



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

O impacto da *mindfulness* nos níveis da autoeficácia e do *engagement* académico, com foco no bem-estar e na harmonia

Eliana Veiga Martins

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Consultadoria Organizacional

Orientador(a):

Professora Doutora Ana Junça da Silva, Professora Associada

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

setembro, 2024

Departamento de Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

O impacto da *mindfulness* nos níveis da autoeficácia e do *engagement* académico, com foco no bem-estar e na harmonia

Eliana Veiga Martins

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Consultadoria Organizacional

Orientador(a):

Professora Doutora Ana Junça da Silva, Professora Associada
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

setembro, 2024

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização desta dissertação de mestrado.

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu irmão, cuja presença constante e apoio incondicional foram fundamentais ao longo desta jornada. A tua perseverança e palavras de encorajamento foram uma fonte de motivação constante para mim.

Agradeço também à minha irmã e à minha mãe pelo apoio e força que me deram durante o mestrado. Sem vocês, esta conquista não teria sido possível.

Aos meus amigos, estarei sempre grata por terem estado sempre ao meu lado e por me terem oferecido apoio em todas as circunstâncias, proporcionando momentos de alegria e descontração. O vosso apoio foi certamente um pilar essencial durante este período.

À minha orientadora, pela paciência, orientação e incentivo contínuo. O seu apoio e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento académico.

A todos os professores que se cruzaram no meu caminho e que contribuíram para a minha formação académica e pessoal.

A todos vocês, o meu mais sincero e profundo obrigado.

Resumo

A COVID-19 teve um impacto profundo no ensino, evidenciando a relevância de ambientes acadêmicos saudáveis para assegurar o bem-estar e o sucesso dos estudantes. Durante o confinamento, as instituições enfrentaram desafios para manter a qualidade pedagógica e garantir o bem-estar dos principais *stakeholders*, nomeadamente os estudantes. Mitigar o stress e promover o bem-estar tornou-se uma prioridade, pois estes fatores influenciam diretamente a satisfação, o desempenho académico e a reputação das instituições. Contudo, deste então, verificou-se uma queda acentuada na saúde mental e no bem-estar dos jovens. As instituições e os investigadores têm procurado práticas para reverter essa tendência e fomentar o bem-estar e a harmonia entre os estudantes. Com base no modelo das exigências e recursos do trabalho (JD-R), e na perspetiva da conservação de recursos foi proposto um modelo conceptual que sugere que a *mindfulness* — eficaz na redução do *stress* — teria um impacto positivo no bem-estar e harmonia dos estudantes, mediado pela autoeficácia e *engagement* académico. Para testar essa hipótese, foi conduzido um estudo quantitativo com 254 estudantes universitários, através de um questionário. Os resultados demonstraram que a *mindfulness* correlaciona-se positivamente com o bem-estar e a harmonia dos estudantes, através da sua influência em série sobre a autoeficácia e o *engagement* académico. Concluiu-se que a prática regular de *mindfulness* contribui para o aumento da autoeficácia e do *engagement*, promovendo o bem-estar e a harmonia. Assim, a *mindfulness* revela-se uma ferramenta eficaz na promoção do bem-estar estudantil, com repercussões positivas no desempenho e na qualidade das instituições de ensino superior.

Palavras-chave: autoeficácia; bem-estar; estudantes do ensino superior; *engagement*; harmonia; *mindfulness*; modelo das exigências-recursos do trabalho (JD-R).

Classificações JEL: D23 – Comportamento Organizacional; O15 – Recursos Humanos.

Abstract

COVID-19 has had a profound impact on teaching, highlighting the importance of healthy academic environments to ensure student well-being and success. During the lockdown, institutions have faced challenges in maintaining pedagogical quality and ensuring the well-being of key stakeholders, namely students. Mitigating stress and promoting well-being became a priority, as these factors directly influence satisfaction, academic performance and the reputation of institutions. Since then, however, there has been a marked decline in the mental health and well-being of young people. Institutions and researchers have been looking for practices to reverse this trend and foster well-being and harmony among students. Based on the Job Demands and Resources (JD-R) model, and from the perspective of resource conservation, a conceptual model was proposed which suggests that mindfulness – effective in reducing stress – would have a positive impact on students' well-being and harmony, mediated by self-efficacy and academic engagement. To evaluate this hypothesis, a quantitative study was conducted with 254 university students using a questionnaire. The results showed that mindfulness correlates positively with students' well-being and harmony, through its serial influence on self-efficacy and academic engagement. It was concluded that the regular practice of mindfulness contributes to an increase in self-efficacy and engagement, promoting well-being and harmony. Mindfulness thus proves to be an effective tool in promoting student well-being, with positive repercussions on the performance and quality of higher education institutions.

Keywords: self-efficacy; well-being; higher education students; engagement; harmony; mindfulness; job demands-resources model (JD-R).

JEL classifications: D23 – Organisational Behaviour; O15 – Human Resources.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	i
Abstract	iii
Capítulo 1 – Introdução.....	1
Capítulo 2 – Revisão de Literatura.....	5
2.1. <i>Mindfulness</i>	5
2.1.1. Origem e evolução histórica da <i>mindfulness</i>	5
2.2. Efeitos da <i>mindfulness</i>	9
2.3. Bem-estar	10
2.4. O papel mediador da autoeficácia e do <i>engagement</i> académico	12
Capítulo 3 – Método.....	17
3.1. Amostra	17
3.2. Procedimento.....	17
3.3. Instrumentos de medida	18
3.3.1. <i>Mindfulness</i>	18
3.3.2. Autoeficácia	18
3.3.3. <i>Engagement</i>	18
3.3.4. Bem-estar e Harmonia.....	18
Capítulo 4 – Resultados.....	21
4.1. Enviesamento de método comum e questões de multicolinearidade	21
4.2. Estatística descritiva e análise de correlações	22
4.3. Teste de hipóteses.....	23
Capítulo 5 – Discussão e Conclusão	27
5.1. Discussão.....	27
5.2. Implicações Teóricas.....	28
5.3. Implicações Práticas.....	30

5.4. Limitações e sugestões para investigação futura.....	31
5.5. Conclusão	32
Capítulo 6 – Referências Bibliográficas.....	33
Capítulo 7 – Anexos.....	43
Anexo A: Consentimento Informado	43
Anexo B: Questionário aplicado	44

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo de Investigação.....	16
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Resultados da análise fatorial confirmatória	22
Tabela 2 - Médias, desvio-padrão, correlações e índices de consistência interna das variáveis.	23

Capítulo 1 – Introdução

Atualmente, a saúde e o desempenho dos estudantes são temas de crescente relevância no ambiente acadêmico. O impacto da pandemia de COVID-19, que forçou confinamentos obrigatórios em vários países para conter a propagação do vírus (Jaiswal e Arun, 2020a, b; Varma et al., 2022a, b, c), foi significativo em todos os setores. No entanto, os efeitos foram particularmente acentuados no ensino, aprendizagem e na saúde mental e bem-estar dos estudantes (Jamshaid et al., 2023; Kaparounaki et al., 2020).

A promoção do bem-estar e a mitigação do stress entre os estudantes devem ser não apenas uma prioridade de saúde pública, mas também uma estratégia essencial para melhorar o sucesso acadêmico e a satisfação dos estudantes, além de fortalecer a reputação das instituições de ensino. O modelo das exigências-recursos do trabalho (JD-R) tem sido amplamente utilizado para explicar os fatores que afetam o bem-estar e a motivação dos trabalhadores e, embora originalmente aplicado no contexto organizacional, é adaptável ao contexto acadêmico para explorar o bem-estar dos estudantes (Han e Wang, 2024; Patre, 2023). Este modelo (Bakker et al., 2023; Demerouti e Bakker, 2022) sugere que o ambiente onde nos encontramos é composto por exigências e recursos que, respetivamente, dificultam ou facilitam a concretização de objetivos. Enquanto as exigências envolvem esforço físico ou mental contínuo, como as exigências emocionais, os recursos (*mindfulness*) são fatores que promovem o desenvolvimento pessoal e o alcance de objetivos (Demerouti et al., 2001). Exigências elevadas desencadeiam um processo de deterioração da saúde, levando à diminuição de indicadores de bem-estar e saúde mental, enquanto os recursos de trabalho estimulam a motivação e promovem elevados níveis de *engagement* e bem-estar (Bakker et al., 2023; Lesener et al., 2019).

Considerando o JD-R, a *mindfulness* é considerada um recurso pessoal que tem sido consistentemente associada a diversos indicadores de bem-estar, e em diversos contextos, incluindo o académico (Rehman et al., 2023). Langer propôs uma abordagem de *mindfulness* ao estudar a prevalência da falta de atenção. Esta observou que as pessoas passam a maior parte do tempo num estado de desatenção, em detrimento da sua competência e bem-estar, chegando a afirmar que “praticamente todos os nossos problemas – pessoais, interpessoais, profissionais e sociais – surgem direta ou indiretamente da falta de atenção” (Langer, 1989, p.xiii). Langer denominou esta forma de *mindfulness* como sociocognitiva devido à ênfase no processamento cognitivo flexível em contextos sociais (Pirson et al., 2018) e diferenciou-a da forma meditativa de *mindfulness*. Para Langer, a *mindfulness* sociocognitiva baseia-se na criação de novas

distinções e na atenção ao momento presente e ao contexto (Langer, 1989) e está dividida em três dimensões: (1) procura de novidade; (2) produção de novidade; e (3) *engagement*.

Tendo em conta o JD-R, argumenta-se que a *mindfulness* pode funcionar como um recurso pessoal para lidar com as exigências diárias do ensino superior (por exemplo, sobrecarga de trabalhos e prazos apertados; Patre, 2023), promovendo maior bem-estar (Chaudhry et al., 2024). Empiricamente, a *mindfulness* tem evidenciado diversos benefícios, dos quais se destacam o desenvolvimento de características como a autoeficácia (Leppma e Darrah, 2024) e de atitudes afetivo-motivacionais como o *engagement* académico (Zeijen et al., 2024).

A autoeficácia é a capacidade de uma pessoa de atuar em níveis predeterminados e exercer controlo sobre as circunstâncias que afetam a sua vida (Bandura, 1994). Como um recurso pessoal, a autoeficácia pode potencialmente mitigar os efeitos prejudiciais das exigências diárias do ensino superior no *engagement* académico e no bem-estar dos estudantes (He et al., 2018). O *engagement* académico é conceptualizado como “um estado de espírito positivo, gratificante e relacionado com o trabalho,” composto por três dimensões: absorção, dedicação e vigor (Schaufeli et al., 2002, p. 75). Em conjunto, os estudantes com maior autoeficácia e *engagement* estão mais concentrados, dedicados e entusiasmados com o seu curso o que, por sua vez, os faz sentir mais felizes (Chaudhry, et al., 2024).

Teórica e empiricamente, a satisfação com a vida e a harmonia complementam-se para uma definição mais completa de bem-estar subjetivo (ver Kjell, 2011, 2018). Enquanto a satisfação com a vida se refere à avaliação da qualidade de vida de acordo com os critérios pessoais de cada um (Diener et al., 1985), a harmonia está relacionada com a harmonia nas relações e o equilíbrio pessoal, social e ambiental (Kjell et al., 2016). Assim, em conjunto, a satisfação com a vida e a harmonia capturam aspetos centrais e complementares do bem-estar.

Embora diversos estudos apontem para uma relação positiva entre a *mindfulness* e o bem-estar, os mecanismos que sustentam essa relação permanecem insuficientemente investigados, especialmente no contexto do ensino superior (Zeijen et al., 2024). Além disso, a maioria das investigações foca-se na vertente meditativa da *mindfulness*, descurando a vertente sociocognitiva (Pirson et al., 2018). Assim, com o objetivo de expandir o conhecimento sobre os benefícios da *mindfulness* sociocognitiva no contexto académico, este estudo propôs-se a explorar os mecanismos pelos quais a *mindfulness* pode influenciar o bem-estar e a harmonia dos estudantes do ensino superior. O principal problema de investigação foi formulado da seguinte forma: “De que modo a *mindfulness* influencia o bem-estar e a harmonia dos estudantes?”

Como tal, e com base na perspectiva do JD-R, hipotetizou-se que a autoeficácia e o *engagement* seriam mecanismos explicativos desta relação. Por um lado, espera-se que a *mindfulness* desenvolva recursos pessoais adicionais como a autoeficácia e o *engagement*. Esta perspectiva está também alinhada com o modelo da conservação de recursos (Hobfoll, 1989; Hobfoll et al., 2018) que sugere que a aquisição e desenvolvimento de recursos pessoais promove o desenvolvimento adicional de outros recursos (por exemplo, autoeficácia e *engagement*) que contribuem para o bem-estar. A *mindfulness* sociocognitiva ao permitir que a pessoa esteja mais focada no que acontece pode desenvolver a capacidade e a confiança nas próprias capacidades, permitindo por sua vez uma maior energia, dedicação e entusiasmo com o que acontece ao seu redor. Em conjunto, esta relação pode deixar os estudantes mais felizes e em harmonia com a vida. Ou seja, ao melhorar a atenção plena no dia-a-dia, a *mindfulness* pode influenciar positivamente a autoeficácia (Leppma e Darrah, 2024) e o *engagement* académico (Parsons et al., 2022), resultando num maior bem-estar e harmonia (De Carvalho et al., 2021; Zeijen et al., 2024).

