. Autoeficácia

O behaviorismo é a teoria para explicar os processos de aprendizagem, tratando-se de aprendizagem associada entre estímulos ambientais e a respectivas respostas do indivíduo. Albert Bandura (1977), citado por Bopsin e Guidotti (2021), introduziu o conceito da autoeficácia, em que os indivíduos desenvolvem e criam percepções sobre si mesmos, que influencia nos seus objetivos e dirige para ações da sua vida.

A autoeficácia retrata os estudos da Teoria Social Cognitiva (TSC) na qual a autoeficácia se tornou o elemento principal. No conceito de Bandura, a autoeficácia é considerada como um mecanismo de chave para compor os agentes humanos. A TSC explica que o comportamento humano deparasse com o modelo de reciprocidade triádica. Neste modelo, os fatores pessoais internos como acontecimentos cognitivos, afetivos e biológicos e o ambiente externo atuam entre si como determinantes interativos e recíprocos. Assim, o indivíduo vai-se tornar agente e recetor das situações que ele produz e, esta situação, vai determinar os seus pensamentos, emoções e comportamentos (Barros & Batista-dos-Santos, 2010).

Bandura (1994), citado por Barros e Batista-dos-Santos, entende que “crenças a respeito das suas capacidades se produzem em determinados níveis de desempenho que exercem uma influência sobre os fatos que podem afetar as suas vidas” (2010, p.3), estas crenças podem determinar como as pessoas se possam sentir, pensar, motivarem-se e se comportam. Portanto, a autoeficácia é uma percepção do individuo a respeito as suas capacidades em determinadas atividades.

Outros autores, afirmam que as crenças da autoeficácia se produzem na base dos nossos juízos de valor sobre a capacidade em nós possuída, e as pessoas ao terem diferentes crenças podem verificar êxitos ou fracassos nas suas funções. Logo, a autoeficácia pode ser vista como uma crença pessoal. O próprio individuo pode verificar os seus níveis de autoeficácia, sendo eles elevados ou reduzidos, fazendo os seus próprios julgamentos acerca das suas crenças quanto às suas capacidades. Na composição dos seus julgamentos acerca das suas próprias capacidades, a pessoa pode levar vários fatores, podendo aumentar ou diminuir as suas crenças, expondo-se a vários domínios específicos (Barros & Batista-dos-Santos, 2010).

A autoeficácia é formada de informações recebidas pelo meio de quatro fontes, sendo elas as seguintes: (1) a experiência pessoal e direta, na qual é baseada em resultados

de experiências próprias que a pessoa vivencia; (2) as experiências vicariantes, capacidade do ser humano de aprender com experiências vividas de outras pessoas; (3) a persuasão social, o ambiente social proporciona a percepção de que a pessoa tem capacidades de resolver diferentes situações; e, por último, (4) o estado fisiológico, dependente das circunstâncias, pode ter ansiedade ao stress, se sentir com acumulação de atividade, pode influenciar a sua capacidade de percepção e da a capacidade de enfrentar ou resolver problemas. Na realização da atividade ou tarefas as pessoas podem verificar as suas capacidades fazendo uma avaliação do seu estado emocional. Assim, estas medidas podem atuar de maneira física ou emocional indicando o seu sucesso ou o seu fracasso na atividade ou na tarefa (Koehler & Mata, 2019).

O sucesso nas tarefas não depende só da pessoa que tem capacidades requeridas, todavia também depende da capacidade que tem de controlar as suas necessidades para atingir os seus objetivos. As fontes assim referidas vão fornecer informações relevantes na formação de julgamentos da sua autoeficácia, sendo assim, é nas interações com as pessoas que se realizam situações de vivencia e de informações e que acabam por ser levantados aos julgamentos de competências, contribuindo ou não nas crenças da autoeficácia (Koehler & Mata, 2019).

As crenças da autoeficácia fazem parte da classe das expectativas, o termo sugere as expectativas estão ligadas ao self. Bandura (1986), citado por Bzuneck (2001) afirma que as crenças de autoeficácia constituem o julgamento que a própria pessoa faz das suas capacidades para a execução de ações para atingir um certo grau de satisfação.

O ser humano precisa de sentir-se com autoeficácia perante cada desafio que tem na vida, assim ao mesmo tempo, um controle nos seus resultados e nas suas próprias ações (Bzuneck, 2001).

Na área educacional, acredita-se que a autoeficácia pode influenciar o desempenho escolar dos alunos, mas ao mesmo tempo, esta é influenciada por ele próprio, podendo ter implicações no desenvolvimento do aluno. Os alunos com elevado senso de autoeficácia tendem a ser mais persistentes e esforçam-se mais para que eles manifestem níveis de autoeficácia reduzidos (Mendes et al.,2017).

Bandura (1999), considerou que as fontes de autoeficácia envolvem processos cognitivos e afetivos, pelo que é legítimo admitir que os indivíduos que praticam regularmente MT tendam a desenvolver níveis de autoeficácia mais elevada do que

aqueles que não praticam. Recorde-se que sendo a autoeficácia influenciada pelo processo cognitivo de como as pessoas fazem atribuições causais às suas habilidades e aos seus resultados de desempenho, praticar meditação regularmente pode permitir que os indivíduos façam atribuições mais positivas porque os ajuda a superar os seus pensamentos pessimistas (Charoensukmongkol, 2014). Estudos realizados com praticantes de *mindfulness* sugerem uma associação positiva entre a meditação e a autoeficácia geral, porém esta relação revelou-se significativa apenas quando era mediada pela inteligência emocional (Charoensukmongkol, 2014), enquanto outros estudos assentes na técnica da meditação transcendental sugerem um incremento dos níveis de autoeficácia nos praticantes deste método de meditação (Goldstein et al. 2018).

3. Afetividade positiva e negativa

A afetividade trata-se de um conceito amplo que faz parte do desenvolvimento do indivíduo, reúne as vivências quotidianas com as formas de expressão. Os afetos são imprescindíveis no desenvolvimento educacional do aluno, uma vez que as crianças mencionam que a afetividade representa um ponto muito importante no seu processo de aprendizagem (Mendes et al., 2017).

No que diz respeito a afetividade é constituída fundamentalmente pelas relações interpessoais, elas sendo trabalhadas na escola podem ser melhor direcionadas. Podendo assim, servir de um meio de construção do conhecimento do aluno e para o processo de aprendizagem do mesmo (Santos et al., 2016).

Segundo Wollon (1992), citado por Santos e Nunes (2016), afirma que a afetividade é uma fase do desenvolvimento humano, o ser humano foi o que saiu da vida exclusivamente orgânica, sendo um ser muito afetivo. Foi-se diferenciando muito devagar da vida racional, logo do início da vida, a afetividade e inteligência permanecem sincronicamente misturadas.

A afetividade envolve uma maior série de manifestações, abrangendo as emoções de origem biológicas e os sentimentos de origem psicológico, sendo um processo que vai envolver as emoções, os sentimentos e a paixão (Silva Leite , 2012).

Watson e Tellegen (1988) citam, evidências para a formação de um modelo básico e consensual com dois fatores, alguns investigadores estavam a trabalhar com outras dimensões que seriam rotuladas de agradável e excitação, que foram chamados de

afeto positivo (AP) e afeto negativo (NA), sendo as mais usadas na autoavaliação do humor. Os termos AP e AN podem ser dois fatores de humor opostos, assim os autores sugeriram que estes de facto são dimensões altamente distintas, podendo ser representadas por dimensões a incidir em estudos analíticos de fatores de afeto.

O AP reflete o ponto de uma pessoa sentir-se entusiasmada, ativa e alerta, é um estado de alta energia concentração e um envolvimento agradável, e a AP mais baixa pode ser caracterizada por tristeza e apatia. Pelo contrário, a AN, é uma dimensão geralmente de angústia subjetiva e desagradável podendo incluir vários estados de humor como a raiva, desprezo, repulsa, culpa, medo e nervosismo, assim, um estado de AN baixo, pode evidenciar um estado de calma e tranquilidade. Estes dois fatores representam a dimensão do estado afetivo ou emocional do bem-estar subjetivo (BES) (Watson & Tellegen, 1988). Tellegen (1985), citado por Watson e Tellegen (1988) demonstrou que estas dimensões estão relacionadas às dimensões de traços afetivos correspondente ao estado emocional positivo e negativo, sendo as diferenças individuais na reatividade emocional positiva e negativa. Estes traços de AP e de AN estão muito próximos de fatores pessoais dominados por extroversão e ansiedade ou neuroticíssimo. Deste modo, a AP e AN relaciona-se com a construção psicobiológica e psicodinâmica, expressa por sinais de recompensa e punição, também podendo ser de AP baixo e de AN alta, tanto no estado quanto no traço, sendo características, principais e distintas, de depressão e de ansiedade.

Vários estudos feitos apresentam resultados que indicam que estes dois fatores estão relacionados com diferentes classes de variáveis. O AP encontra-se negativamente relacionada com o stress e com eventos desagradáveis. O AN está negativamente relacionado com atividades sociais e a satisfação com eventos agradáveis (Watson et al., 1988).

Watson e Clark (1992), citados por Noronha e colaboradores (2013), referem que os afetos estão organizados por emoções específicas, tanto no nível positivo, como no negativo, existindo assim níveis de ambos os afetos nas características do humor. A intensidades dos afetos que os indivíduos experimentam são níveis elevados de emoções negativas, podendo vir a experimentar níveis elevados de emoções positivas, sendo mais observados com maior frequência em mulheres. As mulheres são mais sensíveis no que diz respeito às emoções negativas, sentem-se mais culpadas, tristes, envergonhadas e com estados de raiva mais fortes. Os homens, por sua vez, apresentam menores índices de emoções negativas, devido aos seus papéis sociais, porém as mulheres têm um maior

suporte de suscetibilidade em relação às experiências emocionais, ou seja, socialmente o sexo feminino é mais sensível no que diz respeito a sentimentos negativos.

A experiência emocional positiva associada à prática da meditação parece ser uma evidência, tal como demonstram os resultados nos estudos efetuados no âmbito dos projetos EUROPE (Van Assche, 2019) e FRIENDS (Van Assche, 2020). Todavia, tais estudos sugerem uma associação mais robusta nos adultos. Deste modo justifica-se que se prossiga a investigar em populações mais jovens, os impactos da prática da MT na experiência emocional positiva e negativa.

4. Satisfação de vida

A satisfação com a vida é um componente cognitivo do bem-estar subjetivo. Refere-se a uma avaliação subjetiva global sobre a vida que pode ser influenciada pelo ambiente, pelas experiências nos contextos e pelas etapas do desenvolvimento. Por levar em conta aspetos subjetivos em uma avaliação global, a satisfação com a vida é influenciada pela satisfação com diversos âmbitos (Silva et al., 2016).

