

Ano 4, Vol VII, Número 2, pág. 19-39, Humaitá, AM, Jul.-Dez, 2011.

## PRÁTICAS DOCENTES QUE FAVORECEM A CRIATIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO BEM-ESTAR DOS ALUNOS

Joana Duarte<sup>1</sup>, Susana Imaginário<sup>1</sup> e Saul Neves de Jesus<sup>2</sup>

Universidade do Algarve, Portugal

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objectivo geral relacionar o Bem-Estar Subjectivo dos alunos com as Práticas Docentes em contexto sala de aula. São utilizados como instrumentos o Inventário de Práticas Docentes, o *PANAS* e o *SWLS*, para avaliar o Bem-Estar Subjectivo e as Práticas Docentes em alunos do ensino superior de diferentes tipos de formação (Artes Visuais, Engenharia Bioquímica, Economia e Psicologia) de um modo transversal, isto é, são avaliados alunos do 1º ano e do último ano dos respectivos cursos. A amostra é constituída por 157 alunos da Universidade do Algarve, com idades compreendidas entre os 18 e os 45 anos ( $M=21.31$ ,  $DP=4.73$ ), sendo a maior parte do sexo feminino (82.8%). Os resultados indicam que as Práticas Docentes se correlacionam entre si, bem como que o Bem-Estar Subjectivo verifica alguma influência das Práticas Docentes e ainda que estas são influenciadas pela avaliação que o estudante faz da sua felicidade.

**Palavras-chave:** Práticas Docentes, Bem-estar Subjectivo, Estudantes Universitários.

## PRÁCTICAS DOCENTES QUE FAVORECEN LA CREATIVIDAD Y SUS IMPLICACIONES EN EL BIENESTAR DE LOS ALUMNOS

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como objetivo relacionar en general el bienestar subjetivo de los estudiantes con las prácticas docentes en el contexto del aula. Se utilizan como instrumentos, el Inventario de Prácticas Docentes, el *PANAS* y *SWLS*, para evaluar el bienestar subjetivo y la Práctica Educativa en estudiantes de enseñanza superior de muy diferentes orígenes (Artes Visuales, Ingeniería Bioquímica, Economía y Psicología) a partir de un modo transversal, es decir, los estudiantes son evaluados en el primero año y el último de estos cursos. La muestra se compone de 157 estudiantes de la Universidad del Algarve (Portugal), de edades comprendidas entre 18 y 45 años ( $M 21:31$   $SD 4.73$ ), mientras que la mayoría son mujeres (82,8%). Los resultados indican que las prácticas de enseñanza se correlacionan entre sí, y que en el bienestar subjetivo hay alguna influencia de la Práctica Educativa, las cuales son influenciados por las formas de evaluación que los estudiantes hacen de su felicidad.

**Palabras-clave:** Práctica educativa. Bienestar subjetivo. Estudiantes universitarios.

<sup>1</sup> Psicólogas e Mestrandas do curso de Psicologia Clínica e da Saúde na Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Psicologia, Membros do Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social (para contactos sobre este artigo: joananobreduarte@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor Catedrático da Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal. Membro do Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social (snjesus@ualg.pt)

## **Introdução**

O conceito de BES foi utilizado pela primeira vez, com a conotação que tem hoje, por Wilson (1960; cit in Galinha & Pais-Ribeiro, 2005c), sendo de sublinhar que o seu estudo começou na mesma década associado à economia e com a denominação de Bem-Estar Material que consistia na avaliação que o indivíduo faz dos bens e serviços de bem-estar que consegue adquirir com os seus rendimentos.

Segundo Diener e Biswas-Diener (2000) a investigação do BES passou por duas fases distintas, iniciando recentemente uma terceira, mais sofisticada. A primeira fase (Diener & Biswas-Diener, 2000) consistiu na fase de construção dos primeiros instrumentos de avaliação de felicidade e satisfação que originaram resultados meramente descritivos. Neste sentido, Wilson (1967; Diener & Biswas-Diener, 2000) descreveu uma pessoa feliz como sendo jovem, homem ou mulher, saudável, bem-educada, bem paga, extrovertida, otimista, sem preocupações, religiosa, casada, com alta auto-estima e aspirações realistas. Na segunda fase (Diener & Biswas-Diener, 2000), para além do melhoramento dos instrumentos criados na primeira e do desenvolvimento de novos, centra-se na construção e estudo de teorias explicativas da oscilação do BES nos indivíduos. Esta construção teórica centra-se essencialmente em torno de características de personalidade, adaptação, valores e objectivos individuais e suporte social, entre outras, e serão apresentadas mais adiante. Finalmente, na terceira fase (Diener & Biswas-Diener, 2000) observa-se a combinação de abordagens de processo com as teorias de avaliação do BES procurando inferir quais os processos psicológicos que interferem com o mesmo, sendo esta constituída por vários elementos, nomeadamente estudos longitudinais que permitem mais facilmente determinar as causas, manipulação experimental e múltiplas medidas de avaliação.