Este estudo oferece várias contribuições para a teoria e para a prática. Em primeiro lugar, torna-se cada vez mais relevante discutir práticas que promovam o bem-estar e a harmonia dos estudantes, tendo em vista os desafios relacionados ao stress e às exigências emocionais que podem comprometer tanto a saúde mental, quanto o sucesso académico (Chaudhry et al., 2024). Estudos anteriores indicaram um aumento significativo nos níveis de ansiedade e depressão entre os estudantes do ensino superior (Kaparounaki et al., 2020), e a *mindfulness* tem sido identificada como um fator protetor para o bem-estar e harmonia desses estudantes (Rehman et al., 2023). Assim, ao aprofundar o conhecimento sobre os mecanismos subjacentes à relação entre a *mindfulness* e o bem-estar, este estudo pode auxiliar na formulação de estratégias práticas para implementação no contexto académico, visando a melhoria do bem-estar dos estudantes. A promoção do bem-estar não apenas reduz o stress e melhora a concentração, mas também tem um impacto direto no sucesso académico.

Em segundo lugar, o estudo contribui para uma compreensão mais aprofundada de como a *mindfulness* pode fortalecer a crença dos estudantes nas suas próprias capacidades, facilitando o seu *engagement* e, como resultado deixando-os mais felizes e em harmonia com a vida.

Capítulo 2 – Revisão de Literatura

2.1. *Mindfulness*

2.1.1. Origem e evolução histórica da *mindfulness*

Incorporado na Psicologia Budista (Bishop, 2002) e em diversas perspectivas ocidentais (Brown e Ryan, 2003; Brown et al., 2007; Shapiro, 2009; Stahl e Goldstein, 2010), a *mindfulness* tornou-se um tópico de interesse relevante para o bem-estar. Apesar da sua recente popularidade (Bishop et al., 2004; Davis & Hayes, 2011; Huxter, 2007), ainda não existe uma operacionalização consensual entre a comunidade científica (Bishop, 2002; Bishop, et al, 2004; Arch e Craske, 2006). Além disso, a integração do termo “*mindfulness*” como objeto de estudo em Psicologia exige uma maior exploração e desenvolvimento operacional (Bishop, 2002; Shapiro, 2009).

O conceito de *mindfulness* é traduzido da palavra *pati sati* como “lembrar” ou “estar atento a” (Brown et al, 2007; Kuan, 2008; Stahl e Goldstein, 2010). Em português, o termo “*mindfulness*” significa atenção plena, e é definido como um processo no qual se traz “intencionalmente a atenção para o momento presente com uma atitude interna de não julgamento” (Kabat-Zinn, 1994, p. 4). Esta prática é um ato intencional e consciente, pois permite cultivar a atenção no momento presente e recordar a observação de pensamentos e sentimentos com clareza e consciência sem julgamentos.

Com base na literatura é possível identificar duas perspectivas que estudam a *mindfulness*: (1) oriental, introduzida no Ocidente por John Kabat-Zinn (2003) e; (2) ocidental, desenvolvida por Ellen Langer (Vandenberghe e Assunção, 2009). Segundo a perspectiva oriental, ou meditativa, Kabat-Zinn (2003) definiu a *mindfulness* como “a consciência que emerge através da atenção propositada, no momento presente e sem julgamentos, ao desenrolar da experiência momento a momento” (p. 45). Esta budista aborda a *mindfulness* como uma prática ética centrada em não prejudicar o *outro* nem ao próprio, tendo como principal foco a atenção no momento presente (Brown e Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003). Na tradição budista, a *mindfulness* é uma forma eficaz de libertação do sofrimento existencial, tomando consciência e prestando atenção ao momento presente (Vandenberghe e Assunção, 2009). Assim, de acordo com esta perspectiva, a *mindfulness* tem como principal objetivo treinar a mente do indivíduo, acalmando-o, clarificando-o e refinando a sua mente, atenção e ação, a fim de evitar ou lidar com o sofrimento humano (Kabat-Zinn, 2003).

Reconhecendo a importância de elaborar uma definição comum, Bishop e colegas (2004) propuseram um modelo de *mindfulness* com duas componentes: (1) autorregulação da

atenção, e (2) orientação para a experiência. De acordo com os autores, a *mindfulness* ocorre quando a pessoa é capaz de focar a consciência e atenção para a experiência presente, observando os seus pensamentos, sentimentos e sensações numa perspectiva de momento a momento. Assim, ao fazê-lo, a pessoa é capaz de experimentar, de forma plena, o presente e detetar os seus pensamentos, sentimentos e sensações assim que surgem na sua consciência (Bishop et al., 2004). No entanto, sempre que se distrai, a atenção plena permite regressar ao ponto de foco inicial (por exemplo, a respiração). Além disso, Bishop e colegas (2004) propuseram que a *mindfulness* também pode inibir o processamento secundário de pensamentos, sentimentos e sensações que surgem durante uma indução de atenção plena. Este fator é sustentado pela evidência de que a *mindfulness* permite reduzir a reatividade e aumentar a capacidade de responder sem qualquer julgamentos e preconceitos discriminatórios ou categóricos (Brown et al., 2008). O segundo componente da proposta de Bishop et al. (2004) indica que os indivíduos se comprometem a ser curiosos e abertos sobre o que podem observar na sua mente e no seu corpo durante um momento de atenção plena sem qualquer julgamento associado.

Similarmente, Brown e Ryan (2003) referiram a atenção como um processo que exige foco na consciência, proporcionando uma maior sensibilidade às experiências (Western, 1999). Apesar de a atenção e a consciência serem duas características fulcrais num bom funcionamento cerebral do ser humano, a *mindfulness* requer ainda uma maior atenção e consciência da experiência atual ou da realidade presente. Para Brown e Ryan (2003), a característica central da *mindfulness* é descrita como a “atenção recetiva e consciente dos eventos e experiências presentes” (Brown et al., 2007, p 221). Assim sendo, a atenção aos estímulos é possível devido à constante consciência do ambiente interno e externo, das próprias emoções, pensamentos e motivos. Por exemplo, por vezes, quando estamos a falar com alguém, facilmente estamos atentos à comunicação e sensivelmente conscientes ao tom emocional que lhe está subjacente. No entanto, também é possível estarmos conscientes dos nossos pensamentos, sentimentos e estímulos sensoriais e percetivos sem que estes estejam no centro da atenção. Por exemplo, uma maior envolvência em múltiplas tarefas compromete o nível de foco na atenção e consciência da experiência atual ou realidade presente. Segundo Brown e Ryan (2003), a *mindfulness* não só varia de indivíduo para indivíduo, como também ao longo do tempo. Por natureza, algumas pessoas são mais atentas do que outras, no entanto, isso não quer dizer que estejam sempre a experienciar momentos de atenção plena e consciência. Tanto podem estar num estado de atenção plena como, mais tarde, de menor atenção ou até de *mindlessness*, como sugeriu Langer (2000). Assim, a *mindfulness* pode ser tratada como uma característica “disposicional”, e de um

estado em que é possível experienciar a realidade tal como ela é, permitindo estar consciente e atento à experiência do momento presente.

A *mindfulness* é uma estratégia cognitivo-comportamental muito praticada por muitos indivíduos em determinados momentos do seu dia-a-dia, seja para reduzir os níveis de *stress* ou para alcançar um equilíbrio na sua vida (Kabat-Zinn, 2003). Assim, de acordo com a perspectiva meditativa, existem inúmeras formas de desenvolver a *mindfulness* como, por exemplo, sentar-se e, de olhos fechados, concentrar-se na própria respiração ou fazer refeições com foco nos alimentos (*mindful eating*). As práticas de *mindfulness* têm como principal objetivo conduzir a pessoa a experiências mais profundas em diversas dimensões da vida (Kabat-Zinn, 2003). Por exemplo, em 1979, Kabat-Zinn introduziu o programa *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), com o principal objetivo de oferecer estratégias para reduzir os níveis de ansiedade, *burnout*, doenças crônicas e *stress*, baseado em práticas de *mindfulness*. Neste programa, os indivíduos são preparados para se concentrarem num objeto da sua atenção, devendo estar conscientes disso e sem qualquer julgamento associado. Este método é um dos mais citados, tendo sido desenvolvido no contexto da medicina comportamental.

Apesar de a primeira definição derivar do budismo e dar especial ênfase a uma forma de estar que foca a aceitação sem julgamento, a segunda surge em oposição ao termo “*mindlessness*” definido como uma mentalidade rígida, na qual se adere a uma única perspectiva ou a distinções/categorias estabelecidas no passado, agindo de forma automática, alheia ao contexto ou perspectiva (Langer, 2009). Esta perspectiva ocidental da *mindfulness* foi criada quando Ellen Langer e os seus colegas estudaram a prevalência da falta de atenção (*mindlessness*) e observaram que as pessoas passam a maior parte do tempo num estado de desatenção, em detrimento da sua competência e bem-estar, chegando a afirmar que “praticamente todos os nossos problemas – pessoais, interpessoais, profissionais e sociais – surgem direta ou indiretamente da falta de atenção.” (Langer, 1989, p.xiii). Ou seja, quando um indivíduo se encontra num estado de indiferença age de forma programada – quase como em “piloto automático” – e não consegue determinar conscientemente o seu comportamento. Assim, em vez de se focar ativamente no presente e reparar em coisas novas, acaba por estar preso a uma realidade única e rígida não se apercebendo que existem formas alternativas para adquirir conhecimento (Langer, 2000).

Existem duas formas para a *mindlessness* surgir: (1) através da repetição, e (2) exposição única. No que diz respeito à primeira, esta pode ser traduzida no facto de, se repetirmos algo vezes sem conta, passamos a confiar mais na nossa mente para atingir o objetivo. Por exemplo, a maioria dos indivíduos opta por conduzir um percurso familiar para chegar ao seu destino.

Ao fim de algum tempo, a atenção exigida para realizar o percurso diminui uma vez que, por ser algo rotineiro, passamos a confiar mais na nossa mente. A segunda forma de *mindlessness* ocorre quando recebemos uma informação pela primeira vez e aceitamo-la sem questionar outras formas para a compreender.

Para contornar esta forma de ação, Langer (1989) sugeriu que estar atento permite ao indivíduo ver mais além, não deixando que as regras e as rotinas predeterminem o seu comportamento. Langer denominou esta forma de *mindfulness* como sociocognitiva devido à ênfase no processamento cognitivo flexível em contextos sociais (Pirson et al., 2018) e diferenciou-a da forma meditativa da *mindfulness*. Langer (2000) definiu a *mindfulness* como “um estado de espírito flexível no qual a pessoa está ativamente empenhada e focada no momento presente, reparando em coisas novas e sensíveis ao contexto” (p. 220). A *mindfulness* sociocognitiva é, assim, entendida como uma mente ativa, caracterizada pela criação de novas distinções, que resulta em estar (1) situado no presente, (2) sensível ao contexto e às perspetivas, e (3) guiado (mas não governado) por regras e rotinas (Langer e Moldoveanu, 2000). Ou seja, para Langer, a *mindfulness* sociocognitiva baseia-se na criação de novas distinções e na atenção ao momento presente e ao contexto (Langer, 1989). Langer argumentou que a *mindfulness* se manifesta numa flexibilidade cognitiva que aumenta a capacidade de um indivíduo para procurar novas perspetivas (procura de novidade), para se envolver em atividades criativas (produção de novidade) e para se envolver com a situação atual e/ou o momento presente (*engagement*) (Bodner, 2000; Bodner e Langer, 2001).

Embora esta abordagem não exija práticas meditativas, Langer descreveu cinco processos psicológicos que ajudam a estimular a forma sociocognitiva de *mindfulness* (2014, pp. 63-80): (1) “acolher novas informações”; prestar atenção à novidade e variabilidade; (2) “mais de uma perspetiva”; ver de múltiplas perspetivas; (3) “controlo sobre o contexto”; reavaliação flexível de situações ‘fixas’; (4) “criação de novas categorias”; produção ativa de novas distinções, e (5) “processo antes do resultado”; responder a escolhas em vez de focar excessivamente nos resultados.

Apesar de existirem diferenças nas definições de *mindfulness*, a literatura sugere alguns pontos em comum: “estar focado no momento presente” e “aceitar a realidade tal como ela é” sem qualquer julgamento. Estas semelhanças referem-se ao processo de regulação da atenção (Bishop, 2002), no qual a pessoa é capaz de se desligar de qualquer pensamento ou emoção e estar totalmente atenta para a situação ou o momento presente, deixando de lado qualquer julgamento positivo ou negativo (Kabat-Zinn, 2003; Pirson et al., 2018). Contudo, as abordagens envolvem processos distintos pois enquanto a *mindfulness* meditativa envolve um

estado de consciência não julgadora, a *mindfulness* sociocognitiva implica processos cognitivos (por exemplo, reavaliação cognitiva). Investigadores que estudam estas duas vertentes da *mindfulness* estão a medir construtos psicológicos diferentes, embora relacionados. Neste estudo focámo-nos na *mindfulness* sociocognitiva pois esta tem evidenciado resultados promissores em contexto organizacional (Junça-Silva et al., 2023) e académico (Laequuddin et al., 2023), além de não necessitar de haver um envolvimento em práticas meditativas por parte dos estudantes.

2.2. Efeitos da *mindfulness*

Independentemente da perspetiva de estudo, a *mindfulness* não só permite uma maior autoconsciência, dos outros e da realidade, como também aumenta o bem-estar, melhora o funcionamento mental e as relações interpessoais, e reduz problemas específicos como a ansiedade, dor crónica e *stress* (Baer, 2003; Brown et al., 2007; Pirson et al., 2018).