As avaliações que a criança faz sobre a sua vida diferem das avaliações de um adulto sobre a vida como um todo. O termo vida representa todas as áreas da vida de uma pessoa em um determinado tempo, ou um julgamento considerando todos os episódios desde o nascimento. Na infância, os principais contextos que podem influenciar a satisfação com a vida são a família e a escola. A satisfação nestes dois contextos é avaliada através da satisfação com pequenos aspetos de cada um desses âmbitos (Silva et al., 2016).

A satisfação de vida também se refere a uma avaliação global sobre a vida e poderá estar relacionada com alguns domínios chave. Hubner (2004) citado em Silva e os seus colaboradores (2016), propõe que cinco domínios específicos podem contribuir para um fator único de satisfação com a vida na infância, tais como a escola, a família, os amigos, o *self* e o ambiente de vida. O autor entende que as principais experiências sociais ocorrem na escola e na família. Desta forma, espera-se que ambas possam influenciar as percepções sobre amigos, *self* e ambientes.

Diener (1994), citado em Silva e seus colaboradores (2016), considera mais adequada avaliar a satisfação de vida a partir dos parâmetros selecionados pelos próprios

indivíduos como importantes para afetar o seu bem-estar. Segundo o autor, o fator afetivo abrange os afetos positivos e negativos. O AP é o quanto um indivíduo se sente ativo e entusiasmado, enquanto o AN corresponde ao quanto uma pessoa sente, estados de humor aversivos como culpa ou raiva.

Algumas investigações internacionais e brasileiras têm identificado variáveis associadas ao bem-estar. O gênero e a idade mostram um papel importante para o fenômeno. No entanto, outros aspectos, como a religião e a satisfação com relacionamentos interpessoais, também podem influenciar na avaliação do BES pelos jovens (Silva et al., 2016).

Numa pesquisa realizada em 196 adolescentes na Turquia, com idades entre os 14 e os 16 anos, os resultados mostraram uma relação estatisticamente significativa entre a satisfação de vida, os afetos positivos e a participação nas atividades religiosas, não se encontrando relação significativa dos afetos negativos com a prática religiosa (Silva et al., 2016).

Alguns estudos têm encontrado, também, uma associação entre satisfação com a qualidade do relacionamento com a família e a religiosidade em adolescentes. Os resultados mostram que o envolvimento religioso familiar pode tornar os laços afetivos mais estreitos e minimizar os conflitos e desentendimentos familiares. A religiosidade ocuparia, um papel importante na estruturação e organização familiar, sendo também fator protetivo para os comportamentos de risco na adolescência (Silva et al., 2016).

Num estudo realizado em estudantes portugueses avaliou-se o BES associado à comunicação com amigos e com os pais. Os adolescentes com resultados mais elevados de BES foram os que também obtiveram os melhores resultados com a comunicação com os amigos e com os pais, indicando que os jovens mais felizes mantêm relações mais positivas não somente com os pares, mas também com a família. Num estudo com 4877 jovens portugueses, foi observado que uma boa comunicação com os pais tem um maior efeito protetor sobre os comportamentos de risco do que uma boa comunicação com os amigos, e que adolescentes com boa comunicação com os pais e amigos revelaram serem mais felizes e satisfeitos com a vida (Silva et al., 2016).

Apesar de estudos anteriores, nomeadamente os associados aos projetos EUROPE (Van Assche, 2019) e FRIENDS (Van Assche, 2020) sugerirem associações positivas entre a prática da MT e a satisfação com a vida, nomeadamente em termos de

satisfação com a escola, justificam-se mais estudos que permitam conhecer, o sentido e intensidade entre outras dimensões específicas da noção de satisfação com a vida, como a satisfação com o self e a satisfação com a amizade, que detalhamos adiante.

5. Problemática e Objetivos da Investigação

Com o objetivo de avaliar os contributos da prática da meditação transcendental (MT) “*Quiet Time*” ou “Tempo de Silêncio”, em contexto escolar, como na melhoria de variáveis associadas ao processo de aprendizagem (por exemplo, hábitos de estudo, satisfação com a escola) e no incremento da autoeficácia. Em particular, quanto à autoeficácia para a aprendizagem autorregulada e para a autoeficácia para o sucesso académico. Pretendeu-se, ainda, avaliar o contributo da MT no incremento da satisfação com a vida e com a experiência emocional positiva e, por último, com a melhoria de competências sociais e de relação interpessoal em contexto escolar.

Suportado na revisão do estado da arte que efetuámos, acerca dos construtos em estudo, e das suas relações com a prática da meditação transcendental, formulámos a seguinte hipótese de investigação:

H1: os alunos que praticam a meditação transcendental apresentam níveis superiores de autoeficácia e de bem-estar subjetivo, quando comparados com os que não aprenderam a técnica da MT, num intervalo de 6 meses.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

6. Metodologia

6.1. Amostra

A amostra para esta investigação é constituída por alunos que frequentam o ensino regular obrigatório, organizados em dois grupos, um grupo experimental e um grupo de controlo. Os dois grupos serão formados conforme as turmas que tenham participado nas iniciativas de recolha de dados no âmbito da implementação da meditação transcendental em contexto escolar.

A amostra é composta por 53 participantes do 1º, 2º e 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria em Olhão. Excluindo doze participantes que não identificaram a sua idade e género, dos demais 41 identificam a sua idade e género, 48,8% ($n=20$) representam o género feminino e 51,2% ($n=21$) referente ao género masculino. As idades oscilam entre os 6 e os 14 anos de idade, a média de idades é de 10,02 ($DP= 2,83$).

No que diz respeito ao ano de escolaridade, 28,3% ($n=15$) alunos frequentam o 1º ciclo de escolaridade básica, 35,8% ($n=19$) alunos frequentam o 2º ciclo de escolaridade, 24,5% ($n=13$) alunos frequentam o 3º ciclo e 11,3% ($n=6$) que não especificada se estariam a frequentar o 2º ou o 3º ciclo. Uma análise mais detalhada a nível dos ciclos conseguimos observar que no 1º ciclo as idades variam entre os 6 e os 8 anos de idade ($n= 15$) com um valor medio ($M= 6,40$) e o desvio de padrão ($DP= 0,63$), no 2º ciclo ($n=14$) verificamos que todos os participantes teriam 12 anos de idade e no 3ª ciclo com um ($n= 12$) a suas idades variam entre os 12 e 14 anos de idade apresentam uma média ($M= 12,25$) e um desvio padrão ($DP= 0,62$).

Analizamos a informação dos 53 participantes de quantos teriam aprendido a prática MT. Obtivemos ($n= 28$) participante que responderam à questão “1 - Eu aprendi a técnica *Quiet Time* com Meditação Transcendental?” com uma média ($M= 1,32$) e um desvio de padrão ($DP= 0,48$). No que diz respeito a prática de MT conseguimos verificar que 35,8% ($n=19$) aprenderam a técnica MT, 17% ($n=9$) não aprenderam a prática MT e 47,2% ($n=25$) dos participantes que não responderam no T2.

Relativamente a prática da MT os participantes que integram o grupo de intervenção afirmam que nas últimas duas semanas anteriores ao momento da recolha de dados em T2 meditaram entre 0 a 14 vezes para uma média de 5,83 ($DP=4,36$). Em relação a duração de cada ato de meditação este variou entre três a 30 minutos apresentado uma média de 12,47 ($DP=6,05$). Nos últimos sete dias anteriores a recolha de dados foi

maior o número de dias em que os praticantes meditam no período da manhã, ou seja, 2,71 dias média ($DP=1,80$), e uma amplitude entre 0 e 7 dias, enquanto o período da tarde, é referido uma média 1,88 dias ($DP=1,70$) e tem uma amplitude entre 0 e 5 dias.

6.2. Instrumentos

6.2.1. Questionário Sociodemográfico

No questionário sociodemográfico para o T1 foi feito para obter informação relativamente a homogeneidade dos grupos em questão, foi colocado questões para ter informação em relação ao género, idade, nacionalidade, nome da escola e nível de escolaridade que frequenta, foi pedido para fazerem um código para identificação dos participantes.

No segundo tempo não foi aplicado as questões em cima referidas, mas foram aplicadas as seguintes questões para obter dados relativamente à prática da MT, “1 - Eu aprendi a técnica *Quiet Time* com Meditação Transcendental?”; “2 - Nas últimas duas semanas, estima o número de vezes que terás meditado.”; “3 - Em geral, durante quantos minutos meditas em cada vez? [minutos]”; “4 - Nos últimos 7 dias, em quantos dias meditaste: De manhã (início do dia)”; “5 - Nos últimos 7 dias, em quantos dias meditaste: De tarde (fim do dia)”.

Neste mesmo questionário foi pedido que respondessem o grau em que concordavam ou discordavam com cada uma das afirmações seguintes, em relação à prática da MT: “6 - 1- Meditar, é fácil para mim.”; “6 - 2 - Meditar, faz-me sentir menos stressado(a).”; “6 - 3- Meditar, faz-me sentir mais focado(a) nas tarefas da escola.”; “6 - 4-Meditar, ajuda-me a conviver melhor com os meus amigos.”; “6 - 5- Desde que comecei a meditar, sou mais feliz.”; “6 - 6 - Desde que comecei a meditar, durmo melhor.”; “6 - 7 - Desde que comecei a meditar, sinto-me menos enraivecido.”; 6 - 8- Desde que comecei a meditar, sinto-me mais confiante.”; “6 - 9- Desde que comecei a meditar, consigo ter as minhas tarefas realizadas, tanto em casa como na escola.”; “6 - 10- Sinto que a meditação me ajudou nos estudos.”; “6 - 11- Desde que comecei a meditar, discuto e luto menos com os outros”; “6 - 12- Desde que comecei a meditar, faço mais escolhas saudáveis na minha vida.”.

A nível da questão da Atmosfera da Turma, foi feito as seguintes questões: “7- 1- A atmosfera na minha turma é geralmente boa.”; “7- 2- A atmosfera na minha turma permite, geralmente, que os alunos trabalhem concentrado nas suas tarefas.”. Esta questão

foi só aplicada aos participantes do 2º e 3º ciclo, pelo motivo que os participantes do 1º ciclo quem responderam aos seus questionários foram os respetivos encarregados de educação, sendo que não estariam presentes nas turmas dos seus educados para pudessem responder as questões.