Tal como foi referido anteriormente, o bem-estar encontra-se dividido em duas dimensões: bem-estar psicológico (BEP) e bem-estar subjectivo (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005c). O BEP refere-se à percepção que o indivíduo tem das capacidades que possui para enfrentar os desafios com que se depara no seu quotidiano (Siqueira & Padovam, 2008), enquanto que o BES se refere à avaliação que o indivíduo faz da sua própria vida a todos os níveis (Diener, Sapyta, & Suh, 1998), incluindo felicidade, emoções agradáveis, satisfação com a vida e a ausência de humor e emoções desagradáveis (Diener & Biswas-Diener, 2000).

O BES, também denominado de felicidade, é então um conceito multidimensional (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005c) relativamente estável (Compton, 2005) que pode ser explicado segundo um modelo tripartido constituído por duas dimensões, uma cognitiva (satisfação com a vida) e outra afectiva (constituída por dois factores independentes - afecto positivo e afecto negativo) (Diener & Biswas-Diener, 2000; Diener, Suh, & Oishi, 1997). A satisfação com a vida consiste na avaliação que o indivíduo faz da sua vida e pode ser dividida na satisfação com os vários domínios da vida, tais como amor, casamento e amizade, que podem ainda ser sub-divididos em facetas. O afecto positivo refere-se à vivência de sentimentos e emoções positivas e/ou agradáveis, podendo dividir-se em emoções específicas, nomeadamente alegria, contentamento, amor, orgulho. Por oposição, o afecto negativo remete para a experimentação de sentimentos e emoções desagradáveis, como por exemplo culpa, vergonha, tristeza, raiva, preocupação, ansiedade e depressão (Diener, Suh, & Oishi, 1997).

O presente trabalho visa contribuir para a compreensão de um constructo complexo como o bem-estar subjectivo (BES), dando simultaneamente um enfoque importante a factores que o podem influenciar em determinados contextos tais como as práticas docentes.

Podemos considerar como acontecimentos emocionalmente fortes e marcantes o percurso académico do aluno ao longo dos vários ciclos de ensino. Num estudo sobre o ambiente escolar e o bem-estar (BE) realizado com adolescentes (Matos & Carvalhosa, 2001) verificou-se que o BE se

correlacionava negativamente com a idade, a baixa auto-imagem e as dificuldades de falar abertamente com o pai e de ter relacionamentos emocionalmente próximos com o grupo de pares. Por outro lado e tal como esperado, verificou-se uma correlação positiva com o ambiente escolar. Tendo-se ainda concluído que aspectos relacionados com o ambiente escolar e familiar, com o grupo de pares e com o próprio *self* influenciam a avaliação dos adolescentes do seu bem-estar.

Noutro estudo realizado com adolescentes e com estudantes universitários (Ben-Zur, 2003) observou-se que em ambas amostras o BES se correlacionava positivamente com os recursos internos dos jovens, nomeadamente a percepção de controlo e o optimismo, sendo também de sublinhar que os adolescentes apresentavam valores mais elevados de afecto negativo e mais baixos de afecto positivo do que os jovens adultos. Por outro lado, foi também notório que as adolescentes e as estudantes universitárias evidenciavam mais afecto negativo, resultado que tem vindo a ser encontrado noutros estudos (por exemplo Albuquerque, Noriega, Martins, & Neves, 2008; Cha, 2003; Zheng, Sang, & Wang, 2004). Segundo Diener e colaboradores (1999; cit in Albuquerque, Noriega, Martins, & Neves, 2008) esta diferença ao nível do afecto negativo poderá dever-se ao facto das mulheres serem mais sensíveis as emoções negativas do que os homens, o que poderá reflectir a tradicional atribuição de papéis.

À semelhança do que ocorreu na investigação realizada por Ben-Zur (2003), noutro estudo realizado com uma amostra de estudantes universitários (Albuquerque, Noriega, Martins, & Neves, 2008) verificou-se que a safistação com a vida dos inquiridos tende a aumentar com a idade e com a progressão académica. Segundo estes autores, esta conclusão poderá dever-se ao facto dos estudantes mais novos, entre 18 e 21 anos, se encontrarem no início da sua formação académica e de ainda não ter definido os seus objectivos de vida. Os alunos mais velhos, pelo contrário, já têm definido o seu plano de vida e evidenciam uma maior maturidade face à sua vida e às suas experiências. A este respeito, Oishi, Diener, Suh e Lucas (1999; cit in Diener & Biswas-Diener,

2000) concluíram que, para os estudantes com objectivos definidos, obter boas notas nas avaliações é um dos maiores preditores do seu bem-estar subjectivo.