Uma grande parte da investigação sobre a *mindfulness* tem-se focado nos seus efeitos e tem evidenciado que esta tem efeitos benéficos ao nível de três dimensões: mental, física, socio-comportamental. Ao nível mental, a *mindfulness* tem sido associada a uma melhor saúde mental devido à melhor regulação emocional que, por sua vez, permite ao indivíduo lidar eficazmente com as adversidades da vida quotidiana (por exemplo, o nível de *stress* elevado, ansiedade e/ou depressão) (Slaymaker et al., 2022). Também, alguns estudos têm mostrado que a *mindfulness* é eficaz na redução de cortisol que permite atenuar os sintomas de depressão e ansiedade, inclusive durante a gravidez (Grossman et al., 2003). De facto, a *mindfulness* tem surgido como uma estratégia promissora para a vida do indivíduo (Crabtree et al., 2024).

Já ao nível da saúde física, a *mindfulness* está positivamente associada à gestão da dor crónica, redução da pressão arterial e controlo do peso (Lee e Park, 2024). Estudos revelaram ainda benefícios substanciais da *mindfulness* para os indivíduos que sofrem de fibromialgia, cancro, perturbações de ansiedade, depressão e *stress* em contextos tão diversos como a faculdade de medicina e a vida na prisão (Garro et al., 2023; Grossman et al., 2003).

Por fim, a *mindfulness* possui um efeito positivo no domínio socio-comportamental, tanto ao nível da redução da solidão, aumento da compaixão e cooperação, e redução da agressão e violência (Besse et al., 2022; Zimmer-Gembeck et al., 2021).

Apesar de o estudo sobre a *mindfulness* ter-se tornado bastante popular nas últimas décadas, ainda existem lacunas no que diz respeito à compreensão dos seus efeitos a longo prazo e em diferentes contextos populacionais. Ainda assim, as evidências têm sugerido que a *mindfulness*

oferece um potencial positivo para a promoção da saúde e bem-estar dos indivíduos (Oman, 2023).

2.3. Bem-estar

Ultimamente, tem havido uma crescente preocupação com a saúde e o bem-estar dos indivíduos em diversos contextos, nomeadamente académico. Paralelamente, nas últimas décadas, a investigação sobre o bem-estar tem vindo a crescer (Diener et al., 1999; Kahneman et al., 1999; Keyes et al., 2002; Stratham e Chase, 2010; Seligman, 2011).

O bem-estar abrange duas perspetivas: a hedónica e a eudemónica. De acordo com Aristóteles, toda a atividade humana tem um fim e todos os indivíduos procuram viver uma vida com significado (Aristóteles, 1993). Segundo Aristóteles, a felicidade é “o sentido e o propósito da vida” (Singh et al., 2023). Eudemonia é, assim, um estado subjetivo que se manifesta quando alguém procura a autorrealização, desenvolvendo o seu potencial e dando um propósito à sua vida (Delle Fave et al., 2013; Waterman et al., 2008). Ancorado na perspetiva eudemónica, nos anos 80, surgiu o conceito de bem-estar psicológico, que contempla diversas dimensões do funcionamento psicológico ótimo (por exemplo, autoaceitação, relações interpessoais positivas, autonomia, propósito de vida e crescimento pessoal) e diz respeito à capacidade de superar os desafios existenciais da vida (Keyes et al., 2002). Para a perspetiva eudemónica, viver de forma autêntica pressupõe que a vida tenha significado, sendo este mecanismo verdadeiramente fulcral para os indivíduos. Alguns estudos ressaltaram que o significado e o propósito da vida influenciam positivamente o nível de satisfação com a vida e, por consequente, se associam negativamente à depressão e ansiedade (McMahan e Renken, 2011).

Embora a perspetiva eudemónica tenha sido explorada e defendida como a corrente do bem-estar mais fiável (Delle Fave et al., 2013), existe uma maior predominância da perspetiva hedónica no estudo da felicidade (Kjell e Diener, 2021). A palavra grega *hedonê* significa “prazer” e desta provém o termo hedonismo. Esta corrente filosófica defende a “boa vida”, pela experiência de maximização do prazer e minimização da dor, e a felicidade dos momentos experienciados pelos indivíduos (Diener et al., 1985). Associado a esta perspetiva, na década de 70 surgiu o conceito de bem-estar subjetivo, composto por duas dimensões: dimensão cognitiva (satisfação com a vida) e afetiva (afeto positivo e negativo). Enquanto a satisfação com a vida diz respeito à avaliação da vida como um todo, o afeto positivo está relacionado com a frequência de emoções positivas (por exemplo, entusiasmo) que a pessoa sente e o afeto

negativo à frequência de emoções negativas (por exemplo, tristeza) (Diener et al., 2009). De acordo com esta perspectiva, uma pessoa é feliz se tiver uma elevada satisfação com a sua vida e experienciar mais regularmente afeto positivo e menos frequentemente afeto negativo (Kjell e Diener, 2021).

Recentemente, Kjell e Diener (2021) propuseram um conceito complementar ao de satisfação com a vida para a dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo, o conceito de harmonia com a vida. De facto, a investigação demonstrou que a satisfação com a vida (componente cognitiva do bem-estar subjetivo) e a harmonia com a vida se complementam, proporcionando uma compreensão abrangente do bem-estar subjetivo (ver Kjell, 2011, 2018). Por exemplo, num estudo transcultural, onde os indivíduos puderam descrever livremente o que significa felicidade para eles, as respostas referiam tanto a harmonia e o equilíbrio psicológico (25% das respostas), como a satisfação (7% das respostas; Delle Fave et al., 2011; Delle Fave et al., 2016). Assim, enquanto a satisfação com a vida envolve “uma avaliação global da qualidade de vida de uma pessoa de acordo com os seus critérios escolhidos” (Diener et al., 1985, p. 71), a harmonia com a vida “é, pela sua própria natureza, relacional. É através do apoio mútuo e da dependência mútua que as coisas florescem” (Li, 2008, p. 427). Isto é, “a harmonia encoraja uma visão de mundo holística que incorpora uma abordagem equilibrada e flexível ao bem-estar pessoal, tendo em conta os contextos sociais e ambientais” (Kjell et al., 2016, p. 894). A harmonia é assim um estado onde o indivíduo se encontra alinhado com os aspetos ambientais, culturais, familiares e sociais. De acordo com estas definições, os indivíduos descrevem a satisfação com a vida com palavras como feliz, satisfeito, realizado, contente e gratificado; e a sua harmonia com a vida com palavras como pacífico, equilibrado, calmo, unidade e concordância (Kjell et al., 2018). Assim, em conjunto, a satisfação com a vida e a harmonia com a vida capturam aspetos centrais e complementares do bem-estar.

O bem-estar no ensino superior é fundamental para o desenvolvimento positivo dos jovens, abrangendo tanto os aspetos hedónicos e eudemónicos. Os estudantes precisam de sentir-se felizes, motivados e capazes de encontrar um significado nas suas vidas de modo a responder às exigências do ambiente e se desenvolverem de forma saudável (Larson, 2000). Alguns autores destacaram a importância do bem-estar psicológico (ou felicidade eudemónica) precisamente pelas características que estão associadas, tais como a autonomia e independência, as relações interpessoais positivas, a adaptação às mudanças físicas e psicológicas e a regulação emocional (Bizarro, 1999; Harter, 1999).

Por outro lado, relativamente ao bem-estar subjetivo (ou felicidade hedónica), é possível verificar um dualismo: enquanto jovens com menores níveis de satisfação com a vida estão em

maior risco de desenvolver problemas psicológicos e sociais (por exemplo, depressão, ansiedade e comportamentos disruptivos); aqueles mais satisfeitos com as suas vidas geralmente apresentam maiores níveis de autoestima e de autoeficácia e são intrinsecamente mais motivados (Park, 2004). Em contexto académico, a comunicação eficaz entre colegas ou um ambiente social saudável são fatores que promovem o bem-estar e a harmonia (Kjell e Diener, 2021). Para além disso, fatores externos, como as relações familiares ou o suporte social, desempenham um papel fundamental no bem-estar dos estudantes (Kleinkorres et al., 2023).

Como já foi referido anteriormente, a *mindfulness* contribui favoravelmente para diversos indicadores de bem-estar (Lee e Park, 2024; Zimmer-Gembeck et al., 2021). Por exemplo, de acordo com Shapiro et al. (1998), a *mindfulness* proporcionou ferramentas que permitissem aos estudantes lidar com o *stress* e, por conseguinte, reduzir os sintomas de exaustão emocional. Da mesma maneira, um estudo de De Vibe et al. (2018) demonstrou que a *mindfulness* tende a diminuir significativamente os sintomas de exaustão emocional nos estudantes universitários. Logo, a *mindfulness* sociocognitiva pode contribuir positivamente para o bem-estar dos estudantes, pois ao incentivar estratégias cognitivas que visem a regulação emocional e promovam a atenção plena pode promover o afeto positivo de forma mais regular (Pirson et al., 2018) e julgamentos cognitivos acerca da vida como um todo mais positivos (Junça Silva, 2024).

Assim, com base na revisão da literatura, formulam-se as seguintes hipóteses (ver Figura 1):

H1: A *mindfulness* está positivamente associada (a) ao bem-estar e (b) à harmonia.

2.4. O papel mediador da autoeficácia e do *engagement* académico

Devido aos seus efeitos benéficos em vários resultados (por exemplo, bem-estar), em diversos contextos (académico ou organizacional) e com diversas populações (estudantes ou trabalhadores), a *mindfulness* tem sido considerada um importante recurso pessoal (Altinyelken et al., 2020; Zeijen et al., 2024).

Assim, com o objetivo de analisar a influência da *mindfulness* no bem-estar e na harmonia dos estudantes do ensino superior, o presente estudo tem como base teórica o modelo das exigências-recursos do trabalho (JD-R), introduzido inicialmente por Karasek (1979) e, posteriormente, alargado por Demerouti et al. (2001). Embora este modelo seja

maioritariamente aplicado no contexto organizacional, é possível adaptá-lo para as universidades (Han e Wang, 2024; Patre, 2023).

O modelo JD-R descreve as relações entre as características do trabalho, os resultados e as características pessoais, sendo utilizado para explicar de que modo as condições do trabalho afetam a saúde e o bem-estar dos colaboradores (Bakker et al., 2023). Este modelo assenta no pressuposto de que o ambiente de trabalho (ou académico) inclui características classificadas em duas categorias: (1) exigências; e (2) recursos (Bakker e Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001; Schaufeli e Bakker, 2004; Xanthopoulou et al., 2009b, 2009a).

De acordo com Demerouti et al. (2001), as exigências referem-se aos “aspectos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais do trabalho que requerem um esforço físico ou mental sustentado e que estão, por sua vez, associados a determinados custos fisiológicos ou psicológicos”. Isto é, são as características do ambiente que esgotam a energia dos indivíduos como, por exemplo, a pressão elevada e a sobrecarga de trabalho (Schaufeli, 2017). Em contrapartida, os recursos do trabalho designam-se por “aspectos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais do trabalho que podem (1) ser funcionais para atingir os objetivos; (2) reduzir as exigências e os custos fisiológicos e psicológicos associados; ou (3) estimular o crescimento e o desenvolvimento pessoal” (Demerouti et al., 2001, p. 501). Os recursos podem ser organizacionais, relacionais, sociais ou da organização do trabalho e da tarefa. Em 2009, o modelo JD-R foi novamente desenvolvido por Xanthopoulou et al. (2009), tendo sido incluídos os recursos pessoais. De acordo com os autores, estes são designados por “autoavaliações positivas que estão vinculadas à resiliência e se referem ao senso de capacidade dos indivíduos de controlar e impactar o seu ambiente com êxito (...) e (a) são funcionais na consecução de objetivos, (b) protegem contra as ameaças e os custos fisiológicos e psicológicos associados, e (c) estimulam o crescimento e desenvolvimento pessoal” (Xanthopoulou et al., 2009, p. 236). A *mindfulness* e a autoeficácia são alguns exemplos de recursos pessoais (Schaufeli, 2017).

O pressuposto central do modelo JD-R recai no facto de as exigências evocarem um processo de deterioração da saúde, enquanto os recursos induzem um processo motivacional que eleva o *engagement* e o bem-estar (Bakker e Demerouti, 2007; Schaufeli e Bakker, 2004a). Quando as exigências aumentam, é necessário fazer um esforço compensatório para fazer face ao seu aumento sem diminuir o bem-estar. No entanto, este esforço adicional está associado a custos (fisiológicos e psicológicos) como, por exemplo, a fadiga e a irritabilidade, conduzindo ao *burnout*, problemas de saúde e bem-estar (Bakker et al., 2023).

Por outro lado, os recursos desempenham um papel motivacional, pois promovem a aprendizagem, o crescimento e o desenvolvimento pessoal (por exemplo, *engagement*) e, por

sua vez, são fundamentais para atingir os objetivos e elevar o bem-estar (Bakker e Demerouti, 2007). Logo, os recursos promovem o desenvolvimento de outros recursos, como a autoeficácia e o *engagement* que, por sua vez, são essenciais para lidar com as exigências e ao mesmo tempo proteger o bem-estar dos indivíduos (Hobfoll et al., 2018). Esta perspectiva é congruente com o modelo da conservação de recursos (Hobfoll, 1989). Este sugere que as pessoas necessitam de recursos pessoais para lidar com as exigências diárias e evitar que estas desencadeiem stress e prejudiquem a saúde mental e o bem-estar. Assim, os indivíduos têm necessidade de proteger, evitar perder, e adquirir mais recursos pois quantos mais recursos têm, maior a probabilidade de conseguirem lidar eficazmente com as exigências diárias (Hobfoll et al., 2018). O modelo propõe ainda que quanto mais recursos um indivíduo tem maior a sua capacidade de os proteger e desenvolver outros adicionais ao passo que quanto mais recurso indivíduo perde menor a sua habilidade para adquirir ou desenvolver outros recursos, o que explica a relação entre a perda de recursos e níveis mais altos de stress e mais baixos de bem-estar (Hobfoll et al., 2018).