6.2.2. Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida (EMAEP)

Esta escala consiste numa medida de autoavaliação, inclui 57 itens, que contem nove subescalas, com as seguintes dignações: autoeficácia para obtenção de recursos sociais, que avalia as crenças sobre as capacidades de obter ajudas dos professores, pares e adultos na resolução de problemas escolares e sociais; autoeficácia para o sucesso académico, que avalia as crenças das suas capacidades para o alcançar sucesso em várias matérias escolares; autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, que avalia as crenças da eficácia dos estudantes; autoeficácia para os tempos livres e as atividades extra curriculares, que avalia as crenças dos alunos para serem capazes de participarem em atividades; eficácia autorregulatória, que avalia as crenças para resistirem à pressão dos pares face aos comportamentos de risco; autoeficácia para ir ao encontro das expetativas dos outros, que avalia as crenças sobre a capacidade para ir ao encontro das expetativas dos pais, professores e pares; autoeficácia social, que avalia as crenças as suas capacidades de estabelecer e manter relações sociais; eficácia auto-assertiva, que avalia as capacidades de acreditarem nas suas opiniões; e por ultimo autoeficácia para obter o apoio parental e comunitário, que avalia as crenças dos jovens em ter apoio dos pais e da comunidade nas atividades escolares. Uma escala de *Likert* de cinco pontos, em que 1 corresponde “Nada Fácil” e o 5 “Muito Fácil” (Teixeira, 2008).

Estudos feitos anteriormente com a versão portuguesa do MSPSE basearam-se em análises exploratórias e apoiaram uma estrutura fatorial hierárquica no sétimo ano, nono ano e faculdade. Num estudo realizado em Portugal com crianças registaram-se indices de consistência interna que variam de 0,76 a 0,89 no sétimo ano, 0,6 a 0,85 no nono ano e 0,62 a 0,84 na faculdade (Oliveira et al., 2018).

No presente estudo foi encontrado índices de consistência interna de 0,71 na subescala autoeficácia para a obtenção de recursos sociais, 0,67 na subescala autoeficácia para o sucesso académico, 0,81 na subescala autoeficácia para a aprendizagem autorregulada e 0,75 na subescala autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros.

Nesta escala decidimos utilizar só quatro subescalas, sendo elas: autoeficácia para a obtenção de recursos sociais, itens 1 ao 4; autoeficácia para sucesso acadêmico, itens 5 ao 13; autoeficácia para aprendizagem autorregulada, itens 14 ao 24 e, por último, a escala autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros, itens 42 ao 45.

6.2.3. Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (EMSV)

Esta escala tem um perfil de julgamento à satisfação de vida de seis domínios da satisfação de vida, sendo eles, o self, que avalia as características positivas, como autoestima, bom-humor e capacidades de se relacionar; self comparado, realiza avaliações comparativas com pares; não-violência, avalia conteúdos associados a comportamentos agressivos; família, avalia o ambiente familiar, afetivo, harmónico; amizade, avalia os relacionamentos com os pares e os níveis de satisfação e a escola, avalia a importância da escola, o seu ambiente, relacionamentos interpessoais, tem uma escala de tipo *Likert* de cinco pontos, que vai de “1-nem um pouco” a “5-muitíssimo”. Uma escala indicada para crianças e adolescentes com uma consistência interna adequada para a escala que varia entre 0,82 e 0,86 (Medina, 2017). Esta mesma medida foi já utilizada em Portugal em população estudantil do 1.º ciclo do ensino básico (e.g., Gonçalves, 2013; Saxe & Vieira, 2012; Vieira et al., 2015), revelando, igualmente, boas propriedades psicométricas.

No presente estudo foi encontrada dos índices de consistência interna de 0,81 na subescala satisfação de vida self, 0,53 na subescala satisfação de vida amizade e 0,88 na subescala satisfação de vida escola.

Nesta escala selecionamos três subescalas para serem utilizadas, sendo elas: o Self (itens: (1) eu sou uma pessoa bem-humorada; (29) eu sou alegre), a Amizade (itens: (49) estou satisfeito com os amigos que tenho; (41) é bom brincar com meus amigos) e a Escola (itens: (36) eu gosto de ir à escola; (65) eu aprendo muitas coisas na escola).

6.2.4. Escala de Afetividade Positiva e Negativa para Crianças (EAPNC)

A Escala de Afetividade Positiva e Negativa para Crianças avalia as emoções positivas e emoções negativas em crianças e adolescentes. Este questionário é composto por 30 itens, com formato de autorrelato, resposta de tipo de *Likert* de cinco pontos, que vai do Nada a Muitíssimo, com duas subescalas de Afeto Positivo que contêm 15 itens (itens: (4) animado, (19) feliz) e a subescala de Afeto Negativo com as restantes 15 itens (itens: (14) deprimido, (30) triste). Esta escala apresenta uma consistência interna muito

satisfatória em que o valor do fator Afeto Negativo representa, 0,88 e 0,84 e para o e os atores de Afeto Positivo está representado por $\alpha=.90$ uma escala total (Ameixa, 2013).

No presente estudo foi encontra dos índices de consistência interna de 0,86 na subescala afeto positivo e 0,87 na subescala afeto negativo.

6.3. Procedimento

6.3.1. Recolha de dados

Inicialmente foi feito um contacto com os Professores António Goncalves e o Professor Paulo Côrte-Real, professores do Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria em Olhão, sendo que estariam a trabalhar com os alunos a nível de dinamização de práticas de meditação transcendental em contexto escolar, no âmbito da autonomia curricular conferida aos estabelecimentos de ensino básico e secundário. Esta iniciativa do Agrupamento decorre iniciativas anteriores, quer com grupos mais de pequena dimensão que realizam essa prática há vários anos, quer com uma prática mais alargada observada no âmbito da participação daquela escola no projeto EUROPE (Slot et al., 2019). Concedidas as autorizações ao nível do Agrupamento, foi enviado aos Encarregados de Educação dos alunos o consentimento informado (Anexo I) para aplicação dos instrumentos propostos para dados desta mesma Dissertação e que pudessem dar autorização para a utilização dos dados. Os instrumentos seguiram em formato digital pela plataforma “Google Formulários”, nos mesmos estavam as instruções para os participantes sobre o preenchimento dos instrumentos e sobre a forma mais correta de responder à escala de tipo Likert. Ressaltar que foram feitos dois tipos de questionários para o 1.º ciclo, 2.º e 3.º ciclo em que participantes do 1º ciclo, quem respondeu ao formulário foram os respetivos encarregados de educação.

Este estudo tem um cariz longitudinal com um desenho metodológico quasi-experimental com dois grupos, o grupo de intervenção (que aprenderam e praticam a MT) e o grupo de controlo (não aprenderam e não praticaram a MT) e com dois momentos (pré-teste; pós-teste) de recolha de dados, com um intervalo de seis meses para segunda tiragem de instrumentos. Deste modo utilizou-se uma metodologia idêntica à utilizada nos projetos EUROPE (Van Assche, 2019) e FRIENDS (Van Assche, 2020), nos quais se dedicaram a diferentes estudos sobre o impacto da prática da MT em contexto escolar através da técnica tempo de silêncio.

6.3.2. Tratamento de Dados

Os dados foram analisados através do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), na versão 26.0., que se encontram na Parte II. Na realização da análise estatística descritiva, para a caracterização da amostra em estudo, foi feita uma análise de frequências absolutas e relativas, médias, desvio-padrão, mínimo e máximo nas variáveis psicológicas em T1 e T2 e nas questões da prática da MT. Foi realizado uma análise inferencial recorrendo ao teste *t* para verificação da distribuição dos resultados da amostra em T1 em função do género e uma ANOVA para a distribuição dos resultados em T1 em função do ciclo de estudos.

Foram feitas correlações entre as variáveis psicológicas em estudo com os participantes que meditaram e com os que não meditaram em T2 e entre as variáveis psicológicas e as questões da prática da MT.

Por último, foi feito o teste *Wilcoxon* para comparação de medidas de tendência central com amostras aleatórias de entre T1 e T2 em grupo de intervenção e para as amostras emparelhadas o teste não paramétrico para grupo de controle.

7. Análise e apresentação dos resultados

Na Tabela 1 encontra-se a descrição da média, desvio-padrão, mínimo e máximo das variáveis psicológicas em T1 e T2. Com esta análise conseguimos perceber que a diferença entre T1 e T2 não são muito distintas, no T1 na variável psicológica com a média ($M=55,02$) mais alta é a AP (Afeto Positivo) e o desvio-padrão ($DP=11,50$) mais alto é a AN (Afeto Negativo), sendo que a diferença para o T2 não é muita, AP ($M=50,25$) e a AN ($DP=11,82$). As variáveis psicológicas com valores mais baixos no T1 são AE_EO (Autoeficácia para Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros) com média ($M=13,41$) e desvio-padrão ($DP=3,44$) no T2 a variável psicológica com valor mais baixo é a mesma que a T1, assim a média ($M=12,93$) e o desvio-padrão ($DP=3,78$), sendo que verificamos que a variável psicológica AE_RS (Autoeficácia para a Obtenção de Recursos Sociais) tem o mesmo valor no desvio-padrão.

Tabela 1

Média, Desvio-padrão, mínimo e máximo nas variáveis psicológica em T1 e T2

Variáveis	T1 (N=41)				T2 (N=28)			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
AE_RS	13,54	3,53	4	20	13,39	3,78	4	20
AE_SA	29,24	5,53	17	42	28,61	5,13	21	38
AE_AA	34,95	7,31	22	49	32,93	8,94	18	51
AE_EO	13,41	3,44	7	20	12,93	3,78	5	20
AP	55,02	9,68	34	71	50,25	10,80	21	69
AN	33,54	11,50	18	73	32,18	11,82	16	66
SV_S	37,41	6,47	24	48	33,68	7,26	19	46
SV_A	37,34	4,23	29	48	35,29	7,29	13	47
SV_SE	27,44	5,57	15	35	25,11	4,86	16	33

Legenda: AE_RS – Autoeficácia para a Obtenção de Recursos Sociais; AE_SA – Autoeficácia para o Sucesso Académico; AE_AA – Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada; AE_EO – Autoeficácia para Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros; AP – Afeto Positivo; AN – Afeto Negativo; SV_S – Satisfação de vida Self; SV_A – Satisfação de vida Amizade; SV_SE – Satisfação de vida com Escola.

Na distribuição dos resultados da amostra em T1 em função do género que se encontra na Tabela 2, existe mais participantes do género masculino ($N=21$) do que do género feminino ($N=20$). Em função do género a variável psicológica que apresenta resultados significativos é a SV_ESCOLA (satisfação de vida escola), no qual os participantes do género masculino ($M=27,76$; $DP=4,67$) apresentam resultado superiores ao do género feminino ($M=27,10$; $DP=6,50$), sendo esta uma diferença estatisticamente significativa ($t=-0,38$; $p=0,059$).