Num relatório sobre a satisfação com a vida e a felicidade de estudantes universitários realizado por Michalos (1991) com 39 países, entre os quais Portugal, verificou-se que os estudantes com maior BES eram originários da Filândia e da Bélgica, enquanto que em último lugar se localizava Portugal. Segundo este autor, o nível de BES evidenciado pelos estudantes universitários é representativo do BES de todo o país, o que nos permite especular que aquando da realização desta investigação os portugueses, no geral, não faziam uma boa avaliação do seu bem-estar.

Num estudo preliminar realizado com 355 alunos da Universidade do Algarve (Imaginário, Duarte, Jesus, & Vieira, 2010) verificou-se os alunos evidenciavam uma boa satisfação com a vida e predominantemente afectos positivos. Além disso, observou-se que o BES foi mais elevado entre o sexo masculino, os alunos de nacionalidade portuguesa e os que frequentam os últimos anos.

Através destes estudos é possível compreender então que a avaliação que o individuo faz da sua vida apresenta uma proximidade bastante estreita com a sua vida escola ou académica. Aliás, Coleta e Coleta (2006) concluíram que a realização académica consiste num factor preditivo do BES dos inquiridos, sejam estudantes universitários ou não, o que influencia o seu comportamento académico. No estudo realizado por estes autores é possível observar que os alunos que apresentam maior BES evidenciam mais e melhores condutas académicas (rendimento académico, nível de estudo, expectativas face ao curso frequentado, tempo passado na universidade, por exemplo) e demonstravam maior frequência de hábitos de leitura, complementação extra-curricular do curso frequentado e prática regular de desportos.

Além disso, num estudo realizado por Zheng, Sang e Wang (2004) foi possível observar que os alunos universitários que se encontram deslocados da sua residência habitual apresentam valores mais elevados de BES quando se encontram integrados socialmente na universidade frequentada.

Assim sendo, remeto para o papel decisivo representado pelos professores, que se constituem como agentes prioritários do processo educativo, pois a actividade educacional ainda se centra na figura do docente, que coordena o desenvolvimento do processo de aprendizagem e que potencia, deste modo, a aquisição de competências quer pessoais, quer profissionais (Alencar & Fleith, 2004).

## **Método**

### ***Participantes ou Amostra***

A amostra é constituída por 157 alunos da Universidade do Algarve, com idades compreendidas entre os 18 e os 45 anos (M 21.31, DP 4.73), sendo a maior parte do sexo feminino (82.8%).

Os alunos encontram-se distribuídos por 5 cursos (Economia 9.6%, Psicologia 42%, Enfermagem 35%, Farmácia 4.5% e Artes Visuais 8.9%), que se dividem por 2 faculdades (Faculdade de Economia (FE) 9.6%, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) 51%) e uma escola superior (Escola Superior de Saúde do Algarve (ESSauF) 39.5%). Além disso, 56.7% frequentam o 1º ano do curso e 43.3% do 3º ano.

### ***Material ou Instrumentos***

Foi elaborado um Questionário Sócio-Demográfico para a recolha dos dados sócio-demográficos dos participantes, nomeadamente sexo, idade, curso universitário e ano.

A Escala de Satisfação com a Vida (SWLS; Diener et al., 1985; adaptada ao português por Simões, 1992) é uma escala tipo Likert, tem como objectivo a avaliação da satisfação da vida global em adultos, jovens e pessoas da terceira idade (Giacomoni, 2004) e foi desenvolvida em 1985 por Diener e colaboradores. A versão portuguesa apresenta uma boa consistência interna, embora o valor do alpha de Cronbach seja ligeiramente inferior ao obtido na versão original (.87 para a original e de .77 para a portuguesa) (Simões, 1992).

A PANAS (Positive and Negative Affect Schedule; Watson, Clarck & Tellegen, 1988; validada para a população portuguesa por Galinha e Pais-Ribeiro, 2005) avalia os afectos positivos e os afectos negativos e foi desenvolvida por Watson, Clarck e Tellegen (1988). O questionário é constituído por 20 itens, sendo 10 itens para cada uma das dimensões, avaliados numa escala tipo Likert de 5 pontos.

O Inventário de Práticas Docentes (Alencar e Fleith, 2004, em adaptação Duarte, Imaginário & Jesus, no prelo) avalia as práticas docentes do ponto de vista dos estudantes, em contexto sala de aula e é constituído por 37 itens divididos por 4 dimensões, sendo elas, incentivo a novas ideias, clima para expressão de ideias, avaliação e metodologia de ensino e interesse para a aprendizagem do aluno.

### ***Procedimento***

Após contacto prévio com os professores dirigentes dos diversos cursos pretendidos, requisitou-se a todos os alunos da turma que, em contexto de sala de aula, preenchessem de forma voluntária os questionários disponibilizados. Antes da aplicação dos questionários todas as instruções subjacentes à realização do mesmo foram explicadas detalhadamente aos inquiridos, que tiveram a opção de participar, ou não, no estudo.