De um modo geral, as exigências e os recursos estão negativamente relacionados. Ora, a presença de elevadas exigências como, por exemplo, conflitos interpessoais, pode impedir a mobilização de recursos, conduzindo ao surgimento do *burnout*. Do mesmo modo, mais recursos, como a *mindfulness*, reduzem as exigências e desenvolvem outros recursos (por exemplo, autoeficácia), contribuindo para o aumento do *engagement*.

Segundo Bandura (1982, 1986), a autoeficácia é definida através de um julgamento pessoal sobre o quão bem a pessoa se está a sair ao lidar com as tarefas requeridas para lidar com uma determinada situação (Bandura, 1982). Com base na teoria cognitiva social (Bandura, 1969), a autoeficácia tem um papel fundamental na motivação e bem-estar dos indivíduos. Aqueles que se consideram altamente eficazes fazem o esforço suficiente para realizar as suas tarefas e, se for executado da maneira correta, produz resultados positivos, fazendo com que se sintam bem e felizes (Latorre et al., 2023). Por outro lado, os indivíduos com baixa autoeficácia provavelmente diminuirão os seus esforços mais rapidamente, falharão na tarefa e tendencialmente acabam por se sentir mal (Bandura, 1986, 1997b).

Com base na abordagem de Schaufeli (2017), enquanto o aumento dos recursos previne o *burnout* e potencia o *engagement*, a redução das exigências apenas produz efeitos no *burnout*. O *engagement* académico é concetualizado como “um estado de espírito positivo, gratificante e relacionado com o trabalho,” composto por três dimensões: absorção, dedicação e vigor (Schaufeli et al., 2002, p. 75). Alguns autores indicaram que, enquanto o vigor e a dedicação constituem o núcleo do *engagement*, a absorção parece estar relacionada com o conceito de

fluxo¹ (Csikszentmihalyi, 1990) e desempenha um papel diferente em comparação com as outras duas dimensões do *engagement* (Salanova et al., 2003). Assim, o *engagement* é caracterizado pela combinação de altos níveis de energia (vigor), de identificação (dedicação) e absorção.

A absorção refere-se a estar profundamente concentrado e alegremente imerso no curso (Bakker et al., 2008). A dedicação, como a segunda dimensão do *engagement*, caracteriza-se pelo total envolvimento com o curso e por um sentimento de "significado, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio" (Bakker et al., 2008). Por fim, o vigor é definido como ter muita energia durante a realização das tarefas relacionadas com o curso, estar inclinado a investir esforço no mesmo e manter-se persistente em situações desafiantes (Schaufeli et al., 2002). Em conjunto, alunos envolvidos estão mais concentrados, dedicados e apaixonados pelo seu curso (Hakanen et al., 2006).

Alguns estudos indicaram uma influência significativa da *mindfulness* na autoeficácia (Moyano et al., 2023) e no *engagement* (Zeijen et al., 2024). Estes resultados são consistentes com o modelo JD-R pois os recursos (*mindfulness*) podem desenvolver outros recursos (autoeficácia) levando a atitudes positivas de maior engajamento com o curso (Moyano et al., 2023) e, por conseguinte, deixando as pessoas mais satisfeitas e em harmonia com a vida (Latorre et al., 2023). Logo, a *mindfulness* pode fortalecer a autoeficácia dos estudantes, ou seja, a crença na própria capacidade de enfrentar e superar os desafios académicos e pessoais (Fan e Cui, 2024). Ao se tornarem mais conscientes de si mesmos e das suas emoções, pensamentos e reações, os estudantes podem construir uma maior confiança nas suas habilidades e capacidades para enfrentar as exigências da vida universitária, levando a que se sintam com mais energia, se dediquem mais ao curso e se sintam mais entusiasmados para o concretizar – *engagement* académico (Leppma e Darrah, 2024).

Existem, pelo menos, quatro razões pelos quais os estudantes engajados têm um maior bem-estar do que aqueles que experienciam baixos níveis de *engagement*. Isto é, indivíduos com maior *engagement* sentem emoções positivas, incluindo felicidade, alegria, entusiasmo e envolvimento, traduzindo-se num bem-estar subjetivo e holístico. Indivíduos com maior *engagement* realizam o curso com energia e paixão, exprimindo-se em níveis elevados de desempenho e bem-estar. Estudos de Bakker e Demerouti (2008) demonstram que o

¹ Segundo Csikszentmihalyi, fluxo é um estado de experiência ótimo a curto prazo, que se caracteriza essencialmente por uma atenção focalizada, mente clara e uníssono da mente e corpo.

engagement está associado a níveis elevados de satisfação, maior resiliência ao *stress* e índices mais elevados de felicidade.

As práticas de *mindfulness* desenvolvem a autoeficácia e impactam positivamente o *engagement* (Leppma e Darrah, 2024). Enquanto a autoeficácia impulsiona o *engagement* dos estudantes através do esforço e persistência, a *mindfulness* pode ter efeito positivo no bem-estar ao permitir uma atenção plena nas situações diárias, a estimulação de uma crença mais forte nas próprias capacidades e um maior vigor, dedicação e entusiasmo para abraçar os desafios da vida académica (Slaymaker et al., 2022).

Com base na revisão da literatura, no JD-R e na perspectiva da conservação de recursos espera-se que a *mindfulness* influencie positivamente o bem-estar e a harmonia ao promover a autoeficácia e, por conseguinte, o *engagement* académico. Como tal, as seguintes hipóteses foram definidas (ver Figura 1):

H2: A relação entre a *mindfulness* e (a) o bem-estar e (b) a harmonia é mediada pela autoeficácia e pelo *engagement* académico.

H3: A relação entre a *mindfulness* e (a) o bem-estar e (b) a harmonia é sequencialmente mediada pela autoeficácia e pelo *engagement* académico.

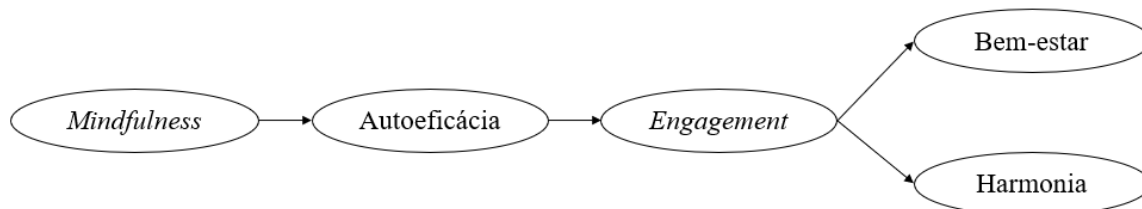


Figura 1 - Modelo de Investigação

Capítulo 3 – Método

A presente investigação adotou uma metodologia quantitativa, a qual se caracterizou pela recolha e análise de dados quantitativos com o objetivo de testar as hipóteses apresentadas. Assim, foi realizado um questionário online disponibilizado no Qualtrics XM.

3.1. Amostra

O estudo apenas incluiu estudantes do ensino superior. A amostra total foi constituída por 254 inquiridos, dos quais 71.7% (n=182) eram do género feminino e 26.4% (n=67) do género masculino. No que diz respeito à idade, a mesma variou entre os 18 e os 59 anos (M=22; DP=6.34). A maioria dos participantes (62.2%) não se encontrava a trabalhar (n=158) e 37.8% (n=96) estudavam e a trabalhavam ao mesmo tempo.

3.2. Procedimento

Neste estudo, foi adotada uma abordagem metodológica quantitativa, visto que esse tipo de investigação quantifica e analisa variáveis através do uso de determinadas técnicas estatísticas com o fim de obtenção de resultados (Apuke, 2017). Neste sentido, a recolha dos dados foi realizada através da plataforma Qualtrics XM.

O questionário continha uma breve apresentação do estudo, o seu propósito, e o consentimento informado para garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes. Para garantir o alinhamento com o objetivo do estudo, foi estabelecido um requisito: a frequência no ensino superior. Deste modo, apenas os inquiridos que cumpriam este requisito poderiam prosseguir com o questionário. Este era constituído por duas partes: (1) referente às escalas relacionadas com cada variável em estudo, e; (2) questões sociodemográficas para a caracterização da amostra.

O método de amostragem utilizado foi amostragem não probabilística (por bola de neve e de conveniência), uma vez que a recolha de dados foi efetuada *online* e com recurso à plataforma Qualtrics XM e o questionário foi partilhado através das redes sociais (Facebook, Instagram e LinkedIn) e contactos pessoais que cumpriam com o critério pretendido. Também foi solicitado aos participantes para partilharem o link do questionário aos seus conhecidos que cumprissem com o critério de participação.

3.3. Instrumentos de medida

Para o presente estudo foi utilizada uma abordagem quantitativa com recurso à aplicação de um questionário composto por escalas previamente validadas na literatura.

3.3.1. Mindfulness

Para a medição da *mindfulness* (variável independente) foi utilizada a escala de *Mindfulness* da Langer (Pirson et al., 2018). A escala é composta por 14 itens que medem a procura de novidade (por exemplo, “Sou muito curioso/a.”), a produção de novidade (por exemplo, “Gosto de descobrir coisas.”) e o *engagement* (por exemplo, “Raramente dou conta do que se passa com as outras pessoas.”). Os itens eram respondidos numa escala de Likert de cinco pontos, em que 1 corresponde a “*Discordo totalmente*” e 5 corresponde a “*Concordo totalmente*”. ($\alpha = 0.77$).

3.3.2. Autoeficácia

Para a medição da autoeficácia (variável mediadora) foram usados três itens baseados no estudo de Schyns et al. (2002). Estes foram respondidos numa escala de Likert de cinco pontos 5, em que 1 correspondia a “*Discordo totalmente*” e 5 a “*Concordo totalmente*”. Um exemplo de item é “...consegue lidar eficazmente com eventos inesperados no seu trabalho” ($\alpha = 0.84$).

3.3.3. Engagement

Para a medição do *engagement* (variável mediadora) académico foi utilizada a escala Ultra Short Utrecht Work Engagement Scale (UWES-3) de Schaufeli et al. (2018). Esta é composta por três itens (por exemplo, “... tenho-me sentido envolvido(a) com o curso que estou a tirar”) respondidos numa escala de Likert de cinco pontos (1 - “*Nunca/quase nunca*”; 5 “*Sempre/quase sempre*”) ($\alpha = 0.80$).

3.3.4. Bem-estar e Harmonia

Para a medição do bem-estar subjetivo e da harmonia com a vida (variável dependente) foi utilizada a escala abreviada de satisfação e harmonia com a vida (Kjell e Diener, 2021). Esta é composta por seis itens que medem a satisfação com a vida (três itens; por exemplo, “Em muitos aspetos, a minha vida aproxima-se dos meus ideais.” ($\alpha = 0.73$); e a harmonia com a vida (três itens; por exemplo, “Considerando a maioria dos aspetos da minha vida considero que estes

estão equilibrados.”; ($\alpha = 0.81$). Os participantes respondiam usando uma escala de Likert de cinco pontos (1 - “*Discordo totalmente*”; 5 - “*Concordo totalmente*”).

Variáveis de controle

Uma vez que vários estudos têm evidenciado diferenças significativas entre homens e mulheres no que se refere ao *engagement* e ao bem-estar (Kjell e Diener, 2021), o gênero foi usado como variável de controle. Também se usou a idade como variável de controle pois parece haver diferenças nos níveis de autoeficácia quando se consideram diferentes escalões etários (Chyung, 2007).

Estratégia de análise de dados

No modelo de mediação em série proposto (ver Figura 1), havia três tipos de variáveis: (1) preditora (*mindfulness*); (2) variável critério (bem-estar e harmonia); e (3) duas mediadoras (autoeficácia e *engagement* acadêmico). O SPSS 29.0 e o software JASP (versão 0.14.1) foram utilizados para testar o modelo de investigação proposto. Primeiro, foi realizado o teste de normalidade multivariada. Em seguida, foi realizada uma análise descritiva para calcular a média e o desvio-padrão de cada variável. Terceiro, foram realizadas análises correlacionais para examinar se a *mindfulness* estava associada às variáveis mediadoras e critério. Quarto, foi avaliada a adequação do modelo de medição. A esse respeito, verificou-se que o Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) < 0,08, Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR) < 0,08, Comparative Fit Index (CFI) > 0,90 e o Tucker-Lewis Index (TLI) > 0,90 evidenciaram uma boa adequação (Kline, 2015).

Subsequentemente, para testar as hipóteses 1-3, foi utilizado o modelo 4 do macro PROCESS no SPSS (Hayes, 2018). Esta macro é particularmente relevante para estimar efeitos indiretos, pois utiliza o método de *bootstrapping* (5000 vezes), permitindo obter intervalos de confiança (IC). Para testar a hipótese 4, foi utilizado o modelo 6 (também do PROCESS).