Nas de mais variáveis que não se observa diferenças estatisticamente significativas, porém os participantes do gênero feminino apresentam valores superiores nas dimensões AP ($M=54,75$; $DP=9,41$), SV_A ($M=37,75$; $DP=4,36$), SV_S ($M=37,30$; $DP=5,87$) e os participantes do gênero masculino apresentam valores superiores nas dimensões AP ($M=55,29$; $DP=10,15$), SV_S ($M=37,52$; $DP=7,13$), SV_A ($M=36,95$; $DP=4,17$).

Tabela 2

Distribuição dos resultados da amostra em T1 em função do gênero

Variáveis	Feminino (N=20)		Masculino (N=21)		t- Teste	p
	M	DP	M	DP		
Autoeficácia						
AE_RS	14,25	2,79	12,86	3,89	1,31	0,187
AE_SA	27,25	5,30	30,76	5,42	- 1,86	0,591
AE_AA	34,05	7,49	35,81	7,22	-0,77	0,793
AE_EO	13,00	3,51	13,81	3,40	-0,75	0,737
Afetos						
AP	54,75	9,41	55,29	10,15	-0,18	0,641
AN	35,40	13,67	31,76	8,96	1,01	0,186
Satisfação de Vida						
SV_S	37,30	5,87	37,52	7,13	-,109	0,396
SV_A	37,75	4,36	36,95	4,17	0,60	0,987
SV_SE	27,10	6,50	27,76	4,67	-0,38	0,059

Legenda: AE_RS – Autoeficácia para a Obtenção de Recursos Sociais; AE_SA – Autoeficácia para o Sucesso Acadêmico; AE_AA – Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada; AE_EO – Autoeficácia para Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros; AP – Afeto Positivo; AN – Afeto Negativo; SV_S – Satisfação de vida Self; SV_A – Satisfação de vida Amizade; SV_SE – Satisfação de vida com Escola.

Na distribuição dos resultados da amostra em T1 em função do ciclo de estudos que se encontra na Tabela 3, existe mais participantes no 1º ciclo ($N=15$) do que no 2º ciclo ($N=14$) e 3º ciclo ($N=12$).

Em função do ciclo de estudos as variáveis psicológicas que apresentam resultados significativos são, AP (afeto positivo), no qual os participantes do 1º ciclo ($M=63,00$; $DP=4,90$) apresentam resultados superiores em relação ao 2º ciclo ($M=48,36$; $DP=9,04$) e 3º ciclo ($M=52,83$; $DP=8,06$), sendo esta variável psicológica uma diferença estatisticamente significativa ($Z=14,695$; $p=0,000$), na variável AN (afeto negativo) os participantes do 1º ciclo ($M=39,87$; $DP=13,79$) apresentam resultados superiores em relação ao 2º ciclo ($M=28,79$; $DP=9,27$) e o 3º ciclo ($M=31,17$; $DP=6,90$), com valores

estatisticamente significativos ($Z=4,342$; $p=0,020$). A SV_S (satisfação de vida self) no 1º ciclo ($M=41,47$; $DP=5,54$) que apresentam os resultados superiores ao 2º ciclo ($M=34,36$; $DP=5,09$) e ao 3º ciclo ($M=35,92$; $DP=6,75$) como uma diferença estatisticamente significativa ($Z=6,056$; $p=0,005$), SV_A (satisfação de vida amizade) no 1º ciclo ($M=39,53$; $DP=3,54$) também apresenta resultados superiores ao 2º ciclo ($M=36,64$; $DP=4,88$) e 3º ciclo ($M=35,42$; $DP=3,12$) com diferenças estatisticamente significativas ($Z=3,950$; $DP=0,027$) e por ultima a variável psicológica SV_E (satisfação de vida com escola) 1º ciclo ($M=31,93$; $DP=3,04$) com valores superiores em relação ao 2º ciclo ($M=26,71$; $DP=4,07$) e 3º ciclo ($M=22,67$; $DP=5,35$) apresentando valores estatisticamente significativos ($Z=16,841$; $DP=0,000$).

Com isto podemos constatar que as variáveis psicológicas que mais apresentam dados estatisticamente significativos é o afeto e a satisfação de vida, assim a autoeficácia não apresentou diferenças significativas no T1, porem existem valores superiores no 1º ciclo na variável AE_AA ($M=38,47$; $DP=6,32$), de seguida no 3º ciclo que tem duas variáveis com os mesmos valores AE_SA e a AE_AA ($M=33,08$; $DP=8,04$) e por último o 2º ciclo na variável AE_AA ($M=32,79$; $DP=6,66$).

Tabela 3

Distribuição dos resultados da amostra em T1 em função do ciclo de estudos.

Variáveis	1º Ciclo (N=15)		2º Ciclo (N=14)		3º Ciclo (N=12)		Z	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
Autoeficácia								
AE_RS	14,33	4,17	12,57	3,11	13,67	2,67	0,967	0,389
AE_SA	30,20	6,55	26,93	3,75	33,08	8,04	1,993	0,150
AE_AA	38,47	6,32	32,79	6,66	33,08	8,04	3,013	0,061
AE_EO	13,47	3,98	12,64	2,13	14,25	3,98	0,699	0,503
Afetos								
AP	63,00	4,90	48,36	9,04	52,83	8,06	14,695	0,000
AN	39,87	13,79	28,79	9,29	31,17	6,90	4,342	0,020
Satisfação de Vida								
SV_S	41,47	5,54	34,36	5,09	35,92	6,75	6,056	0,005
SV_A	39,53	3,54	36,64	4,88	35,42	3,12	3,960	0,027
SV_SE	31,93	3,04	26,71	4,07	22,67	5,35	16,841	0,000

Legenda: AE_RS – Autoeficácia para a Obtenção de Recursos Sociais; AE_SA – Autoeficácia para o Sucesso Académico; AE_AA – Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada; AE_EO – Autoeficácia para Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros; AP – Afeto Positivo; AN – Afeto Negativo; SV_S – Satisfação de vida Self; SV_A – Satisfação de vida Amizade; SV_SE – Satisfação de vida com Escola.

Correlação entre as variáveis psicológicas com os participantes que praticaram meditação ($N=12$) e os que não meditaram ($N=4$).

Na Tabela 4 encontra-se correlações entre as variáveis psicológicas dos participantes que praticaram e não praticaram meditação. Encontramos mais resultados estatisticamente significativos nas variáveis psicológicas dos participantes que praticaram meditação do que nos que não praticaram. Com isto podemos dizer que os que praticaram podem ter obtido resultados positivos na prática da meditação.

Em específico podemos observar nos participantes que praticaram meditação coeficientes de correlação estatisticamente significativos entre as variáveis psicológicas AE_AA e AE_SA ($r=0,70$; $p=0,011$), na correlação AE_EO e AE_RS ($r=0,56$; $p=0,059$), AE_SA ($r=0,69$; $p=0,013$), AE_AA ($r=0,79$; $p=0,002$), na correlação AP e AE_AA ($r=0,63$; $p=0,029$), na correlação AN e AE_RS ($r=0,56$; $p=0,057$), na correlação SV_S e AE_RS ($r=0,70$; $p=0,057$), AE_AA ($r=0,59$; $p=0,045$), AP ($r=0,88$; $p=0,000$), AN ($r=-0,57$; $p=0,055$), na correlação SV_A e AE_RS ($r=0,79$; $p=0,002$), AE_AA ($r=0,73$; $p=0,007$), AE_EO ($r=0,74$; $p=0,006$), AP ($r=0,58$; $p=0,046$), AN ($r=-0,66$; $p=0,021$), SV_S ($r=0,80$; $p=0,002$) na última correlação SV_SE e AE_AA ($r=0,78$; $p=0,003$), AP ($r=0,73$; $p=0,007$), SV_S ($r=0,65$; $p=0,022$), SV_A ($r=0,66$; $p=0,019$).

Foi também observado nos participantes que não praticaram meditação coeficientes de correlação estatisticamente significativos entre as variáveis psicológicas, sendo elas só quatro, AE_RS e SV_SE ($r=0,96$; $p=0,041$), AE_SA e AN ($r=-0,95$; $p=0,048$), SV_SE ($r=0,97$; $p=0,029$) e por última a correlação AE_AA e SV_S ($r=-0,99$; $p=0,003$).

Tabela 4

Níveis de correlação entre as variáveis psicológicas em estudo para os participantes que meditam e para os que não meditam em T2.

Variáveis	AE_RS	AE_SA	AE_AA	AE_EO	AP	AN	SV_S	SV_A	SV_SE
AE_RS	-	0,25(0,431)	0,44(0,149)	0,56(0,059)	0,51(0,093)	-0,56(0,057)	0,70(0,012)	0,79(0,002)	0,47(0,129)
AE_SA	0,87(0135)	-	0,70(0,011)	0,69(0,013)	0,34(0,274)	0,03(0,916)	0,15 (0,645)	0,27(0,403)	0,52(0,081)
AE_AA	0,87(0,129)	0,68(0,320)	-	0,79(0,002)	0,63(0,029)	-0,21(0,510)	0,59(0,045)	0,73(0,007)	0,78(0,003)
AE_EO	-0,93(0,069)	-0,76(0,239)	-0,66(0,342)	-	0,48(0,116)	-0,50(0,101)	0,52 (0,083)	0,74(0,006)	0,48(0,118)
AP	-0,51(0,486)	-0,16(0,839)	-0,83(0,167)	0,30(0,698)	-	-0,31(0,331)	0,88(0,000)	0,58(0,046)	0,73(0,007)
AN	-0,68(0,320)	-0,95(0,048)	-0,53(0,470)	0,53(0,467)	0,00(1,000)	-	-0,57 (0,055)	-0,66(0,021)	-0,26(0,407)
SV_S	-0,90(0,099)	-0,69(0,309)	-0,99(0,003)	0,71(0,286)	0,81(0,182)	0,52(0,477)	-	0,80(0,002)	0,65(0,022)
SV_A	-0,13(0,874)	0,05(0,954)	0,29(0,714)	0,48(0,521)	-0,37(0,633)	-0,23(0,769)	-0,21(0,795)	-	0,66(0,019)
SV_SE	0,96(0,041)	0,97(0,029)	0,78(0,223)	-0,88(0,119)	-0,31(0,689)	-0,85(0,148)	-0,80(0,200)	0,07(0,932)	-

Observação: Na metade oblíqua superior da tabela estão inscritos os índices de correlação dos participantes que meditam. Na metade oblíqua inferior, os índices de correlação dos participantes que não meditam. Entre parêntesis estão os valores de nível de significância.