### **Resultados**

#### ***Variáveis Sócio-Demográficas***

Foi formulado um breve questionário que antecedeu a realização das provas, onde eram consideradas as variáveis sexo, ano de curso, curso e faculdade.

Foram efectuadas equações de regressão simples, aplicando o método *Stepwise* para perceber a influência entre as diversas variáveis, e para entender as correlações entre estas, procedeu-se à obtenção dos coeficientes de correlação de Pearson, ou seja, foram realizadas equações de regressão

simples, entre cada variável sócio-demográfica e cada uma das variáveis psicológicas em estudo.

Os resultados mostram que 27% dos alunos são do sexo masculino, e que a média de idades varia entre 18 e 45, sendo a média de idades de 21.30 e o desvio padrão de 0.35.

Quanto aos anos verificou-se que 89 alunos frequentavam o 1º ano (56.7%) e 68 o 3º (43.3%), sendo que 66 seriam de Psicologia (42%), 55 de Enfermagem (35%), 15 de Economia (9.6%), 14 de Artes Visuais (8.9%) e 7 de Farmácia (4.5%). Relativamente à Universidade 80 alunos pertencem à FCHS (51%), 62 à ESSAF (39.5%) e 15 à FEUalg (9.6%).

Tabela 1: distribuição dos alunos por percentagem correspondente ao curso e faculdade.

Curso	% de alunos	Faculdade	% de alunos
Psicologia	42%		
Artes Visuais	8.9%	FCHS	50.9%
Enfermagem	35%		
Farmácia	4.5%	ESSAF	39.5%
Economia	9.6%	FEUalg	9.6%

Tabela 2: distribuição dos alunos por percentagem correspondente ao curso e faculdade.

Curso	% de alunos	Faculdade	% de alunos
Psicologia	42%		
Artes Visuais	8.9%	FCHS	50.9%
Enfermagem	35%		
Farmácia	4.5%	ESSAF	39.5%
Economia	9.6%	FEUalg	9.6%

De seguida procurou-se verificar que variáveis sócio-demográficas influenciam e explicam a variância do Bem-estar Subjectivo e das Práticas Docentes.

Utilizando o programa SPSS17 e realizando uma regressão simples, verificaram-se os seguintes resultados, as Práticas Docentes exigiram uma análise factor a factor, o factor 1 é influenciado em 3% ( $R^2.03$ ) pelo curso ( $\beta$  .17, t 2.18, Sig .03), enquanto que o factor 3 é explicado em 4% ( $R^2.04$ ) mas pela variável ano ( $\beta$  .20, t 2.59, Sig .01). A análise mostra-nos ainda que os factores 2 ( $R^2.02$ , sexo  $\beta$  .138, t 1.67, Sig .096; curso  $\beta$  .044, t -.45, Sig .649; ano  $\beta$  .069, t .798, Sig .426; faculdade  $\beta$  -.029, t -.311, Sig .757) e 4 ( $R^2.08$ , sexo  $\beta$  .120, t -1.50, Sig .133; curso  $\beta$  -.184, t -1.95, Sig .053; ano  $\beta$  .203, t 2.42, Sig .017; faculdade  $\beta$  -.092, t -1.02, Sig .30) não são explicados significativamente por nenhuma das variáveis.

Tabela 3: distribuição dos valores de correlação (R) significativos das variáveis sócio-demográficas sobre as Práticas Docentes.

Práticas Docentes	Variáveis SD	$R^2$	B	t	Sig
Factor 1	Curso	.03	.17	2.18	.03
Factor 3	Ano	.04	.20	2.59	.01

Tabela 3: distribuição dos valores de correlação (R) significativos das variáveis sócio-demográficas sobre as Práticas Docentes.

Práticas Docentes	Factor 1	Factor 3
Variável SD	Curso	ano
	R <sup>2</sup> .03	R <sup>2</sup> .04
	β .17	β .20
	t 2.18	t 2.59
	Sig. .03	Sig. .01

No que diz respeito ao bem-estar subjectivo enquanto medida compósita (afecto negativo, afecto positivo e satisfação com a vida), não se verificou a influência significativa de nenhuma variável (R<sup>2</sup>.01, sexo β -.05, t -.61, Sig .538; curso β -.12, t -1.22, Sig .222; ano β .81, t 9.28, Sig .355; faculdade β .078, t .833, Sig .406), no entanto numa análise mais aprofundada observou-se que a variável curso exerce uma influência explicada em 3% (R<sup>2</sup>.03) sob o afecto positivo (β -.17, t -2.17, Sig .03) enquanto a variável sexo exerce uma influência explicada em 2% (R<sup>2</sup>.02) sob o afecto negativo (β .164, t 2.05, Sig .04).

Tabela 4: distribuição dos valores de correlação (R) significativos das variáveis sócio-demográficas sobre o bem-estar subjectivo (Afecto Positivo e Afecto Negativo).