Capítulo 4 – Resultados

4.1. Enviesamento de método comum e questões de multicolinearidade

Embora tenhamos seguido algumas recomendações para reduzir o potencial de enviesamento de método comum — como o uso de perguntas de resposta fechada misturadas no questionário (por exemplo, “Eu gosto de aulas online”) e a utilização de questionários previamente validados para avaliar as variáveis em estudo —, este enviesamento não pode ser completamente evitado (Podsakoff et al., 2003). Assim, para avaliar a sua presença no estudo, seguimos algumas recomendações (Podsakoff et al., 2003).

Primeiro, realizou-se o teste de fator único de Harman para verificar o potencial do enviesamento do método comum. Os resultados mostraram que o primeiro fator explicou apenas 23.77% da variância total explicada, valor abaixo do limite de 40% proposto por Podsakoff e colegas (2003), o que indicou que o enviesamento do método comum não foi um problema grave neste estudo.

Em segundo lugar, como sugerido por Kock (2015), realizou-se também um teste de avaliação de colinearidade para verificar o potencial enviesamento de método comum. Os resultados mostraram que todos os valores do fator de inflação da variância (VIF) variaram entre 1.18 e 1.44; como os valores estavam abaixo do ponto de corte de 3.33, a multicolinearidade também não foi um problema grave neste estudo.

Por fim, realizaram-se quatro análises fatoriais confirmatórias (AFC) para confirmar a independência das variáveis em estudo. Para avaliar a adequação do modelo e compará-lo com outros modelos alternativos razoáveis, foram analisados diversos índices de ajustamento (Hair et al., 2010), nomeadamente o CFI, TLI, SRMR e RMSEA. O Modelo 1 foi o modelo hipotetizado de cinco fatores, que compreendia escalas separadas para a *mindfulness*, autoeficácia, *engagement*, bem-estar e harmonia. O Modelo 2 foi um modelo de três fatores, onde o *engagement*, o bem-estar e a harmonia foram combinados num único fator. O Modelo 3 foi um modelo de dois fatores, em que a *mindfulness* e a autoeficácia foi combinadas num único fator e o *engagement*, o bem-estar e a harmonia foram também combinados em outro fator. O Modelo 4 foi uma solução de um único fator, em que todos os itens foram carregados num único fator. A Tabela 1 mostra que o modelo de cinco fatores (Modelo 1) apresentou o melhor ajustamento aos dados ($\chi^2 = 1.63$, $p < 0.001$, CFI = 0.95, TLI = 0.94, SRMR = 0.06 e RMSEA = 0.05, IC 95% [0.03, 0.06]), e todos os outros modelos alternativos evidenciaram um ajustamento inferior. Estes resultados, juntamente com os valores de fiabilidade de Cronbach

das escalas de medição, evidenciaram a validade discriminante e convergente do estudo; portanto, prosseguimos com o teste das hipóteses.

Tabela 1 – Resultados da análise fatorial confirmatória

Modelos	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Modelo 1	1.63	0.95	0.94	0.05	0.06
Modelo 2	3.11	0.83	0.80	0.09	0.07
Modelo 3	3.87	0.77	0.73	0.11	0.08
Modelo 4	5.41	0.64	0.58	0.13	0.09

4.2. Estatística descritiva e análise de correlações

A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas, juntamente com as correlações e os índices de consistência interna das variáveis em estudo. Os resultados indicaram que a média mais alta foi a *mindfulness* (M=3.68; DP = 0.49), e a mais baixa foi o *engagement* (M = 2.99; DP =0.74). De acordo com Field (2009), os desvios-padrão relativamente pequenos em comparação com as médias das variáveis sugerem que as médias representam os dados observados.

Em primeiro lugar, a fiabilidade das variáveis do estudo está acima do limite recomendado de 0.70, em linha com Fornell e Larker (1981). O resultado da validade convergente, que mede a correlação entre os indicadores dos construtos latentes, revela que os valores de Variância Média Extraída (AVE) para todos os construtos latentes no estudo estão acima de 0.5 (ver Tabela 2). Além disso, a AVE de cada construto foi avaliada em relação à sua correlação com os outros construtos, sendo que a AVE foi maior do que a correlação do construto com os outros, confirmando assim a validade convergente. Enquanto a validade discriminante, que demonstra como os indicadores de cada variável latente são únicos, foi válida, visto que as raízes quadradas da Variância Média Extraída (AVE), indicadas pelo valor diagonal de cada variável latente, foram superiores às correlações de cada variável (Hair et al., 2010), também analisámos a Variância Máxima Partilhada (MSV); os resultados da MSV mostraram que foi inferior à AVE para todos os construtos; portanto, a validade discriminante foi suportada.

Assim, a fiabilidade, a validade convergente e a validade discriminante do estudo foram confirmadas. Com base na validade do instrumento de estudo, prosseguimos com a análise das hipóteses do estudo. Conforme esperado, todas as variáveis apresentaram correlações significativas entre si e na direção esperada.

Tabela 2 – Médias, desvio-padrão, correlações e índices de consistência interna das variáveis.

Variável	<i>M</i>	<i>DP</i>	CR	AVE	MSV	1	2	3	4	5	6
1. <i>Mindfulness</i>	3.68 ¹	0.49	0.92	0.54	0.13	[0.73]	(0.77)				
2. Autoeficácia	3.32 ¹	0.84	0.90	0.76	0.17	0.35**	[0.87]	(0.84)			
3. <i>Engagement</i>	2.99 ¹	0.74	0.88	0.71	0.21	0.31**	0.41**	[0.84]	(0.80)		
4. Harmonia	3.22 ¹	0.80	0.89	0.73	0.37	0.23**	0.38**	0.46**	[0.85]	(0.81)	
5. Bem-estar	3.22 ¹	0.80	0.85	0.65	0.37	0.20**	0.33**	0.46**	0.61	[0.81]	(0.73)
6. Idade	23.15	6.34	-	-	-	0.10	0.20**	0.18**	0.34	-0.24	-
7. Género ²	1.31	0.54	-	-	-	0.08	0.18	0.32	0.07	0.07	0.01

Nota. *N* = 254; * *p* < 0.001.

¹Escala de 1 a 5

²Género: 1 - feminino; 2 – masculino.

As raízes quadradas da Variância Média Extraída (AVE) estão entre []. *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; AVE = Variância Média Extraída; MSV = Variância Máxima Partilhada; CR = Fiabilidade Composta. Os alfas de *Cronbach* estão entre parêntesis.

4.3. Teste de hipóteses

A Hipótese 1 previa que a *mindfulness* estaria positivamente relacionada com o (a) bem-estar e (b) harmonia com a vida. Os resultados mostraram que a *mindfulness* teve um efeito direto e positivo no bem-estar (*B* = 0.33, *p* < 0.001) e explicou 4% (*R*² = 0.04, *F*_(1, 252) = 10.71, *p* < 0.001) da variabilidade no bem-estar. Logo, a hipótese 1a foi suportada pelos dados. Similarmente, a *mindfulness* teve um efeito direto e positivo na harmonia com a vida (*B* = 0.39, *p* < 0.001) e explicou 6% (*R*² = 0.06, *F*_(1, 252) = 14.53, *p* < 0.001) da variabilidade na harmonia com a vida. Logo, a hipótese 1b também recebeu suporte dos dados. Estes dados fornecem suporte para a hipótese 1a e 1b, confirmando que a *mindfulness* está positivamente correlacionada com o bem-estar e a harmonia.

Para testar a hipótese 2, conduziram-se quatro análises de mediação (modelo 4) através da macro PROCESS no SPSS versão 29 (Hayes, 2018). A mediação é significativa quando a variável preditora (*X* = *mindfulness*) influencia a variável critério (*Y* = bem-estar e harmonia)

através da variável mediadora (M = autoeficácia e *engagement*). O efeito total de X em Y representa o efeito total (c). O efeito direto de X em Y depois de se adicionar a variável mediadora (M) é c' . O efeito de X em M é o efeito a , e o efeito de M em Y (controlando o efeito de X) é o efeito b . O efeito indireto entre Y e X é definido como o efeito ab . Na maioria dos casos, o efeito indireto (ab) representa a diferença entre c e c' e, como tal, o efeito total (c) pode ser obtido como o somatório de c' e de ab . Por norma, temos uma mediação parcial, quando o valor efeito indireto (ab) é menor que o valor do efeito total (c) com o mesmo sinal.

A hipótese 2 previa que a relação entre a *mindfulness*, (a) bem-estar e (b) harmonia fosse mediada pela autoeficácia. Os resultados mostraram um efeito indireto da *mindfulness* no bem-estar através da autoeficácia significativo (Efeito indireto = 0.17, SE = 0.05, IC 95% [0.08; 0.28]). O modelo explicou 12% ($R^2 = 0.12$, $F_{(2, 251)} = 16.28$, $p < 0.0001$) Logo a hipótese 2a foi suportada pelos dados.

Seguidamente testou-se o efeito indireto da *mindfulness* na harmonia através da autoeficácia; os resultados evidenciaram um efeito indireto também significativo (Efeito indireto = 0.19, SE = 0.06, IC 95% [0.09; 0.32]). O modelo explicou 15% ($R^2 = 0.15$, $F_{(2, 251)} = 22.24$, $p < 0.0001$). Logo, a hipótese 2b também foi suportada pelos dados.

A Hipótese 3a esperava que o *engagement* académico mediar a relação entre a *mindfulness* e o bem-estar. Os resultados revelaram um efeito indireto significativo (Efeito indireto = 0.23, SE = 0.05, IC 95% [0.13; 0.33]) que explicou 22% da variabilidade nos dados ($R^2 = 0.22$, $F_{(2, 250)} = 34.97$, $p < 0.0001$); logo a hipótese 3a recebeu suporte dos dados.

A Hipótese 3b previu que o *engagement* académico mediar a relação positiva entre a *mindfulness* e a harmonia com a vida. Os resultados revelaram um efeito indireto significativo (Efeito indireto = 0.22, SE = 0.06, IC 95% [0.11; 0.34]) que explicou 22% da variabilidade na harmonia ($R^2 = 0.22$, $F_{(2, 250)} = 34.70$, $p < 0.0001$), suportando a hipótese 3b.

A Hipótese 4a esperava que a *mindfulness* estivesse positivamente relacionada com o bem-estar através do efeito mediador em série da autoeficácia e do *engagement* académico. O efeito indireto da *mindfulness* no bem-estar através da autoeficácia e do *engagement* académico foi significativo (Efeito indireto = 0.08, SE = 0.03, IC 95% [0.03; 0.14]). O modelo explicou 24% da variabilidade no bem-estar ($R^2 = 0.24$, $F_{(3, 249)} = 25.90$, $p < 0.0001$). Assim, a hipótese 4a recebeu apoio dos dados.

Por fim, a hipótese 4b esperava que a *mindfulness* estivesse positivamente relacionada com a harmonia através do efeito mediador em série da autoeficácia e do *engagement* académico. O efeito indireto da *mindfulness* na harmonia através da autoeficácia e do *engagement* académico foi significativo (Efeito indireto = 0.07, SE = 0.02, IC 95% [0.03; 0.12]). O modelo explicou

25% da variabilidade na harmonia ($R^2 = 0.25$, $F_{(3, 249)} = 28.02$, $p < 0.0001$). Assim, a hipótese 4b recebeu apoio dos dados.

Capítulo 5 – Discussão e Conclusão

5.1. Discussão

Embora a *mindfulness* tenha ganho popularidade nas últimas décadas, os mecanismos através dos quais pode influenciar o bem-estar continuam confusos e pouco explorados (Crabtree et al., 2024; Leppma e Darrah, 2024), principalmente quando se considera a perspectiva sociocognitiva da *mindfulness*. A investigação tem demonstrado benefícios substanciais, especialmente na regulação emocional e redução de sintomas de stress, ansiedade e depressão (Pirson et al., 2018; Slaymaker et al., 2022). No entanto, como realçado por Latorre et al. (2023), a *mindfulness* ainda carece de investigação, o que torna a sua análise no contexto académico um tópico pouco abordado e em constante desenvolvimento (Laequuddin et al., 2023).

Assim, este estudo procura responder ao recente apelo para mais estudos acerca dos mecanismos psicológicos subjacentes à relação entre a *mindfulness* sociocognitiva e o bem-estar em contexto académico (Junça-Silva, 2024; Lee e Park, 2024). Como tal, usando o JD-R e a perspectiva da conservação de recursos, este estudo analisa o papel mediador da autoeficácia e do *engagement* académico na relação entre a *mindfulness* sociocognitiva e dois indicadores de bem-estar (satisfação com a vida e harmonia).

De um modo geral, os resultados deste estudo fornecem evidências adicionais para o impacto positivo da *mindfulness* no bem-estar e na harmonia na vida, seguindo a linha de investigações anteriores (Crabtree et al., 2024; Moyano et al., 2023). Os resultados revelam uma relação positiva entre a *mindfulness* e a satisfação com a vida e a harmonia entre os estudantes do ensino superior. Estes resultados são consistentes com a literatura empírica e indicam que a *mindfulness* pode contribuir para uma vida mais satisfatória e harmoniosa (da Silva et al., 2023; Rehman et al., 2023).

Os resultados revelam ainda que quer a autoeficácia, quer o *engagement* académico medeiam a relação entre a *mindfulness* sociocognitiva e a satisfação e a harmonia com a vida. Para além disso, encontra-se evidência da mediação em série; ou seja, a *mindfulness* influencia positivamente a autoeficácia, o que por sua vez influencia o *engagement* académico e, como resultado, o bem-estar e a harmonia dos estudantes. Isto significa que, embora a *mindfulness* influencie o bem-estar dos estudantes, o seu efeito ocorre através por processos psicológicos como a crença nas próprias capacidades (autoeficácia) e o envolvimento nas atividades quotidianas (*engagement*). Por outras palavras, a *mindfulness* pode ajudar os indivíduos a fortalecer a crença na sua capacidade de enfrentar desafios e a envolver-se mais ativamente nas

suas atividades diárias, o que por sua vez contribui para níveis mais elevados de bem-estar e de harmonia com a sua vida.