Legenda: AE_RS – Autoeficácia para a Obtenção de Recursos Sociais; AE_SA – Autoeficácia para o Sucesso Acadêmico; AE_AA – Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada; AE_EO – Autoeficácia para Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros; AP – Afeto Positivo; AN – Afeto Negativo; SV_S – Satisfação de vida Self; SV_A – Satisfação de vida Amizade; SV_SE – Satisfação de vida com Escola.

Na Tabela 5 e 6 são apresentados uma análise de variância dos resultados entre T1 e T2 no grupo de intervenção. Foi utilizado o teste de *Wilcoxon*, sendo um teste não paramétrico.

Na análise de variância de resultados entre T1 e T2 para o grupo de intervenção (meditam) sugere um aumento dos indicadores na maioria das variáveis porem sem resultados estatisticamente significativos. Pelo contrário, a análise de variância de resultados entre T1 e T2 para o de controlo (não meditam) na Tabela 8, revela uma tendência de valores médios em sentido contrário, ou seja, com redução nos valores. Toda via sem diferenças estatisticamente significativos.

No Grupo de intervenção (meditam), que se encontra na Tabela 7, verificamos que o valor da média aumenta em T2 em comparação ao T1, em T2 as variáveis psicológicas com a média e desvio-padrão mais altas são AP ($M=52,58$; $DP=10,95$); AE_AA ($M=34,92$; $DP=9,45$); SV_S ($M=34,08$; $DP=7,06$).

Em T1 existe duas variável psicológica que apresentam valores mais altos em relação ao T2 SV_A ($M=35,67$; $DP=3,26$) e AN ($M=32,25$; $DP=8,20$), no que diz respeito a variável SV_A estar mais baixa em T2 pode estar relacionada com falta de convívio com os amigos, devido a pandemia os participantes passaram mais tempo em casa e o convívio com os amigos não foi possível, a variável AN era esperado que diminuísse em T2, sendo uma variável psicológica negativa que em T2 era o mais expectável que diminuísse.

Na Tabela 6 podemos verificar que não houve aumento em T2, por ser o grupo de controlo (não praticaram), com isto podemos afirmar que a MT pode surtir algum efeito nestas variáveis psicológicas.

Tabela 5

Análise de variância dos resultados entre T1 e T2 (N=12) Grupo de Intervenção

Variáveis	T1		T2		T	p
	M	DP	M	DP		
Autoeficácia						
AE_RS	11,67	4,14	13,50	3,53	46,50	0,227
AE_SA	27,17	4,28	29,50	4,72	52,50	0,082
AE_AA	32,17	7,30	34,92	9,45	59,00	0,115
AE_EO	12,33	2,77	13,08	4,03	36,00	0,812
Afetos						
AP	50,25	9,62	52,58	10,95	51,50	0,325
AN	32,25	8,20	31,83	13,48	25,00	0,799
Satisfação de Vida						
SV_S	32,42	4,96	34,08	7,06	44,00	0,325
SV_A	35,67	3,26	35,17	6,51	29,00	0,877
SV_SE	24,75	5,05	25,42	4,58	34,50	0,472

Legenda: AE_RS – Autoeficácia para a Obtenção de Recursos Sociais; AE_SA – Autoeficácia para o Sucesso Acadêmico; AE_AA – Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada; AE_EO – Autoeficácia para Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros; AP – Afeto Positivo; AN – Afeto Negativo; SV_S – Satisfação de vida Self; SV_A – Satisfação de vida Amizade; SV_SE – Satisfação de vida com Escola.

Tabela 6

Amostras emparelhadas Testes não paramétricos (N=4) Grupo de Controle

Variáveis	T1		T2		T	p
	M	DP	M	DP		
Autoeficácia						
AE_RS	15,50	2,082	16,00	3,367	4,50	0,414
AE_SA	29,00	8,485	27,25	5,377	6,00	0,705
AE_AA	38,00	10,392	29,25	7,274	0,00	0,068
AE_EO	14,25	3,862	12,25	2,872	4,00	0,715
Afetos						
AP	52,50	7,550	53,00	10,392	6,00	0,705
AN	28,00	9,933	27,50	9,469	4,00	0,715
Satisfação de Vida						
SV_S	37,75	4,646	34,75	6,702	2,00	0,269
SV_A	38,00	2,944	37,25	2,363	4,00	0,713
SV_SE	28,75	4,992	27,25	4,646	3,00	0,461

Na Tabela 7 são apresentados valores médios, desvio-padrão, mínimos e máximos relacionados com a prática da MT, os benefícios individuais que possam decorrer da sua prática da MT e os contributos para o ambiente de turma.

Relativamente a prática da MT os participantes referem que em média meditaram nas últimas duas semanas 5,83 vezes ($DP=4,36$) para o intervalo entre 0 e 14 vezes. Relativamente a sua duração medita em média 12,47 minutos de cada vez ($DP=6,04$) havendo que existem participantes que mencionam que meditam apenas 3 minutos e outros referem que meditam 30 minutos. Quanto ao período do dia maioritariamente meditam de manhã ($M=2,71$; $DP=1,80$) e os restantes meditam ao fim do dia ($M=1,88$; $DP=1,70$). Ainda em relação a prática da meditação, maioria dos participantes considera ser uma prática fácil de realizar ($M=4,37$; $DP=1,50$). Com a prática da MT os participantes sentiram menos stressados(as) ($M=4,63$; $DP=1,21$), sentiram-se mais focados(as) nas tarefas escolares ($M=4,16$; $DP=1,46$), conseguiram realizar as tarefas, tanto na escola como em casa ($M=4,11$; $DP=1,60$), ajudou nos estudos ($M=4,11$; $DP=1,41$) e conseguiram fazer escolhas mais saudáveis na sua vida ($M=4,06$; $DP=1,35$). Com valores um pouco mais baixos os participantes sentiram-se mais confiantes ($M=3,94$; $DP=1,59$), sentiram-se menos enraivecidos ($M=3,78$; $DP=1,67$), discutem e lutam menos com os outros ($M=3,78$; $DP=1,52$) e por último sentiram-se mais felizes ($M=3,67$; $DP=1,65$). Assim pode-se constatar que houve uma distribuição equilibrada.

Nas últimas questões deste questionário, as questões foram só colocadas aos 2º e 3º ciclo para tentar perceber o contributo da atmosfera na turma e se geralmente era boa ($M=3,88$; $DP=1,67$) e se geralmente, os alunos trabalham concentrados nas suas tarefas ($M=3,37$; $DP=1,46$).

Tabela 7

Média, Desvio-padrão, mínimo e máximo nas questões da prática da MT (N=19)

Variáveis	M	DP	Min	Max	NS/NR
AMT_2 Nas últimas duas semanas, estima o número de vezes que terás meditado.	5,83	4,36	0	14	1
AMT_3 Em geral, durante quantos minutos meditas em cada vez? [minutos]	12,47	6,05	3	30	2
AMT_4 Nos últimos 7 dias, em quantos dias meditaste: De manhã (início do dia);	2,71	1,80	0	7	2
AMT_5 Nos últimos 7 dias, em quantos dias meditaste: De tarde (fim do dia);	1,88	1,70	0	5	2
AMT_6_1 Meditar, é fácil para mim.	4,37	1,50	1	6	-
AMT_6_2 Meditar, faz-me sentir menos stressado(a).	4,63	1,21	2	6	-
AMT_6_3 Meditar, faz-me sentir mais focado(a) nas tarefas da escola.	4,16	1,46	1	6	-
AMT_6_4 Meditar, ajuda-me a conviver melhor com os meus amigos.	4,00	1,72	1	6	1
AMT_6_5 Desde que comecei a meditar, sou mais feliz.	3,67	1,65	1	6	1
AMT_6_6 Desde que comecei a meditar, durmo melhor.	4,05	1,65	1	6	-
AMT_6_7 Desde que comecei a meditar, sinto-me menos enraivecido.	3,78	1,67	1	6	1
AMT_6_8 Desde que comecei a meditar, sinto-me mais confiante.	3,94	1,59	1	6	1
AMT_6_9 Desde que comecei a meditar, consigo ter as minhas tarefas realizadas, tanto em casa como na escola.	4,11	1,60	1	6	-
AMT_6_10 Sinto que a meditação me ajudou nos estudos.	4,11	1,41	1	6	1
AMT_6_11 Desde que comecei a meditar, discuto e luto menos com os outros	3,78	1,52	1	6	1
AMT_6_12 Desde que comecei a meditar, faço mais escolhas saudáveis na minha vida.	4,06	1,35	2	6	1
AMT_7_1 A atmosfera na minha turma é geralmente boa.	3,88	1,67	1	6	-
AMT_7_2 A atmosfera na minha turma permite, geralmente, que os alunos trabalhem concentrado nas suas tarefas.	3,37	1,46	1	6	-

Legenda: AMT (Aprendizagem da Meditação Transcendental).

Na Tabela 8 foi feita uma correlação entre as perguntas AMT (Aprendizagem da Meditação Transcendental) e as variáveis psicológicas, verificamos que existe alguns resultados estatisticamente significativos, com maior incidência nas variáveis da AE_AA e na AE_EO. Em específico podemos observar coeficientes de correlação estatisticamente significativos entre a AE_AA e AMT_3 ($r=0,52$; $p=0,026$), AMT_3 ($r=0,53$; $p=0,027$), AMT_6_5 ($r=0,48$; $p=0,043$), AMT_6_10 ($r=0,55$; $p=0,018$), AMT_6_12 ($r=0,56$; $p=0,015$) e na variável AE_EO e AMT_6_3 ($r=0,48$; $p=0,036$), AMT_6_10 ($r=0,55$; $p=0,018$) e AMT_6_12 ($r=0,51$; $p=0,031$). Ainda verificamos que existe na pergunta AMT_2 dois resultados estatisticamente significativos com variáveis AE_SA ($r=0,63$; $p=0,006$) e na SV_SE ($r=0,51$; $p=0,030$).