Bem-estar Subjectivo	Afecto Negativo	Afecto Positivo
Variável SD	Sexo	curso
	R <sup>2</sup> .02	R <sup>2</sup> .03
	β .16	β -.17
	t 2.05	t -2.17
	Sig. .04	Sig. .03



### ***Bem-Estar Subjectivo***

Na escala, denominada de BES os alunos apresentam uma média negativa (M -.002), contudo, a média do afecto positivo é maior (M 29.52) do que no afecto negativo (M 27.83), no entanto, o nível de dispersão no afecto negativo é maior (Min. 16, Max. 47) do que no positivo (Min. 17, Max. 43).

Conclui-se ainda que tanto a variável SWLS, como o afecto positivo e o negativo, apresentam um bom ajustamento à medida de fiabilidade da escala, sendo que o  $\alpha$  de Cronbach apresenta os respectivos valores .80, .88 e .85.

### ***Inventário de Práticas Docentes***

O Inventário de Práticas Docentes padece da validação e respectiva aferição para a população portuguesa, cingindo a validade da sua aplicação à população brasileira dado ter sido criado e desenvolvido por Alencar e Fleith (2004) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim sendo, torna-se igualmente pertinente a validação preliminar do Inventário para a população portuguesa, de modo a que os dados obtidos, possam ser analisados com a devida fiabilidade e consistência. No presente trabalho pretende-se proceder à validação do Inventário utilizando a presente amostra.

O Inventário de Práticas Docentes é constituído por 37 itens, sendo que 5 dos 37 são itens invertidos, nomeadamente o item 13, 17, 19, 30 e o 35.

Para a validação do Inventário procedeu-se primariamente à análise da consistência interna através de duas acções distintas, primeiro à correlação inter-item e de seguida à obtenção dos valores *alpha*.

Sendo que o KMO apresenta uma adequação de .85, justifica-se a realização da análise factorial. Tendo ainda em conta o resultado do teste de Esfericidade de Bartlett ( $\chi^2$  1948,923; p .00) considerou-se pertinente proceder à análise da estrutura factorial da presente escala. É ainda de salientar o que a medida Kaiser-Meyer-Olkin obteve um valor de .85, o que indica uma boa adequação à amostra.

A correlação inter-item mostra-nos que o item 1 não apresenta correlação alguma com os itens 17, 19, 20, 28 e 30, contudo a correlação mostra-se significativa ao nível de .05 com os itens 8, 22, 24, 26 e 35 e com os restantes itens uma correlação significativa ao nível de .01, quanto ao item 2 com os itens 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 18, 21, 24, 25, 27, 28, 29 e 30 apresenta uma correlação significativa de .01, com os itens 17, 19, 20 e 34 de .05 e com os restantes não se relaciona. O item 3 correlaciona-se ao nível de significância .05 com o item 22, não apresenta qualquer relação com os itens 13, 17, 19, 26, 28 e 35 enquanto com os restantes correlaciona-se a .01. O 4 não apresenta correlação com o 13, 17, 20, 24, 26, 30 e 35, com os itens 18, 19,

22, 34 e 37 relaciona-se a um nível de .05 e com os restantes itens a 0.01, relativamente ao item 5 não demonstra correlação com os itens 13, 14, 17, 19, 20, 30 e 35, com um nível de significância de .05 surge uma relação com os itens 16, 21, 26 e 37, enquanto que com os restantes itens a correlação é de .01. O item 6 não se correlaciona com os itens 8, 13, 17, 19, 22, 24, 28 e 35, com o item 30 a .05 e com os restantes a .01.

O item 7 correlaciona-se ao nível de significância de .05 com os itens 8, 28 e 37, não apresenta qualquer relação com os itens 13, 17, 19, 26, 30 e 35 enquanto com os restantes correlaciona-se a .01. O 8 relaciona-se a um nível de .05 com os itens 11, 14, 15, 21, 22, 26, 31, 36 e 37 a .01 com o item 9 e 12 e com os restantes não apresenta correlação. Quanto ao item 9 não demonstra correlação com os itens 13, 17, 19, 22, 26, 30 e 35, com um nível de significância de .05 surge uma relação com os itens 21, 24, 28 e 37, enquanto que com os restantes itens a correlação é de .01. O item 10 não se correlaciona com os itens 13, 17, 19, 21, 26, 30 e 35, com o item 15, 22 e 28 a .05 e com os restantes a .01.