5.2.Implicações Teóricas

Do ponto de vista teórico, este estudo apresenta várias contribuições relevantes. Primeiramente, constitui uma adição significativa à literatura sobre *mindfulness* sociocognitiva no contexto académico, ao evidenciar que a *mindfulness* influencia positivamente a satisfação e a harmonia na vida de estudantes do ensino superior. Estes resultados sublinham o papel crucial que esta característica individual pode desempenhar no bem-estar e, potencialmente, no sucesso académico (Rehnman et al., 2023). Diversos estudos anteriores já demonstraram os benefícios da *mindfulness* sobre vários indicadores de bem-estar (por exemplo, afeto positivo, satisfação com a vida; Altinyelken et al., 2020; da Silva et al., 2023), assim como na saúde mental (por exemplo, redução de stress, ansiedade ou depressão; de Carvalho et al., 2021; Parsons et al., 2022). Neste sentido, os resultados deste estudo corroboram a literatura existente ao mostrar a relação positiva entre *mindfulness* e o bem-estar dos estudantes.

A *mindfulness* revela-se uma estratégia eficaz para mitigar o stress e promover a atenção plena, auxiliando os estudantes a gerir a sobrecarga de trabalho e a pressão associada ao cumprimento de prazos (Moyano et al., 2023). Alguns estudos indicaram que a *mindfulness* reduz os níveis de cortisol, a hormona do stress, enquanto potencia o foco, a regulação emocional e a crença nas próprias capacidades, ou seja, a autoeficácia (Fan e Cui, 2024). Em suma, a *mindfulness* não só promove o bem-estar como também atenua os sintomas de ansiedade e depressão, oferecendo ferramentas de autogestão que favorecem uma vida mais harmoniosa (Davis e Hayes, 2011; Latorre et al., 2023; Leppma e Darrah, 2024).

Em segundo lugar, ao conceptualizar a *mindfulness* como um recurso, este estudo contribui significativamente para o enquadramento teórico da *mindfulness* no modelo amplamente validado – o JD-R. Os resultados indicam que a *mindfulness* pode ser vista como um recurso pessoal crucial para o bem-estar dos estudantes. De acordo com o modelo JD-R, os recursos pessoais desempenham um papel aditivo na aquisição e desenvolvimento de outros recursos (Bakker et al., 2023), uma perspetiva igualmente apoiada pelo modelo de conservação de recursos (Hobfoll et al., 2018). Este modelo sugere que os recursos facilitam a aquisição e desenvolvimento de novos recursos, funcionando como amortecedores do stress e como promotores de estados de bem-estar (Hobfoll et al., 2018). Assim, os recursos pessoais capacitam o indivíduo para adquirir e desenvolver os recursos necessários para lidar com as

exigências diárias (Demerouti e Bakker, 2022), desempenhando um papel fundamental no crescimento e desenvolvimento pessoal, conforme proposto pelo JD-R (Demerouti et al., 2001). Além disso, os recursos estimulam a motivação e promovem elevados níveis de *engagement*, que, por sua vez, têm um impacto positivo no bem-estar (Bakker e Demerouti, 2017, 2018).

Dessa forma, o enquadramento teórico proporcionado pelos modelos JD-R e de conservação de recursos oferece uma base sólida para os resultados que indicam a relação indireta entre a *mindfulness* e o bem-estar, mediada em série pela autoeficácia e pelo *engagement* acadêmico. Em termos práticos, níveis mais elevados de *mindfulness* capacitam os estudantes a focarem-se no momento presente, o que facilita a procura de novas perspectivas (procura de novidade), a geração de novas ideias (produção de novidade) e um envolvimento ativo com o ambiente e as atividades circundantes (*engagement*; Pirson et al., 2018). Esta abertura e atenção plena ao presente fomentam a crença nas suas próprias capacidades (autoeficácia), aumentando o *engagement* acadêmico, o que, por sua vez, contribui para maior satisfação e harmonia na vida pessoal. Assim, a *mindfulness* emerge como um recurso (Patre, 2023) que, ao potenciar a autoeficácia e o *engagement* acadêmico, promove o bem-estar de forma significativa.

Em terceiro lugar, este estudo oferece uma contribuição significativa para a adaptação do modelo JD-R ao contexto acadêmico. Primeiramente, ao utilizar o JD-R para enquadrar o efeito da *mindfulness* no bem-estar, adapta-se uma teoria amplamente testada para explicar os efeitos da *mindfulness* sociocognitiva. Em segundo lugar, expande-se a aplicação do JD-R ao ambiente acadêmico, explorando como a *mindfulness*, enquanto recurso (Bakker et al., 2023), pode promover o desenvolvimento de outros recursos – como a autoeficácia e o *engagement* – atuando, assim, como um fator protetor do bem-estar entre os estudantes. Este resultado é consistente com diversos estudos empíricos que demonstram que recursos, como a *mindfulness*, facilitam o desenvolvimento de outros recursos que, por sua vez, influenciam estados de bem-estar (Laequuddin et al., 2023; Slaymaker et al., 2022).

Em suma, ao integrar a *mindfulness* no modelo JD-R, este estudo ilustra como a *mindfulness* pode funcionar como um recurso valioso para auxiliar os estudantes a enfrentarem as exigências académicas. Para estudantes do ensino superior, que enfrentam desafios constantes e níveis elevados de stress, a *mindfulness* revela-se particularmente benéfica. Além de promover diretamente o bem-estar e a harmonia, a *mindfulness* exerce um efeito indireto ao melhorar a autoeficácia e o *engagement*. Ao potenciar a autoeficácia, os estudantes tornam-se mais confiantes nas suas competências e capacidades, permitindo-lhes lidar de forma mais eficaz com as exigências e tarefas académicas e pessoais. Este aumento de confiança promove, por

sua vez, um maior *engagement* nas atividades acadêmicas, o que contribui para um aumento do bem-estar geral. Assim, a *mindfulness* incentiva um envolvimento mais profundo e satisfatório nas atividades acadêmicas e sociais, gerando um sentimento de maior realização e satisfação com a vida.

5.3. Implicações Práticas

Os resultados mostram que estudantes com níveis mais elevados de *mindfulness* tendem a apresentar maior autoeficácia, o que lhes confere maior confiança na gestão das suas tarefas, bem como um maior envolvimento com essas atividades, promovendo, consequentemente, a sua satisfação e harmonia na vida. Assim, a combinação de *mindfulness*, autoeficácia e *engagement* pode criar um ciclo positivo que eleva significativamente os níveis de bem-estar e harmonia dos estudantes.

Consequentemente, as instituições de ensino superior devem desenvolver estratégias focadas no fomento da *mindfulness*, com o intuito de promover maior envolvimento acadêmico e aumentar a satisfação dos seus estudantes. Programas estruturados de *mindfulness* têm o potencial de reduzir o turnover, aumentar o *engagement* e melhorar a gestão do capital humano, beneficiando todos os *stakeholders* internos (estudantes, docentes e colaboradores administrativos). A gestão de recursos humanos (GRH) pode utilizar estas práticas para atuar em três áreas chave: (a) responder às necessidades de saúde mental e bem-estar; (b) aumentar a eficiência organizacional; e (c) melhorar a satisfação dos *stakeholders*. Universidades que priorizam o bem-estar de estudantes e colaboradores estarão mais bem posicionadas para enfrentar desafios organizacionais e alcançar sucesso a longo prazo.

Este estudo oferece várias implicações práticas para instituições de ensino superior que desejem implementar ou aprimorar iniciativas voltadas ao bem-estar dos estudantes, com foco especial na promoção de práticas de *mindfulness*. As universidades devem criar uma cultura de bem-estar, promovendo programas que priorizem a saúde mental dos estudantes, tais como sessões regulares de *mindfulness*, espaços de relaxamento e atividades focadas na gestão do stress académico. Além disso, é necessário investir no desenvolvimento tanto de professores como de estudantes, através de workshops e formações. Capacitar os docentes com conhecimentos sobre *mindfulness* permitirá que integrem estas práticas de forma eficaz nas suas aulas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais focado e intencional. Para os estudantes, oferecer workshops que reforcem a autoeficácia, o equilíbrio emocional e a

resiliência será crucial para o seu sucesso acadêmico e pessoal, fornecendo-lhes ferramentas essenciais para enfrentar os desafios da vida universitária de forma equilibrada.

Adicionalmente, as instituições devem fomentar um ambiente de apoio e colaboração, criando oportunidades para que os estudantes participem em atividades de *mindfulness* em grupo, partilhem experiências e tenham acesso a recursos que fortaleçam o seu bem-estar. Os resultados deste estudo também contribuem significativamente para a área da gestão de recursos humanos (GRH), oferecendo insights valiosos para organizações que pretendam aumentar o bem-estar dos seus recursos humanos. A GRH deve considerar o bem-estar dos estudantes ao desenvolver políticas e práticas que integrem a *mindfulness* como uma ferramenta eficaz para reduzir o stress, melhorar a autoeficácia e promover um ambiente acadêmico mais saudável e equilibrado.

5.4.Limitações e sugestões para investigação futura

Ao analisar os resultados deste estudo, é fundamental reconhecer a existência de algumas limitações que merecem ser consideradas.

A primeira limitação está relacionada com a dimensão da amostra, que é relativamente pequena e de conveniência, o que pode comprometer a generalização das conclusões para a população de interesse. Para estudos futuros, recomenda-se a utilização de uma amostra mais heterogênea, tentando incluir participantes com diferentes perfis e experiências. Neste estudo, usa-se uma amostra de conveniência e por bola de neve. A amostra de conveniência pode não representar adequadamente a população-alvo do estudo embora a complementaridade com a amostra obtida por técnicas não probabilísticas por bola de neve possa ter diminuído esse problema. Para além disso, a amostra de conveniência pode promover a inclusão de participantes que apresentem características e experiências semelhantes, o que limita a diversidade dos dados recolhidos.

A segunda limitação tem a ver com o uso de dados auto reportados que, em conjunto com o design transversal (dados recolhidos uma só vez) pode ter conduzido ao enviesamento pelo método comum ponto; contudo, neste estudo usam-se algumas técnicas (por exemplo, AFC) que indicam que o enviesamento não é um problema grave neste estudo. Não obstante, estudos futuros deveriam testar este modelo num estudo diário para analisar se os resultados se mantêm e comparar possíveis flutuações intra-individuais com as inter-individuais.

Apesar dos resultados promissores deste estudo, que indicam que a *mindfulness* pode promover o bem-estar em combinação com fatores como autoeficácia e o *engagement*, é

fundamental reconhecer que o estudo sobre os efeitos nos estudantes do ensino superior ainda se encontra limitada (Rehman et al., 2023). Logo, não só se deve expandir os estudos e explorar a influência da *mindfulness* em diferentes contextos e situações diárias (Junça-Silva et al., 2023), mas também se deve analisar o seu impacto no contexto educacional, de modo a melhor compreender os seus efeitos e poder maximizá-los (Altinyelken et al., 2020).

Similarmente, implementar estratégias para o desenvolvimento da *mindfulness* nas instituições do ensino superior abre espaço para estudos inovadores e descobertas promissoras sobre as suas múltiplas dimensões. Estudos futuros podem aprofundar várias questões, tais como: a utilidade do treino da *mindfulness* para diferentes perfis de estudantes e o seu impacto em variáveis como o desempenho académico, a regulação emocional e a qualidade de vida.

5.5. Conclusão

Este estudo ilustra como a *mindfulness* pode funcionar como um recurso valioso para auxiliar os estudantes a enfrentarem as exigências académicas. A autoeficácia – a crença dos indivíduos na sua capacidade de alcançar objetivos e superar desafios – e o *engagement* académico – um estado psicológico positivo, gratificante e associado ao curso (Schaufeli et al., 2002) – são os mecanismos pelos quais a *mindfulness* influencia positivamente a satisfação e a harmonia com a vida. Assim, estudantes com níveis mais elevados de *mindfulness* tendem a apresentar maior autoeficácia, o que lhes confere maior confiança na gestão das suas tarefas, bem como um maior envolvimento com essas atividades, promovendo, consequentemente, a sua satisfação e harmonia na vida.

Capítulo 6 – Referências Bibliográficas

- Altinyelken, H. K., Hoek, L., & Jiang, L. (2020). Improving the psychosocial wellbeing of international students: The relevance of mindfulness. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(4), 524-536.
- Aucejo, E. M., French, J., Araya, M. P. U., & Zafar, B. (2020). The Impact of COVID-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey. *Journal of Public Economics*, 191(104271), 104271. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>
- Amy Aldous Bergerson, & Coon, S. R. (2022). *Understanding Individual Experiences of COVID-19 to Inform Policy and Practice in Higher Education*. Routledge.
- Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1849–1858.
- Aversano, N., Di Carlo, F., Sannino, G., Tartaglia Polcini, P., & Lombardi, R. (2020). Corporate social responsibility, stakeholder engagement, and universities: New evidence from the Italian scenario. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*. <https://doi.org/10.1002/csr.1934>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: a Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83–104.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a Model of Work Engagement. *Career Development International*, 13(3), 209–223.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: the JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389–411.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: V.S. Ramachaudran (Ed.) *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4. New York: Academic Press, pp. 71–81.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and Online Teaching in Higher education: a Case Study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining Perceptions of Academic Stress and Its Sources among University Students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2(2), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>
- Besse, R., Whitaker, W. K., & Brannon, L. A. (2022). Reducing loneliness: The impact of mindfulness, social cognitions, and coping. *Psychological Reports*, 125(3), 1289-1304.
- Bishop, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosomatic Medicine*, 64(1), 71-83.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.

- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 19–39. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564813>
- Boud, D. (1989). THE ROLE OF SELF-ASSESSMENT IN STUDENT GRADING. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 14(1), 20–30. <https://doi.org/10.1080/0260293890140103>
- Bunce, L., Baird, A., & Jones, S. E. (2017). The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance. *Studies in Higher Education*, 42(11), 1958–1978. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1127908>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237.
- Chaudhry, S., Tandon, A., Shinde, S., & Bhattacharya, A. (2024). Student psychological well-being in higher education: The role of internal team environment, institutional, friends and family support and academic engagement. *Plos one*, 19(1), e0297508.
- Chyung, S. Y. Y. (2007). Age and gender differences in online behavior, self-efficacy, and academic performance. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(3).
- Coelho, M., & Menezes, I. (2020). University social responsibility as a driving force of change: students' perceptions beyond the ivory tower. *On the Horizon*, 28(2), 93–100. <https://doi.org/10.1108/oth-02-2020-0005>
- Copeland, W. E., McGinnis, E., Bai, Y., Adams, Z., Nardone, H., Devadanam, V., Rettew, J., & Hudziak, J. J. (2020). Impact of COVID on College Student Mental Health and Wellness. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(1), 134–141. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.466>
- Cottrell, R. S. (2021). Student Performance in Online Classes at a Hispanic-Serving Institution: A Study of the Impact of Student Characteristics in Online Learning. *Online Learning*, 25(3). <https://doi.org/10.24059/olj.v25i3.2853>
- Crabtree, K., Papworth, J., Pennington, W., & Swainston, K. (2024). A systematic review of socio-cognitive mindfulness interventions and its implications for wellbeing coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 22(1).
- Crane, R. S., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J. M. G., & Kuyken, W. (2017). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological Medicine*, 47(6), 990–999. <https://doi.org/10.1017/s0033291716003317>
- Dane, E., & Brummel, B. J. (2014). Examining workplace mindfulness and its relations to job performance and turnover intention. *Human Relations*, 67(1), 105–128. <https://doi.org/10.1177/0018726713487753>
- da Silva, C. C. G., Bolognani, C. V., Amorim, F. F., & Imoto, A. M. (2023). Effectiveness of training programs based on mindfulness in reducing psychological distress and promoting well-being in medical students: a systematic review and meta-analysis. *Systematic Reviews*, 12(1), 79.
- Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198–208.

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., de Jonge, J., Janssen, P. P., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27(4), 279–286. <https://doi.org/10.5271/sjweh.615>
- de Carvalho, J. S., Oliveira, S., Roberto, M. S., Gonçalves, C., Bárbara, J. M., de Castro, A. F., ... & Marques-Pinto, A. (2021). Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and student outcomes. *Mindfulness*, 12(7), 1719-1732.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The Challenge of Defining Wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Duckworth, A. (2016). *Grit: the power of passion and perseverance*. Scribner.
- Egan, H., O'Hara, M., Cook, A., & Mantzios, M. (2021). Mindfulness, self-compassion, resiliency and wellbeing in higher education: A recipe to increase academic performance. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 1–11. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2021.1912306>
- Eisenberg, D., Golberstein, E., & Hunt, J. B. (2009). Mental Health and Academic Success in College. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1). <https://doi.org/10.2202/1935-1682.2191>
- El Said, G. R. (2021). How Did the COVID-19 Pandemic Affect Higher Education Learning Experience? an Empirical Investigation of Learners' Academic Performance at a University in a Developing Country. *Advances in Human-Computer Interaction*, 2021(1), 1–10. <https://doi.org/10.1155/2021/6649524>
- Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 1–10. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., Flores, P., Pereira, D., Lopes Fernandes, E., Costa Ferreira, P., & Costa, L. (2021). Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, e055001. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_1
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2014). Felicidade Hedónica e Eudaimónica: um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 31(4), 329–342. <https://doi.org/10.14417/ap.595>
- Garro, A., Janal, M., Kondroski, K., Stillo, G., & Vega, V. (2023). Mindfulness initiatives for students, teachers, and parents: a review of literature and implications for practice during COVID-19 and beyond. *Contemporary School Psychology*, 27(1), 152-169.
- Gonçalves, S. P., & Neves, J. G. das. (2014). Práticas de gestão de recursos humanos e bem-estar no trabalho. *Investigação E Intervenção Em Recursos Humanos*, 2. <https://doi.org/10.26537/iirh.v0i2.1974>

- Han, J., & Wang, T. (2024). Exploring graduate students' research characteristics, emotional exhaustion, mastery approach, and research career commitment: insights from the JD-R theory. *Studies in Higher Education*, 1-15.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- He, F.X., Turnbull, B., Kirshbaum, M.N., Phillips, B. & Klainin-Yobas, P. (2018) Assessing stress, protective factors and psychological well-being among undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 68, 4–12. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.013>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 103-128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Hj Ramli, N., Alavi, M., Mehrinezhad, S., & Ahmadi, A. (2018). Academic Stress and Self-Regulation among University Students in Malaysia: Mediator Role of Mindfulness. *Behavioral Sciences*, 8(1), 12. <https://doi.org/10.3390/bs8010012>
- Hülshager, U. R., Alberts, H. J. E. M., Feinholdt, A., & Lang, J. W. B. (2013). Benefits of mindfulness at work: The role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 310–325. <https://doi.org/10.1037/a0031313>
- Huxter, M. (2007). Mindfulness: Applications and misapplications. *Psychotherapy in Australia*, 13(4), 12-19.
- Jamshaid, S., Bahadar, N., Jamshed, K., Rashid, M., Imran Afzal, M., Tian, L., ... & Zong, M. (2023). Pre-and post-pandemic (COVID-19) mental health of international students: Data from a longitudinal study. *Psychology Research and Behavior Management*, 431-446.
- Jiménez-Ortiz, J., Islas-Valle, R., Jiménez-Ortiz, J., Pérez-Lizárraga, E., Hernández-García, M., & González-Salazar, F. (2019). Emotional exhaustion, burnout, and perceived stress in dental students. *Journal of International Medical Research*, 47(9), 4251–4259. <https://doi.org/10.1177/0300060519859145>
- João Maroco, & Moreira, M. (2009). INVENTÁRIO DE BURNOUT DE MASLACH PARA ESTUDANTES PORTUGUESES. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(2), 227–235.
- Junça-Silva, A., & Caetano, A. (2021). Validation of the Portuguese version of the Langer mindfulness scale and its relations to quality of work and work-related outcomes. *TPM*, 28(3), 371-389. doi:10.4473/TPM28.3.7
- Junça-Silva, A., & Caetano, A. (2023). Mindfulness Fills in the Blank Spaces Left by Affective Uncertainty Uplifting Adaptive Behaviors. *The Spanish Journal of Psychology*, 26. <https://doi.org/10.1017/sjp.2023.28>
- Junça-Silva, A., Mosteo, L., & Lopes, R. R. (2023). The role of mindfulness on the relationship between daily micro-events and daily gratitude: A within-person analysis. *Personality and Individual Differences*, 200, 111891.
- Junça Silva, A. (2024). Socio-cognitive mindfulness is a well-being booster: a serial mediation model to test the mindfulness reappraisal hypothesis with managers. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*.

- Kabat-Zinn, J. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149(7), 936–943. <https://doi.org/10.1176/ajp.149.7.936>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness*, 6(6), 1481–1483.
- Kaparounaki, C. K., Patsali, M. E., Mousa, D. P. V., Papadopoulou, E. V., Papadopoulou, K. K., & Fountoulakis, K. N. (2020). University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. *Psychiatry research*, 290, 113111. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113111>
- Kersemakers, W., Rupprecht, S., Wittmann, M., Tamdjidi, C., Falke, P., Donders, R., Speckens, A., & Kohls, N. (2018). A Workplace Mindfulness Intervention May Be Associated With Improved Psychological Well-Being and Productivity. A Preliminary Field Study in a Company Setting. *Frontiers in Psychology*, 9, 195. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00195>
- Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 01(06), 1–4. <https://doi.org/10.4236/jss.2013.16001>
- Kidd, W., & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542–558. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820480>
- Kuan, T. (2008). *Mindfulness in early Buddhism: New approaches through psychology and textual analysis of Pali, Chinese and Sanskrit sources*. Routledge.
- Kjell, O. N. E., Daukantaitė, D., Hefferon, K., & Sikström, S. (2016). The Harmony in Life Scale complements the Satisfaction with Life Scale: Expanding the conceptualization of the cognitive component of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 126(2), 893–919. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0903-z>
- Kleinkorres, R., Stang-Rabrig, J., & McElvany, N. (2023). Comparing parental and school pressure in terms of their relations with students' well-being. *Learning and Individual Differences*, 104, 102288.
- Laequddin, M., Waheed, K. A., & Sahay, V. (2023). Measuring mindfulness in business school students: a comparative analysis of mindful attention awareness scale and Langer's scale. *Behavioral Sciences*, 13(2), 116.
- Langer, E. J., & Piper, A. I. (1987). The prevention of mindlessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(2), 280–287. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.2.280>
- Latorre, C., Leppma, M., Platt, L. F., Shook, N., & Daniels, J. (2023). The relationship between mindfulness and self-compassion for self-assessed competency and self-efficacy of psychologists-in-training. *Training and Education in Professional Psychology*, 17(2), 213.
- Lee, Y. H., Richards, K. Andrew. R., & Washburn, N. (2021). Mindfulness, resilience, emotional exhaustion, and turnover intention in secondary physical education teaching. *European Review of Applied Psychology*, 71(6), 100625. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2021.100625>
- Lee, M., & Park, H. (2024). Socio-cognitive mindfulness in nursing: A scoping review. *Plos one*, 19(4), e0300459.

- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Leppma, M., & Darrah, M. (2024). Self-efficacy, mindfulness, and self-compassion as predictors of math anxiety in undergraduate students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 55(4), 883-898.
- Lim, D., Condon, P., & DeSteno, D. (2015). Mindfulness and Compassion: An Examination of Mechanism and Scalability. *PLOS ONE*, 10(2), e0118221. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0118221>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189–192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2016). *Maslach burnout inventory : Manual*. Mind Garden.
- Miralles-Armenteros, S., Chiva-Gómez, R., Rodríguez-Sánchez, A., & Barghouti, Z. (2019). Mindfulness and academic performance: The role of compassion and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1676284>
- Miller, K., McAdam, M., & McAdam, R. (2014). The changing university business model: a stakeholder perspective. *R&D Management*, 44(3), 265–287. <https://doi.org/10.1111/radm.12064>
- Moyano, N., Perez-Yus, M. C., Herrera-Mercadal, P., Navarro-Gil, M., Valle, S., & Montero-Marin, J. (2023). Burned or engaged teachers? The role of mindfulness, self-efficacy, teacher and students' relationships, and the mediating role of intrapersonal and interpersonal mindfulness. *Current Psychology*, 42(14), 11719-11732.
- Motowildo, S. J., Borman, W. C., & Schmit, M. J. (1997). A Theory of Individual Differences in Task and Contextual Performance. *Human Performance*, 10(2), 71–83. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_1
- Mushtaha, E., Abu Dabous, S., Alsyouf, I., Ahmed, A., & Raafat Abdraboh, N. (2022). The challenges and opportunities of online learning and teaching at engineering and theoretical colleges during the pandemic. *Ain Shams Engineering Journal*, 13(6), 101770. <https://doi.org/10.1016/j.asej.2022.101770>
- Nabawanuka, H., & Ekmekcioglu, E. B. (2021). Millennials in the workplace: perceived supervisor support, work–life balance and employee well–being. *Industrial and Commercial Training*, 54(1), 123–144. <https://doi.org/10.1108/ict-05-2021-0041>
- Oman, D. (2023). Mindfulness for global public health: Critical analysis and agenda. *Mindfulness*, 1-40.
- Ömer Koçak, Idris Göksu, & Yüksel Göktas. (2021). *The Factors Affecting Academic Achievement: A Systematic Review of Meta Analyses*. 8(1), 454–484.
- Oscar N. E. Kjell & Ed Diener (2021) Abbreviated Three-Item Versions of the Satisfaction with Life Scale and the Harmony in Life Scale Yield as Strong Psychometric Properties as the