Tabela 8 - Coeficientes de correlação entre as variáveis psicológicas e as questões da prática da MT

Variáveis	AE_RS	AE_SA	AE_AA	AE_EO	AP	AN	SV_S	SV_A	SV_SE
AMT_2	0,30 (0,226)	0,63 (0,006)	0,52 (0,026)	0,45 (0,061)	0,30 (0,219)	0,01 (0,985)	0,08 (0,763)	0,19 (0,457)	0,51 (0,030)
AMT_3	0,05 (0,860)	0,26 (0,308)	0,53 (0,027)	0,13 (0,621)	0,24 (0,358)	0,15 (0,561)	0,12 (0,649)	0,27 (0,291)	0,31 (0,228)
AMT_4	0,31 (0,229)	0,38 (0,130)	0,30 (0,238)	0,25 (0,332)	0,14 (0,595)	0,01 (0,978)	-0,02 (0,933)	0,05 (0,848)	0,30 (0,235)
AMT_5	0,11 (0,669)	0,12 (0,635)	-0,03 (0,905)	-0,10 (0,708)	0,22 (0,387)	0,39 (0,117)	0,08 (0,762)	-0,05 (0,849)	0,16 (0,541)
AMT_6_1	0,06 (0,725)	-0,06 (0,793)	0,09 (0,707)	0,26 (0,289)	-0,03 (0,894)	-0,09 (0,701)	0,09 (0,714)	0,12 (0,621)	0,10 (0,675)
AMT_6_2	0,22 (0,361)	0,23 (0,339)	0,18 (0,465)	0,24 (0,325)	0,16 (0,512)	0,17 (0,493)	0,14 (0,578)	0,10 (0,677)	0,26 (0,278)
AMT_6_3	0,25 (0,294)	0,21 (0,386)	0,41 (0,082)	0,48 (0,036)	0,20 (0,419)	-0,11 (0,657)	0,24 (0,328)	0,34 (0,156)	0,34 (0,154)
AMT_6_4	0,25 (0,320)	0,19 (0,457)	0,41 (0,091)	0,31 (0,211)	0,14 (0,580)	-0,01 (0,958)	0,19 (0,462)	0,36 (0,149)	0,31 (0,215)
AMT_6_5	0,09 (0,733)	0,15 (0,554)	0,48 (0,043)	0,29 (0,247)	0,09 (0,728)	-0,10 (0,684)	0,08 (0,763)	0,26 (0,308)	0,18 (0,474)
AMT_6_6	0,12 (0,639)	0,14 (0,570)	0,12 (0,618)	0,20 (0,413)	0,04 (0,879)	0,04 (0,869)	0,06 (0,821)	0,25 (0,302)	0,24 (0,324)
AMT_6_7	0,02 (0,929)	0,15 (0,553)	0,26 (0,299)	0,18 (0,464)	-0,15 (0,545)	-0,00 (0,988)	-0,13 (0,611)	0,03 (0,919)	0,08 (0,742)
AMT_6_8	0,14 (0,594)	-0,02 (0,933)	0,41 (0,093)	0,22 (0,381)	-0,09 (0,727)	-0,16 (0,531)	0,01 (0,985)	0,18 (0,487)	0,05 (0,845)
AMT_6_9	0,17 (0,498)	0,10 (0,700)	0,35 (0,144)	0,40 (0,093)	0,09 (0,726)	-0,11 (0,641)	0,19 (0,444)	0,31 (0,204)	0,26 (0,292)
AMT_6_10	0,35 (0,155)	0,23 (0,358)	0,55 (0,018)	0,55 (0,018)	0,23 (0,364)	-0,19 (0,428)	0,29 (0,264)	0,44 (0,071)	0,31 (0,208)
AMT_6_11	0,26 (0,296)	0,20 (0,427)	0,38 (0,122)	0,35 (0,153)	0,00 (0,989)	-0,13 (0,613)	0,03 (0,893)	0,24 (0,338)	0,16 (0,523)
AMT_6_12	0,22 (0,379)	0,30 (0,222)	0,56 (0,015)	0,51 (0,031)	0,35 (0,153)	0,08 (0,833)	0,32 (0,191)	0,43 (0,073)	0,34 (0,167)
AMT_7_1	0,34 (0,198)	-0,17 (0,524)	0,28 (0,292)	0,31 (0,241)	0,05 (0,868)	-0,16 (0,564)	0,18 (0,499)	0,23 (0,387)	-0,03 (0,926)
AMT_7_2	0,38 (0,152)	-0,03 (0,932)	0,18 (0,505)	0,28 (0,300)	0,08 (0,760)	-0,01 (0,980)	0,15 (0,590)	0,23 (0,384)	-0,10 (0,724)

Legenda: AE_RS – Autoeficácia para a Obtenção de Recursos Sociais; AE_SA – Autoeficácia para o Sucesso Acadêmico; AE_AA – Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada; AE_EO – Autoeficácia para Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros; AP – Afeto Positivo; AN – Afeto Negativo; SV_S – Satisfação de vida Self; SV_A – Satisfação de vida Amizade; SV_SE – Satisfação de vida com Escola.

8. Discussão de Resultados

Em consideração ao referido e desenvolvido, este estudo teve como objetivo principal avaliar se os alunos que praticam a meditação transcendental apresentam níveis superiores de autoeficácia e de bem-estar subjetivo, quando comparados com os que não aprenderam a técnica da MT. Isto é, com a intervenção da MT no espaço de 6 meses, procurou-se verificar se a autoeficácia e o bem-estar subjetivo nos participantes do 1º, 2º e 3º ciclo do grupo de intervenção tivesse alterações em T2 na aplicação dos instrumentos em comparação ao T1, tendo em conta o grupo de controlo. Uma vez que a literatura no que diz respeito a MT apresentam evidências e benefícios neste âmbito, procurando verificar se a MT teria influência na autoeficácia, nos afetos positivos e negativos e na satisfação de vida.

No que diz respeito aos resultados, verificou-se que o impacto da intervenção revelou algumas mudanças significativas no que diz respeito a prática da MT e as variáveis psicológicas, quer no grupo de intervenção quer no grupo de controlo.

É importante reportar que alguns dos resultados não se registou um impacto significativo, mas existe um aumento das médias entre T1 e T2 no que diz respeito ao grupo de intervenção, o que significa que pode ter surtido alguma influência nas dimensões psicológicas com a prática da MT, principalmente na variável psicológica AP.

Na leitura dos dados apresentados na Tabela 1 sugerem uma ligeira redução dos valores médios de T1 para T2 na diversão dimensões psicológicas em estudo. Contudo, que esta análise teve como finalidade conhecer os valores obtidos pela amostra global em estudo sem considerar o seu papel enquanto em grupo de intervenção e grupo de controlo. Os valores observados em ambos os momentos sugerem que o grupo de participantes apresentam níveis favoráveis de autoeficácia, níveis positivos de satisfação com a vida, assim como um diminuiu de experiência emocional positiva.

A análise de variância dos resultados em função do género demonstrou que os níveis da autoeficácia, afetividade e satisfação com vida são independentes do género. No que diz respeito à satisfação de vida na dimensão estudo, outros estudos também sugerem que não existem diferenças entre o género (Giacomoni & Hutz, 2008). Outro estudo de Souza e Souza (2004), em que o género não apresenta influências significativas na autoeficácia. Assim, os dados do nosso estudo e de outras investigações sugerem que os

índices de satisfação com a vida, nomeadamente a satisfação com o estudo, e a autoeficácia são independentes do gênero.

Já quanto a análise da variância dos resultados em função do ciclo de estudos os dados que apresentamos na Tabela 3, sugerem a existência de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões que descrevem o bem-estar subjetivo, ou seja, na componente da afetividade e nas três dimensões de satisfação com vida em estudo. No que diz respeito a afetividade os participantes do 1º ciclo são aqueles que apresentam valores médios superiores, quer na AP quer na AN quando comparados com os demais grupos (2º e 3º ciclo). Situação idêntica se verifica nas diferentes dimensões em estudo da satisfação com vida, ou seja, satisfação do self, satisfação da amizade e satisfação da escola, em que os estudantes mais novos tendem a expressar níveis superiores. A circunstância dos participantes do 1º ciclo serem os que apresentam valores mais elevados, pode ser pela relevância que as capacidades emocionais e afetivas e o seu desenvolvimento tem na infância. Piaget desenvolveu a teoria que explica os estágios de desenvolvimento humano onde se encontra o desenvolvimento cognitivo, o estágio que se encontra mais enquadrado com o desenvolvimento afetivo dos participantes do 1º ciclo é o estágio operatório concreto, em que a afetividade caracteriza-se por sentimentos morais, após esta estágio o seu desenvolvimento afetivo começa a estabilizar e a encontrar o equilíbrio que vai encontrar no próximo estágio (Almeida Silva, 2020).

Numa análise das associações entre as variáveis psicológicas em estudo intra grupo, os resultados apresentados na Tabela 4 sugerem um maior número de associações estatisticamente significativas no grupo de praticantes da MT (18 associações no grupo de intervenção) quando comparados com o grupo de controlo (quatro associações). Para além da elevada discrepância do número de associações com relevância estatística e de realçar as associações observadas entre a satisfação com vida amizade com a autoeficácia para obtenção para os recursos sociais, a autoeficácia para aprendizagem autorregulada, autoeficácia para ir ao encontro dos outros, bem como com os AP e a satisfação com o self, para além de uma associação em sentido inverso com os AN, relações que não assumem significado estatístico no grupo de controlo. É ainda de realçar a associação entre a autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros com as outras três subdireções da autoeficácia em estudo. Estes resultados parecem sugerir uma mais robusta associação nos praticantes da MT entre as várias dimensões da autoeficácia assim como um contributo da dimensão da amizade quer para com a autoeficácia quer para com

outras componentes do bem-estar subjetivo, quando comparado com os não praticantes. Por último, realçar as diferenças de associação observadas nos dois grupos no que diz respeito as relações da satisfação com escola com demais dimensões psicológicas em estudo. Em concreto os resultados que obtivemos sugerem que os praticantes da MT apresentam associações entre a satisfação quanto a vida na escola com crenças de autoeficácia associadas a comportamentos de aprendizagem autorregulada, a experiência de emoções positivas bem como a satisfação com a descrição que fazem de si próprios (self) e com a qualidade das relações que estabelecem com os pares (satisfação com a vida amizade). Pelo contrário os participantes não praticantes da MT apresentam associações significativas da satisfação com escola com a obtenção de recursos sociais e com o sucesso académico. Estes dados parecem sugerir que os praticantes de meditação fazem associar a satisfação com escola em mecanismos mais processuais da aprendizagem enquanto os outros parecem associar a mesma satisfação com a vida escolar a objetivos de resultados.

Apesar destas diferenças que acabamos de identificar a análise de variância com medidas repetidas para amostras emparelhadas não revelou diferenças estatisticamente significativas, este facto poderá estar relacionado, desde logo, com a reduzida dimensão das amostras de cada um dos grupos, em particular do grupo de controlo (N=4). A análise de variância intragrupos revela-nos algumas tendências. Na análise de variância (Tabela 5 e 6) para com o grupo de intervenção, apesar de não obtermos resultados estatisticamente significativos, observa-se um aumento das médias em todas as variáveis psicológicas em T2, com exceção das variáveis AN e na satisfação de vida amizade. Sendo que na variável AN era o esperado e na variável satisfação de vida amizade pode ter sido por falta de convivência para com os pares, pois foi um ano atípico devido a situação pandémica que passamos. No que diz respeito ao grupo de controlo as médias em T2 baixaram em comparação com os valores em T1. Apenas duas variáveis psicológicas tiveram um aumento do seu valor médio, sendo elas a AP e a autoeficácia para obtenção de recursos sociais.