O item 11 não apresenta correlação alguma com os itens 17, 22, 28 e 30, contudo a correlação mostra-se significativa ao nível de .05 com os itens 19, 24 e 35 e com os restantes itens uma correlação significativa ao nível de .01, quanto ao item 12 apresenta uma correlação significativa de .05 com os itens 15, 19, 27 e 28, não se relaciona com 17, 24, 30 e 35 e com os restantes a correlação é de .01. O item 13 correlaciona-se ao nível de significância .05 com os itens 33 e 37, e de .01 com 17, 19, 22, 26 e 35. O 14 não apresenta correlação com 17, 22, 24, 27, 30 e 35, com os itens 19, 20 e 28 relaciona-se a um nível de .05 e com os restantes itens a 0.01, relativamente ao item 15 não demonstra correlação com os itens 17, 18, 19, 20, 24, 30 e 35, com um nível de significância de .05 surge uma relação com os itens 22 e 34, enquanto que com os restantes itens a correlação é de .01.

O item 16 não se correlaciona com os itens 17, 19, 23, 26, 28, 30, 35 e 37, com os itens 21, 22, 24 e 33 a .05 e com os restantes a .01. Já o item 17 correlaciona-se apenas com os itens 18, 19 e 35 a um nível de significância de .01. O 18 relaciona-se a um nível de .05 com os itens 21, 22 e 24 com os itens

19, 28, 30, 35, 36 e 37 não apresenta correlação e com os restantes .01. Quanto ao item 19 com um nível de significância de .01 surge uma relação com os itens 29, 30 e 35, enquanto que com o item 25 a correlação é de .05. O item 20 com o item 22 e 32 a correlação é de .05 e com os itens 21, 24, 29, 31, 33, 34 de .01.

O item 21 não apresenta correlação alguma com os itens 24, 30 e 35, contudo a correlação mostra-se significativa ao nível de .05 com os itens 27 e 37 e com os restantes itens uma correlação significativa ao nível de .01, quanto ao item 22 apresenta uma correlação significativa de .05 com os itens 27 e 29, não se relaciona com 25, 28, 30, 35 e 36 e com os restantes a correlação é de .01. O item 23 correlaciona-se ao nível de significância .05 apenas com o item 24 enquanto que com os itens 28, 30 e 35 não apresenta qualquer correlação. O 24 não se correlaciona com 26, 28, 30, 35, 36 e 37, com os itens 29, 32 e 33 relaciona-se a um nível de .05 e com os restantes itens a 0.01, relativamente ao item 25 não demonstra correlação com os itens 30 e 35, com um nível de significância de .05 surge uma relação com o item 37.

O item 26 não se correlaciona com os itens 30, 31 e 35, com os itens 27, 28 e 32 relaciona-se a .05 e com os restantes a .01. Já o item 27 correlaciona-se a um nível de significância .05 com os itens 33 e 37 e não apresenta qualquer relação com os itens 30, 32, 34 e 35. O 28 relaciona-se a um nível de .01 com o item 29 e com o item 36 a .05. Quanto ao item 29 com um nível de significância de .05 surge uma relação com 32, enquanto que com os itens 30 e 35 não há qualquer relação. O item 30 apresenta-se apenas com uma correlação de .01 com o item 35.

O item 31 não apresenta correlação alguma com o item 35, contudo a correlação mostra-se significativa ao nível de .05 com o item 37, quanto ao item 32 apresenta uma correlação significativa de .05 com o item 35 e não se relaciona com o item 36. O item 33 correlaciona-se ao nível de significância .01 com os itens 34, 36 e 37 enquanto que com o item 35 não apresenta qualquer correlação. O 34 relaciona-se a um nível de .01 com os itens 35, 36 e 37, relativamente ao item 35 não demonstra correlação alguma com os itens 36

e 37, por último com um nível de significância de .01 surge uma relação do item 36 com o item 37.

Representando as comunalidades a proporção da variância inicial de cada variável que pode ser explicada pelo modelo factorial obtido, e sendo que a presente análise factorial se apresentou com itens de um nível de explicação das comunalidades bastante baixo, procedeu-se à eliminação desses mesmos itens e voltou-se a realizar uma nova análise.

Eliminaram-se os seguintes itens 8, 16, 22, 24, 28, 32, 19 e 30. De seguida obtiveram-se quatro factores que contemplam os seguintes itens, factor 1- 1, 4, 5, 7, 15, 23, 25, 27, 31 e 36; factor 2- 2, 3, 9, 10, 11, 18, 20 e 34; factor 3- 6, 14, 21, 26, 29, 33 e 37, por último o factor 4- 13, 17 e 35.

Verificou-se ainda que os quatro factores encontrados explicam em 41% a variância da escala.