- Original Scales, *Journal of Personality Assessment*, 103:2, 183-194.
<https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1737093>
- Patre, S. (2023). Gig intentions in management students: Integrating JD-R in an Extended TPB Model. *Management and Labour Studies*, 48(1), 76-97.
- Paricio Royo, J. (2017). Students as customers: a paradigm shift in higher education. *Annual Review. Debats. Revista de Cultura, Poder I Societat*, 2, 137–150.
<https://doi.org/10.28939/iam.debats-en.2017-10>
- Parsons, D., Gardner, P., Parry, S., & Smart, S. (2022). Mindfulness-based approaches for managing stress, anxiety and depression for health students in tertiary education: a scoping review. *Mindfulness*, 1-16.
- Paulson, S., Davidson, R., Jha, A., & Kabat-Zinn, J. (2013). Becoming conscious: the science of mindfulness. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1303(1), 87–104.
<https://doi.org/10.1111/nyas.12203>
- Perrier, M.-F., Gurgel-Juarez, N., Flowers, H. L., McCormick, A., & Short, S. J. (2020). Mindfulness-based interventions for children and adolescents across all settings: a scoping review protocol. *Systematic Reviews*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01548-7>
- Pirson, M., & Keir, J. (2018). Humanistic Management: a Universalist Perspective Based on a World Ethos. *Humanistic Management Journal*, 3(2), 141–145.
<https://doi.org/10.1007/s41463-018-0052-z>
- Pirson, M., Langer, E. J., Bodner, T., & Zilcha, S. (2012). The Development and Validation of the Langer Mindfulness Scale - Enabling a Socio-Cognitive Perspective of Mindfulness in Organizational Contexts. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2158921>
- Porath, C., Spreitzer, G., Gibson, C., & Garnett, F. G. (2012). Thriving at work: Toward its measurement, construct validation, and theoretical refinement. *Journal of Organizational Behavior*, 33(2), 250–275.
- Quezada, R. L., Talbot, C., & Quezada-Parker, K. B. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education programme's response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 1–12. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1801330>
- Reb, J., Narayanan, J., & Chaturvedi, S. (2014). Leading mindfully: Two studies on the influence of supervisor trait mindfulness on employee well-being and performance. *Mindfulness*, 5(1), 36–45. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0144-z>
- Rehman, A. U., You, X., Wang, Z., & Kong, F. (2023). The link between mindfulness and psychological well-being among university students: The mediating role of social connectedness and self-esteem. *Current Psychology*, 42(14), 11772-11781.
- Rigg, J., Day, J., & Adler, H. (2013). Emotional Exhaustion in Graduate Students: The Role of Engagement, Self-Efficacy and Social Support. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2). <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n2p138>
- Samuelson, M., Carmody, J., Kabat-Zinn, J., & Bratt, M. A. (2007). Mindfulness-Based Stress Reduction in Massachusetts Correctional Facilities. *The Prison Journal*, 87(2), 254–268.
<https://doi.org/10.1177/0032885507303753>
- Sanseverino, D., Molinaro, D., Spagnoli, P., & Chiara Ghislieri. (2023). The Dynamic between Self-Efficacy and Emotional Exhaustion through Studyholism: Which Resources Could Be Helpful for University Students? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(15), 6462–6462. <https://doi.org/10.3390/ijerph20156462>

- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893-917. <https://doi.org/10.1002/job.595>
- Shapiro, S. L. (2009). The integration of mindfulness and psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 555-560.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., Thoresen, C., & Plante, T. G. (2011). The moderation of Mindfulness-based stress reduction effects by trait mindfulness: Results from a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 67(3), 267-277. <https://doi.org/10.1002/jclp.20761>
- Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219-241. <https://doi.org/10.1080/13594320244000148>
- Slaymaker, R. R., O'Byrne, K. K., & Williams, P. E. (2022). The influence of socio-cognitive mindfulness and resilience on middle managers' stress and thriving during COVID-19: Results from two studies. *Journal of Management Development*, 42(1), 54-75.
- Sun, L., & Bunchapattanasakda, C. (2019). Employee engagement: A literature review. *International Journal of Human Resource Studies*, 9(1), 63-80. <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v9i1.14167>
- Slimmen, S., Timmermans, O., Mikolajczak-Degrauwe, K., & Oenema, A. (2022). How stress-related Factors Affect Mental Wellbeing of University Students a cross-sectional Study to Explore the Associations between stressors, Perceived stress, and Mental Wellbeing. *PLOS ONE*, 17(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275925>
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Stahl, B., & Goldstein, E. (2010). *A mindfulness-based stress reduction workbook*. New Harbinger Publications.
- Tumthamarong, C., Pornnoppadol, C., & Atsariyasing, W. (2022). Effectiveness of Mindfulness-Based Parenting Programs in Reducing Parenting Stress in Parents of Children and Adolescents with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder: Systematic Review and Meta-Analysis. *Siriraj Medical Journal*, 74(6), 371-380. <https://doi.org/10.33192/smj.2022.45>
- Vandenberghe, L., & Assunção, A. (2009). Concepções de mindfulness em Langer e Kabat-Zinn: um encontro da ciência Ocidental com a espiritualidade Oriental. *Contextos Clínicos*, 2(2), 124-135. <https://doi.org/10.4013/ctc.2009.22.07>
- van den Heuvel, M., Demerouti, E., & Peeters, M. C. W. (2015). The job crafting intervention: Effects on job resources, self-efficacy, and affective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(3), 511-532. <https://doi.org/10.1111/joop.12128>
- Ware, J. (2000). SF-36 Health Survey Update. Lippincott Williams & Wilkins, Inc. 25(24), 3130-3139. Disponível em: [\(PDF\) Version 2 of the SF12 health survey \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/31303139)

- Webber, K. L., & Tschepikow, K. (2013). The role of learner-centred assessment in postsecondary organisational change. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 187–204. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2012.717064>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Clear, S. J., & Campbell, S. M. (2021). Peer relationships and stress: Indirect associations of dispositional mindfulness with depression, anxiety and loneliness via ways of coping. *Journal of Adolescence*, 93, 177-189.
- Zeijen, M. E., Brenninkmeijer, V., Peeters, M. C., & Mastenbroek, N. J. (2024). The Role of Personal Demands and Personal Resources in Enhancing Study Engagement and Preventing Study Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 27, e10.

Capítulo 7 – Anexos

Anexo A: Consentimento Informado

O presente estudo enquadra-se numa dissertação de mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Consultoria Organizacional, a decorrer na Iscte Business School. O principal objetivo deste estudo é analisar o impacto da *mindfulness* nos níveis da autoeficácia e do engagement académico, com foco no bem-estar e na harmonia. A sua participação neste estudo será altamente valorizado e contribuirá para o avanço do conhecimento nesta área científica. Para tal, ser-lhe-á pedido que preencha um questionário, que terá uma duração aproximada de 10 minutos. Os participantes precisam de estar no ensino superior.

O estudo é realizado pela Eliana Veiga Martins (evmsa1@iscte-iul.pt), que pode ser contactada caso pretenda esclarecer alguma dúvida, partilhar um comentário ou exercer os seus direitos relativamente ao tratamento de dados pessoais. Pode solicitar o acesso, correção, eliminação ou restrição do tratamento dos seus dados pessoais através do contacto designado. O Iscte é responsável pelo tratamento dos seus dados pessoais, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades do estudo, tendo como base legal o seu consentimento. A sua participação é voluntária, confidencial e anónima, não sendo pedida qualquer identificação pessoal. O tratamento de dados será feito de forma agregada e os resultados serão utilizados apenas para fins académicos.

Anexo B: Questionário aplicado

Em média, quantas horas estuda por semana? _____ (horas).

Com base na sua experiência, diga por favor em que medida as aulas online tem um efeito, para melhor ou pior, do que as aulas presenciais, nos seguintes aspetos:

	Muito pior	Pior	Mais ou menos igual	Melhor	Muito melhor
A sua qualidade de vida	☐	☐	☐	☐	☐
Gestão de horários	☐	☐	☐	☐	☐
Concentração nas tarefas	☐	☐	☐	☐	☐
Equilíbrio entre vida académica e pessoal	☐	☐	☐	☐	☐
Flexibilidade	☐	☐	☐	☐	☐
Sociabilidade	☐	☐	☐	☐	☐
Interação com os colegas	☐	☐	☐	☐	☐
Apoio dos professores	☐	☐	☐	☐	☐
Cumprimento dos objetivos	☐	☐	☐	☐	☐
Produtividade (boas notas)	☐	☐	☐	☐	☐

Pedimos-lhe que assinale, na respetiva escala, o seu grau de concordância com cada uma das afirmações que seguidamente se apresentam.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sinto-me emocionalmente vazio devido ao meu curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto-me no limite das minhas forças no final de um dia de aulas.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de aulas.	☐	☐	☐	☐	☐
Tornei-me mais insensível para com as pessoas desde que entrei no curso.	☐	☐	☐	☐	☐
Não me preocupo verdadeiramente com o que acontece a alguns dos meus colegas/professores.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que trato alguns colegas/professores de forma impessoal, como se fossem objetos.	☐	☐	☐	☐	☐
Posso facilmente compreender o que os meus colegas/professores sentem.	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho a sensação de, através do meu curso, ter uma influência positiva nas pessoas.	☐	☐	☐	☐	☐
Realizei muitas coisas que valeram a pena neste trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐

Pense agora em si no dia a dia...

	Nunca/Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre/quase sempre
... Tenho-me sentido cheio(a) de energia.	☐	☐	☐	☐	☐
... Tenho-me sentido entusiasmado(a) com o meu trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
... Tenho-me sentido envolvido(a) com o trabalho que faço.	☐	☐	☐	☐	☐

Diga por favor com que frequência sentiu cada uma das seguintes emoções nas últimas duas semanas.

	Nunca/Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre/quase sempre
Ansioso(a)	☐	☐	☐	☐	☐
Nervosa(a)	☐	☐	☐	☐	☐
Tenso(a)	☐	☐	☐	☐	☐
Entusiasmado(a)	☐	☐	☐	☐	☐
Inspirado(a)	☐	☐	☐	☐	☐
Alegre	☐	☐	☐	☐	☐
Abatido(a)	☐	☐	☐	☐	☐
Deprimido(a)	☐	☐	☐	☐	☐
Desanimado(a)	☐	☐	☐	☐	☐
Calmo(a)	☐	☐	☐	☐	☐
Descontraído(a)	☐	☐	☐	☐	☐
Relaxado(a)	☐	☐	☐	☐	☐

As seguintes afirmações refletem formas de ser e de agir, em que medida se aplicam a si próprio(a)?

Eu vejo-me como alguém que...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
... Consegue lidar eficazmente com eventos inesperados no seu trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
... Consegue manter-se calmo(a) quando se confronta com incertezas no seu trabalho, pois confia nas suas capacidades.	☐	☐	☐	☐	☐
... Se sente preparado(a) para lidar bem com imprevistos seu trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
Em muitos aspetos, a minha vida aproxima-se dos meus ideais.	☐	☐	☐	☐	☐
As minhas condições de vida são excelentes.	☐	☐	☐	☐	☐
Estou satisfeito/a com a minha vida.	☐	☐	☐	☐	☐
O meu estilo de vida durante o dia de hoje permitiu-me estar em harmonia.	☐	☐	☐	☐	☐
O meu estilo de vida durante o dia de hoje permitiu-me estar em harmonia.	☐	☐	☐	☐	☐
Considerando a maioria dos aspetos da minha vida hoje considero que estes estiveram equilibrados.	☐	☐	☐	☐	☐
Hoje, estive em harmonia.	☐	☐	☐	☐	☐

Indique, por favor, como considera que está a sua saúde, em geral.

Muito má

Má

Razoável

Boa

Excelente

Colocamos-lhe agora algumas questões sobre o seu comportamento no trabalho.

	Nunca/Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre/quase sempre
Hoje, com que frequência se sentiu feliz?	☐	☐	☐	☐	☐
Hoje, com que frequência se sentiu tão deprimido/a que nada o/a conseguiu animar?	☐	☐	☐	☐	☐
Hoje, com que frequência se sentiu calmo e relaxado?	☐	☐	☐	☐	☐

Em que medida concorda, ou discorda com as seguintes afirmações.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Gosto de descobrir coisas.	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho poucas ideias novas.	☐	☐	☐	☐	☐
Faço muitas sugestões novas.	☐	☐	☐	☐	☐
Raramente dou conta do que se passa com as outras pessoas.	☐	☐	☐	☐	☐
Evito conversas provocadoras elaboradas.	☐	☐	☐	☐	☐
Sou muito criativo/a.	☐	☐	☐	☐	☐
Sou muito curioso/a.	☐	☐	☐	☐	☐
Procuro pensar em novas formas de fazer as coisas.	☐	☐	☐	☐	☐
Raramente estou consciente das mudanças.	☐	☐	☐	☐	☐
Gosto de ser desafiado/a intelectualmente.	☐	☐	☐	☐	☐
Acho fácil criar novas ideias que funcionam.	☐	☐	☐	☐	☐
Raramente estou alerta para novos desenvolvimentos.	☐	☐	☐	☐	☐
Gosto de imaginar como é que as coisas funcionam.	☐	☐	☐	☐	☐
Não sou um/a pensador/a original.	☐	☐	☐	☐	☐

Avalie as seguintes afirmações em uma escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Hoje, manipulei os outros para conseguir o que queria.	☐	☐	☐	☐	☐
Hoje, enganei ou menti para conseguir os meus objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐
Hoje, bajulei alguém para conseguir o que queria.	☐	☐	☐	☐	☐
Hoje, eu quis que os outros prestassem atenção em mim.	☐	☐	☐	☐	☐
Hoje, eu procurei prestígio ou estatuto.	☐	☐	☐	☐	☐
Hoje, esperei favores especiais dos outros.	☐	☐	☐	☐	☐
Hoje, eu não me preocupei com a moralidade das minhas ações.	☐	☐	☐	☐	☐
Hoje, fui cínico.	☐	☐	☐	☐	☐
Hoje, fui insensível.	☐	☐	☐	☐	☐

Dados de caracterização geral: Este conjunto de perguntas destina-se a recolher alguns dados que serão utilizados apenas para descrever a amostra de participantes neste estudo.

Idade (anos)

Género

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Outro

É trabalhador-estudante?