Relativamente ao ato de meditar os praticantes consideram ser um processo fácil que os faz sentir mais focados nas tarefas da escola, conviver melhor com os amigos, sentir-se mais confiante e que consegue realizar as tarefas que lhe foram incumbidas quer em ambiente familiar como em contexto escolar, igualmente mencionam fazer escolhas que consideram mais saudáveis para as suas vidas. Os mesmos participantes referem

ainda que o ato de meditar os tornou mais felizes a sentirem-se menos enraivecidos e por consequência escutam ou lutam menos com os outros, assim como são capazes de uma melhor higiene do sono. Os participantes praticantes da meditação do 2º e 3º ciclo referem ainda um contributo (moderando em termos médios) da prática da meditação em contexto escolar para uma boa atmosfera da turma assim como para o desenvolvimento das tarefas escolares em contexto de sala de aula.

A análise das associações entre as dimensões de frequência e qualidade da meditação com as variáveis psicológicas em estudo sugerem poucas relações estatisticamente significativas. Todavia, são de realçar três aspetos: (1) a relação entre o número de vezes em que meditam com a autoeficácia para o sucesso académica para aprendizagem autorregulada e para satisfação com a escola; (2) a associação entre a autoeficácia para aprendizagem autorregulada com o número de vezes em que os praticantes meditam no período da manhã bem como o benefício da prática da meditação para se julgarem mais felizes considerarem que a meditação os ajuda nos estudos e que contribui para efetuarem escolhas mais saudáveis na vida; (3) a associação para irem encontra das expectativas dos outros com o se sentirem mais focados nas tarefas da escola, considerarem que a meditação os ajudou nos estudos bem como contribuiu para efetuaram escolhas mais saudáveis. Estes dados parecem sugerir que o número de vezes em que se medita é um fator relevante na promoção da autoeficácia, assim como, que existe uma associação relente entre a autoeficácia nomeadamente a de aprendizagem autorregulada e a autoeficácia para ir encontro as expectativas dos outros quanto ao seu desempenho nos estudos e nas escolhas que efetua.

CONCLUSÃO

A MT é uma prática ainda pouco utilizada nas escolas, nomeadamente no que diz respeito a Portugal, porém já é um tema com alguma investigação a nível da prática, com alguns apontamentos a nível escolar, sobretudo quanto aos seus contributos para o bem-estar subjetivo dos alunos e de professores. Este estudo pretende contribuir para o enriquecimento da informação científica que sustente, quando a evidência empírica assim o demonstre, uma mudança do nosso sistema educativo, onde se introduzam práticas que favoreçam o desenvolvimento de recursos psicológicas, em particular crenças de autoeficácia e comportamento autorregulatórios da aprendizagem; e do processo de ensino-aprendizagem. Estas ferramentas constituindo-se uma prática instituída poderão, igualmente, favorecer o bem-estar dos membros da comunidade educativa e o contribuir para a melhoria das várias componentes a nível educativo dos alunos.

Este estudo pode vir a contribuir para novos métodos ou práticas para serem usados no meio escolar, podendo vir a contribuir para uma melhoria a nível do bem-estar subjetivo e afetivo, nomeadamente dos estudantes. Com a prática podemos observar no estudo que os participantes que praticaram a MT tiveram resultados positivos nas variáveis psicológica aplicadas, autoeficácia, na afetividade e na satisfação com vida, podendo haver um melhoramento no bem-estar subjetivo e uma melhor qualidade de aprendizagem para os alunos. Está prática pode vir a ser muito importante ao nível cognitivo permitindo haver uma maior assimilação ao impacto do bem-estar subjetivo e afetividade, podendo fazerem uma melhor gerência e entendimento das adversidades que podem surgir. De realçar, inclusive, os resultados que observamos, quer em termos de relação entre as dimensões em estudo (autoeficácia e bem-estar subjetivo), significativamente mais fortes nos estudantes praticantes de MT; quer nas associações entre a prática de MT com fatores de desempenho ou de resultado em termos escolares e de bem-estar.

Este estudo teve algumas limitações. Adotamos uma metodologia longitudinal *quasi*-experimental que revelou uma elevada mortalidade de participantes, pois acabamos a recolha de dados no pós-intervenção com uma amostra relativamente pequena que pode ter afetado os resultados obtidos. Para além deste aspeto, o intervalo de tempo em que decorreu a intervenção, foi perturbado por fatores não previstos, mas que determinaram um funcionamento da rotina da vida escolar de forma atípica, em consequência da pandemia Covid-19, a qual determinou períodos de confinamento em que houve

dificuldade em assegurar que os participantes mantinham os comportamentos de prática da MT. Para além de ter condicionado a prática desta técnica, as restrições decorrentes do confinamento, terão contribuído para um maior abandono dos praticantes, bem como dificultou a comunicação entre os dinamizadores da prática de MT e dos investigadores com os praticantes. Para além destas limitações, a situação de pandemia também acarretou dificuldades na recolha de outras informações qualitativas, uma vez que o acesso aos estudantes ou aos seus encarregados de educação não estava acessível por via remota.

Apesar dos contributos e implicações atrás mencionados, as limitações que também mencionámos, nomeadamente as que decorrem da dimensão da amostra, não nos permitem fazer generalizações com a segurança desejada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Silva, F. d. (2020). Processos Afetivos e Desenvolvimento Humano. *Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 2(2), pp. 4-24.
- Arantes-Gonçalves, F. &, & Leitão, C. (2009). Dor e Depressão: Aspectos Clínicos. *Revista de Psiquiatria Consilar.*, 81- 85. Obtido de http://www.psiquiatria-cl.org/16_9_cl_Revista2011.pdf#page=83
- Arsénio, D. (2018). Meditação. Atingir o Quarto Estado de Consciência; A Técnica que está a viciar as celebridades. . *Sábado*, 72-73.
- Avelans, T. C. (2017). Efeitos Cognitivos e Comportamentais do Qigong em Estudantes - . *Uma Revisão Sistemática da Literatura.*, 5.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. doi:10.1111/1467-839x.00024
- Baptista, C., Débora, M. , & Dell`aglio, D.(2009). Meditation Effects on Scientific Research in Psychology: Literature Review Los Efectos de la Meditación a la Luz de la Investigación Científica en Psicología: . *Revisión de Literatura*, 29(2), 276–289.
- Barros, M., & Batista-dos-Santos, A. C. (2010). Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, 10(112), pp. 1-9.
- Bopsin, G. B., & Guidotti, C. (2021). Self-efficacy beliefs: a literature review in the. *Revista de Enseñanza de La Física.*, 33(1), pp. 7-19.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. . *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.*(2), pp. 116-133.
- Cara, R., & Benn, R. (2006). The Experience of Transcendental Meditation in Middle School Students: . *Brief Report*, 2(5), pp. 422-425.
- Charoensukmongkol, P. (2014). Benefits of Mindfulness Meditation on Emotional Intelligence, General Self-Efficacy, and Perceived Stress: Evidence from Thailand. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 16:3, 171-192.

- Fagundes, A. S. (2019). A Meditação de Maharishi Mahesh Yogi (1918-2008):. *Um Caminho de Realização Espiritual*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. (Dissertação de Mestrado)
- Fonseca, M. T. (2017). Queit Time:.. *Um Estudo Sobre o Impacto da Meditação na Atenção dos Alunos em Sala de Aula.*, pp. 1-129.
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. (2005). *II - Estudo Psicométrico*. Obtido de Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS):: [https://doi.org/Análise Psicológica](https://doi.org/Análise%20Psicológica)
- Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2008). Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: estudo de construção e validação. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25, pp. 23-35.
- Goldstein, L., Nidich, S. I., Goodman, R., & Goodman, D. (2018). The effect of Transcendental Meditation on self-efficacy, perceived stress, and quality of life in mothers in Uganda. *Health Care for Women International*. doi:10.1080/07399332.2018.1445254
- Goleman, D. (2009). *A arte da meditação*. Rio de Janeiro : Sextante.
- Gomes, A., Vieira dos Santos, J., & Vieira, L. S. (2021). Meditation Effects on Anxiety and Resilience of Preadolescents. *Children*, 8(8), p. 689. doi:<https://doi.org/10.3390/children8080689>
- Gonçalves, F., Mendes, A., & Santos, J. . (s.d.). OMNIA Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes. *Ansiedade e satisfação com a vida. Estudo das relações numa amostra de estudantes portuguesas.*, pp. 23-40. Obtido de <https://doi.org/10.23882/om07-2017-10-03>
- Gonçalves, S. D. C. O. (2013). *A educação positiva na promoção do bem-estar subjetivo em crianças do 4º ano de escolaridade*.(Dissertação de Mestrado)
- Horizonte, B. (2014). Práticas Meditativas:.. *contribuição à aprendizagem Práticas Meditativas: contribuição à aprendizagem*.
- Koehler, S. E., & Mata, L. (2019). Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar: processo de construção. *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo*, pp. 261-276.

- Medina, T. D. L. B. (2017). *Avaliação dos impactos de uma intervenção de educação positiva no bem-estar e no desempenho escolar de alunos do 2. o ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado)
- Mendes, R., Nascimento, D., & Costa-Lobo, C. (2017). Autoeficácia Percebida e Afetos no Ensino Básico. *Revista de Estudios e Investigación*, 02, pp. 1-6.
- Noronha, A. P., dos Santos Freitas, P. C., Piovezan, N. M., & Azevedo, C. R. (2013). Afetos positivos e negativos e autoeficácia em jovens do ensino médio. *Revista de Psicología/Journal of Psychology*, 15(1), pp. 9-21.
- Oliveira, Í. M., T. M., Porfeli, E. J., & G. R. (2018). Confirmatory Study of the Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy with Children.. *Universitas Psychologica*(17(4)). Obtido em 2021, de [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/17-4%20\(2018\)/64757109010/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/17-4%20(2018)/64757109010/)
- Santos, A. O., Mariano Rodrigues, A. J., & Nunes da, G. S. (2016). A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos em Wallon e Vygotsky. *Perspectivas em Psicologia*, 20(1), pp. 86-101.
- Saxe, A., & Vieira, L. S. (2012). Topics in well-being: Analysis of a positive psychology exercise with elementary school children. *Indian Journal of Positive Psychology*, 3(4), 353.
- Silva Leite, S. A. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em psicologia*, 20(2), pp. 355-368.
- Silva, D. G., Giordani, J. P., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Relações entre satisfação com a vida, com a família e com as amigas e religiosidade na adolescência. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 8(1), pp. 38-54.
- Slot, R., Vieira, L. S., Santos, J. V., Gomes, A., Lindert, A. T., & Assche, F. V. (2019). Research findings on Quiet Time based on Transcendental Meditation. *Experiences With A Novel Approach To Preventing Violence And Implementing Inclusive Education*, pp. 57-87.
- Soares, A. F., Gutierrez, D. M., & Resende, G. C. (2020). A satisfação com a vida, o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico em estudos com pessoas idosas. *GIGAPP Estudios Working Papers*, 7(154), pp. 275-291.