A escala original comporta quatro factores que apenas incluem itens com uma carga factorial igual ou maior que 0,30. O factor 1, denominado *Incentivo a Novas Ideias*, inclui 14 itens (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 18, 20 e 21) relativos à estimulação das habilidades cognitivas e características afectivas associadas à criatividade dos alunos. O índice de consistência interna ( $\alpha$ ) da escala original é de .93 e de .86 o obtido pela presente amostra. Quanto ao factor 2, *Clima para Expressão de Ideias*, inclui 6 itens (11, 14, 16, 34, 35 e 37) que dizem respeito à postura de respeito e aceitação por parte do professor acerca das ideias apresentadas pelos alunos, o índice de consistência interna ( $\alpha$ ) da escala original é de .72 e de .67 o obtido pela presente amostra. O factor 3, denominado *Avaliação e Metodologia de Ensino*, engloba 5 itens relativos a práticas de ensino favoráveis ao desenvolvimento na expressão criativa (13, 17, 19, 27 e 30), sendo que a consistência interna obtida pela nossa amostra foi de .50 e .85 o da escala original. Por último o factor 4, *Interesse pela Aprendizagem do Aluno*, inclui 11 itens (22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33 e 36) envolvendo estratégias e recursos de ensino que motivam o aluno a aprender de forma criativa, o índice de consistência interna apresentado pela escala original é de .72, sendo de .78 o da presente amostra.

Tabela 8: distribuição dos valores de consistência interna ( $\alpha$ ) segundo a escala brasileira e portuguesa.

	F1	F2	F3	F4
Brasil	.93	.72	.85	.72
Portugal	.86	.67	.50	.78

Procedemos ainda à análise correlacional dos itens para com os factores aos quais pertencem, ou seja, correlacionou-se os itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 18, 20 e 21 com o factor 1, os itens 11, 14, 16, 34, 35 e 37 com o factor 2, os itens 13, 17, 19, 27 e 30 com o factor 3, e por último os itens 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33 e 36 com o factor 4, e chegou-se assim à conclusão que todos os itens se correlacionam significativamente (sig. 01) com os factores aos quais pertencem.

Tabela 9: distribuição dos valores de correlação (R) e do nível de significância (sig.) dos itens correspondentes ao factor 1 (*Incentivo a Novas Ideias*).

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	18	20	21
R	.71	.51	.71	.61	.61	.59	.60	.39	.66	.61	.69	.55	.46	.49
	4	9	1	6	3	4	0	0	8	8	2	7	4	2
Sig.	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01

Tabela 10: distribuição dos valores de correlação (R) e do nível de significância (sig.) dos itens correspondentes ao factor 2 (*Clima para Expressão de Ideias*).

Item	11	14	16	34	35	37
R	.704	.667	.568	.690	.489	.400
Sig.	.01	.01	.01	.01	.01	.01

Tabela 11: distribuição dos valores de correlação (R) e do nível de significância (sig.) dos itens correspondentes ao factor 3 (*Avaliação e Metodologia de Ensino*).

Item	13	17	19	27	30
R	.678	.617	.657	.347	.456
Sig.	.01	.01	.01	.01	.01

Tabela 12: distribuição dos valores de correlação (R) e do nível de significância (sig.) dos itens correspondentes ao factor 4 (*Interesse pela Aprendizagem do Aluno*).

Item	22	23	24	25	26	28	29	31	32	33	36
R	.500	.664	.501	.665	.498	.362	.543	.553	.469	.624	.528
Sig.	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01

### Práticas Docentes e Bem-Estar Subjectivo

Através do programa SPSS17 pudemos correlacionar as variáveis consoante os objectivos e constatou-se que, quanto às Práticas Docentes os quatro factores relacionados com a criatividade, se encontram significativamente correlacionados entre si, todas com um nível de significância de .01

Tabela 13: distribuição dos valores de correlação (R) entre todos os factores.

Factor	F1	F2	F3	F4
F1	1			
F2	.638	1		
F3	.229	.335	1	
F4	.745	.604	.276	1

De seguida procedeu-se a uma análise das Práticas Docentes sobre o bem-estar subjectivo e verificou-se uma baixa influência, mas significativa ( $R^2$  .062,  $\beta$  .250,  $t$  3.201, sig .002).

As práticas docentes se correlacionam entre si, isto é, entre os quatro factores distinguidos originalmente, verifica-se uma influência significativa

(0.01) e conclui-se ainda que o factor 4 exerce alguma influência sob a variável de bem-estar subjectivo, influência esta, baixa mas significativa.