- Souza, I., & Souza, M. A. (2004). Validação da Escala de Auto-eficácia Geral Percebida. *Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas, Seropédica, RJ: EDUR.*, 26(1-2), pp. 12-17.
- Teixeira, M. O. (2008). Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica,. *A Escala Multidimensional de Auto-eficácia Percebida: Um estudo exploratório numa, 1*, pp. 141-157.
- Van Assche, F. (Ed.) (2019). *Experiences with a Novel Approach to Preventing Violence and Implementing Inclusive Education - The EUROPE Project*. Obtido de Erasmus+: europe-project.org
- Van Assche, F. (Ed.) (2020). *FRIENDS – Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools. Uma nova abordagem para a implementação da Educação Inclusiva*. Obtido de Erasmus+: FRIENDS Project
- Vazquez, A. C., Santos, A. S., & Costa, P. V. (2019). Trabalho e Bem-Estar: Evidência da Relação entre Burnout e Satisfação de Vida. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 18(4), pp. 372-381.
- Vieira, L. S., Saxe, A. B., & Gonçalves, S. (2015). Educação Positiva e Bem-Estar Subjetivo: Impacto de diferentes estratégias no 1.º ciclo do ensino básico. *Omnia*, 3, 53-66.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), pp. 1063-1070.
- Wendt, S., Hipps, J., Abrams, A., Grant, J., Valosek, L., & Nidich, S. (2015). Practicing transcendental meditation in high schools: relationship to well-being and academic achievement among students. *Contemporary School Psychology*, 19(4), pp. 312-319.

ANEXOS

ANEXOS I. Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade do Algarve estou a desenvolver um projeto de investigação de dissertação que procura avaliar a promoção de competências pessoais e emocionais em contexto escolar: Contributos da técnica da meditação transcendental em sala de aula.

Compete aos alunos participantes responderem apenas a um conjunto de questionários em dois momentos (início do segundo período e no início do terceiro presente período).

Mais informo que a coleta de dados associada à investigação, são **anónimos** e que o aluno poderá desistir a qualquer momento do estudo.

Considera-se que autoriza o seu educando(a) a participar se **sim/não** preencher o destacável abaixo assinalando sim ou não.

Agradeço a sua atenção,

Com os melhores cumprimentos,

Pedrina Leal

Eu, _____ encarregado de educação
do(a) aluno(a) _____, nº _____,
da turma ____ do ____ ano, **SIM AUTORIZO / NÃO AUTORIZO** o meu educando a
participar no estudo anteriormente mencionado.

ANEXOS II. Questionário Sociodemográfico 1º Ciclo

Parte I - Variáveis sociodemográficas

Dados Pessoais

Se o questionário vai ser respondido por um adulto, que não o aluno, agradecemos que responda a alguns Dados biográficos do RESPONDENTE:

3. 1 - Relação educativa com a criança: *

Marcar apenas uma oval.

- Encarregado(a) de Educação
 Professor(a) Titular
 Educador(a) de infância
 Outro: _____

4. 2 - Para além da função de relação educativa como encarregado de educação, sou: *

Marcar apenas uma oval.

- Não sou encarregado(a) de educação
 Pai
 Mãe
 Avô/Avó
 Tio/Tia
 Outro: _____

5. 3 - Idade da criança *

6. 4 - Género *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino

7. 5 - Nacionalidade *

8. 6 - Identifique a sua instituição de ensino *

9. 7 - Encontra-se matriculado em que ano do 1.º ciclo: *

Marcar apenas uma oval.

- 1.º ano
 2.º ano
 3.º ano
 4.º ano

ANEXOS III. Questionário Sociodemográfico 2º e 3º Ciclo

Parte I - Variáveis sociodemográficas

Dados Pessoais

3. 1 - Idade *

4. 2 - Género *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

5. 3 - Nacionalidade *

6. 4 - Identifique a sua instituição de ensino *

7. 5 - Encontra-se matriculado num ciclo de estudos superior de: *

Marcar apenas uma oval.

1º ciclo

2º ciclo

3º ciclo

ANEXOS IV. Questionário das variáveis psicológicas 1º, 2º e 3º Ciclo

Parte II - Autoeficácia

Por favor, avalia em que medida és capaz de fazer cada uma das tarefas que se seguem, fazendo uma cruz (X) no número apropriado. Todos estes dados são confidenciais, nem os teus pais nem os teus professores saberão as tuas respostas. Por favor, sé sincero.

Para cada uma das tarefas, indica o grau de facilidade ou dificuldade que sentes, utilizando os números de 1 a 5

(1) Nada Fácil (2) Não Muito Fácil (3) Fácil (4) Bastante Fácil (5) Muito Fácil



Parte III - Afetividade Positiva e Negativa (EAPNC)

Gostaríamos de saber como te tens sentido ultimamente. Não há respostas certas ou erradas. O que é realmente importante é que respondas com sinceridade a cada frase. A tua colaboração é muito importante.

Lê cada frase e marca um X a resposta com que te identificas mais. Não deixes nenhuma frase por marcar. Se não compreenderes o significado de alguma palavra riscá-a e não respondas.

<https://docs.google.com/forms/d/1DopXWb0DqCfW4r3ePNaYv9CUsap5mWCVNqchqf5edf>

12/32

22/10/21, 16:02

A promoção de competências pessoais e emocionais em contexto escolar: Contributos da técnica de mediação transcendente...

Exemplo:

Eu sinto-me muito feliz:

(1)Nada; (2)Um Pouco; (3)Mais ou Menos; (4)Bastante; (5) Multíssimo



Parte IV- Satisfação de Vida (EMSV)

Deve ler cada frase com muita atenção e marque o quanto você concorda com o que ela diz.

(1) Nem um Pouco; (2) Um Pouco; (3) Mais ou Menos; (4) Bastante; (5) Multíssimo

ANEXOS V. Questionário em T2 Prática da MT 1º Ciclo

Parte I - Prática da Meditação transcendental

Em relação à prática da Meditação Transcendental, por favor, responda às seguintes questões.

3. 1 - O seu educando aprendeu a técnica Quiet Time com a palavrinha de sabedoria da Meditação Transcendental? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não. Obrigado pela sua colaboração! Não responda a mais nenhuma pergunta deste grupo de questões. Passe para a Parte II e continue a responder..

4. 2 - Nas últimas duas semanas, estime o número de vezes que o seu educando terá praticado a Meditação transcendental.

5. 3 - Em geral, durante quantos minutos o seu educando pratica a meditação?
[minutos]

6. 4 - Nos últimos 7 dias, em quantos dias o seu educando praticou a meditação: De manhã (início do dia): dias?

7. 5 - Nos últimos 7 dias, em quantos dias o seu educando praticou a meditação: De tarde (fim do dia): dias?

8. e - Por favor, indica com uma cruz (X), o grau em que concorda ou discorda com cada uma das afirmações seguintes, em relação à prática da meditação transcendental por parte do seu educando.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1- Discordo Totalmente	2- Discordo	3- Discordo Parcialmente	4- Concordo Parcialmente	5- Concordo	6- Concordo Totalmente
Meditar, é fácil para ele/ela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meditar, faz-lhe sentir-se menos stressado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meditar, faz-lhe sentir-se mais focado(a) nas tarefas da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meditar, ajuda-o(a) a conviver melhor com os(as) seus(suas) amigos(as).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que começou a meditar, é mais feliz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que começou a meditar, dorme melhor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que começou a meditar, sente-se menos enraivecido(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que começou a meditar, sente-se mais confiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que começou a meditar, consegue ter o seu trabalho realizado, tanto em casa como na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ele/ela sente que, a praticar da meditação, ajudou-o/a com os estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que começou a prática da meditação, discute e luta menos com os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que começou a prática da meditação, faz mais escolhas saudáveis na sua vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXOS VI. Questionário em T2 Prática MT 2º e 3º Ciclo

Parte I - Prática da Meditação transcendental

Em relação à prática da meditação transcendental, por favor, responde às seguintes questões.

3. 1 - Eu aprendi a técnica Quiet Time com Meditação Transcendental? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não. Obrigado pela tua colaboração! Não respondas a mais nenhuma pergunta deste grupo de questões. Passa para a Parte II e continua a responder..

4. 2 - Nas últimas duas semanas, estima o número de vezes que terás meditado.

5. 3 - Em geral, durante quantos minutos meditas em cada vez? [minutos]

6. 4 - Nos últimos 7 dias, em quantos dias meditaste: De manhã (início do dia);

7. 5 - Nos últimos 7 dias, em quantos dias meditaste: De tarde (fim do dia);

8. e - Por favor, indica com uma cruz (X), o grau em que concordas ou discordas com cada uma das afirmações seguintes, em relação à prática da meditação transcendental.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1- Discordo Totalmente	2- Discordo	3- Discordo Parcialmente	4- Concordo Parcialmente	5- Concordo	6- Concordo Totalmente
Meditar, é fácil para mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meditar, faz-me sentir menos stressado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meditar, faz-me sentir mais focado(a) nas tarefas da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meditar, ajuda-me a conviver melhor com os meus amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que comecei a meditar, sou mais feliz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que comecei a meditar, durmo melhor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que comecei a meditar, sinto-me menos enraivecido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que comecei a meditar, sinto-me mais confiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que comecei a meditar, consigo ter as minhas tarefas realizadas, tanto em casa como na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que a meditação me ajudou nos estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que comecei a meditar, discuto e luto menos com os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde que comecei a meditar, faço mais escolhas saudáveis na minha vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 7 - Manifesta a tua opinião tendo em consideração a ATMOSFERA DA TUA TURMA

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 Totalmente em Desacordo	2	3	4	5	6 Totalmente de Acordo
A atmosfera na minha turma é geralmente boa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A atmosfera na minha turma permite, geralmente, que os alunos trabalhem concentrados nas suas tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>