No que se refere à variável bem-estar subjectivo, observou-se que apenas o factor 4 referente ao Inventário de Práticas Docentes, exerce alguma influência sobre este, mínima mas significativa, dado que o factor 4 se refere ao *Interesse pela Aprendizagem do Aluno* podemos concluir que ao serem movidos esforços, estratégias, e recursos de ensino que motivam o aluno a aprender de forma criativa há uma acção da parte do professor que é percebida pelo aluno e que ao contrário dos restantes factores (factor 1- *Incentivo a novas Ideias*; factor 2- *Clima para expressão de ideias*; factor 3- *Avaliação e Metodologia de Ensino*) trabalha essencialmente a motivação, de forma positiva (reforço positivo) e construtiva (Alencar & Fleith, 2004). Consideremos os itens que pertencem a este factor, item 22 - *Utiliza exemplos para ilustrar o que está a ser abordado na aula*; item 23 - *Está disposto a elucidar dúvidas dos alunos*; item 24 - *Proporciona ampla bibliografia relativa aos tópicos abordados*; item 25- *Desperta o interesse dos alunos pelo conteúdo ministrado*; item 26 - *Tem disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula*; item 28 - *Apresenta situações-problema a serem solucionadas pelos alunos*; item 29 - *Expõe o conteúdo de uma maneira didáctica*; item 31 - *Dá feedback construtivo aos alunos*; item 32 - *Oferece informações importantes e interessantes relativas ao conteúdo da disciplina*; item 33 - *Tem entusiasmo pela disciplina que lecciona*; item 36 - *Tem expectativas positivas com relação ao desempenho dos alunos*, assim sendo, podemos concluir que o empenho (item 22, 23 e 24) e motivação (item 25, 26, 29, 33 e 36) do professor, bem como o que retribui (item 31) têm um impacto significativo no bem-estar subjectivo do aluno.

## Conclusão

É de notória importância o entendimento que surge quanto à contribuição que o interesse do docente, interesse esse por vezes negligenciado, pode ter no aluno e no seu respectivo bem-estar subjectivo.

O docente assume assim, uma extrema importância de ajuda ao aluno no desenvolvimento do seu potencial e na aquisição das competências necessárias, quer a nível profissional como a nível pessoal, tal como sugerem diversos autores (Alencar, 2001; Cropley, 1997; Furman, 1998; Stenberg, 1991 & Tan, 2001, cit. por Alencar & Fleith, 2004).

A falta de correlação significativa entre os diversos factores criativos das práticas docentes pode ser justificada pela falha existente no que se refere à promoção e estímulo da criatividade nos diferentes níveis de ensino, sendo ainda comum, o desencorajamento da expressão criativa bem como a sua punição, tal como defendem diversos autores (Alencar, 1995a, 1995b, 2001, 2002a; Cole, Sugioka & Yamagata-Lynch, 1999; Furman, 1998; Mackinnon, 1978 & Stenberg, 1991 cit. por Alencar & Fleith, 2004).

No que diz respeito ao ensino superior em específico, sendo essa a nossa amostra populacional, autores como Paulovich (1993, cit. por Alencar & Fleith, 2004), Tolliver (1995, cit. por Alencar & Fleith, 2004), Cropley (1997, cit. por Alencar & Fleith, 2004), Castanho (2000, cit. por Alencar & Fleith, 2004) e Rosas (1985, cit. por Alencar & Fleith, 2004), fizeram variadas críticas pelas limitações impostas e até mesmo falta de incentivo à criatividade por parte dos professores para com os alunos.

Indo mais além, as autoras Alencar e Fleith (2004), referem ainda que Tolliver (1985, cit. por Alencar & Fleith, 2004) sugere a existência de um conjunto de práticas docentes, em contexto universitário, que inibe a expressão criativa dos alunos chegando inclusive a puni-los, o autor conclui ainda que os professores poderão estar a encaminhar os alunos a cometer atrocidades intelectuais para poderem sobreviver.

Assim sendo, espera-se que os resultados obtidos possam contribuir para as necessárias mudanças, fazendo-se cada vez mais necessária a existência

de uma cultura ampla e criativa que permeie toda a sociedade, tal como refere Castanho (2000).

É indispensável pesquisar e produzir conhecimento relacionado à temática referida, por ser decisiva na construção de conhecimentos significativos que propiciem a práticas docentes criativas e o bem-estar subjectivo.

### **Referências Bibliográficas**

- Albuquerque, F., Noriega, J., Martins, C., & Neves, M. (2008). Locus de Controle e Bem-Estar Subjectivo em Estudantes Universitários da Paraíba. *Psicologia para América Latina*, 13, 1-16.
- Alencar, E.S. & Fleith, D.S. (2004). Inventário de Práticas Docentes que favorecem a Criatividade no Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), pp.105-110.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy Adolescents: The Link Between Subjective Well-Being, Internal Resources and Parental Factors. *Journal of Youth and Adolescents*, 32 (2), 67-79.
- Castanho, M.E.L.M. (2000). A Criatividade na sala de aula Universitária. *Pedagogia Universitária. A aula em foco*, pp.75-89.
- Cha, K. (2003). Subjective Well-being Among College Students. *Social Indicators Research*, 62 (63), 455-477.
- Coleta, J., & Coleta, M. (2006). Felicidade, Bem-Estar Subjectivo e Comportamento Acadêmico de Estudantes Universitários. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 533-539.
- Compton, W. (2005). *An Introduction to Positive Psychology*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2000). New Directions In Subjective Well-Being Research: The Cutting Edge. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 27, 21-33.
- Diener, E., Sapyta, J., & Suh, E. (1998). Subjective Well-Being is Essential to Well-Being. *Psychological Inquiry*, 9 (1), 33-37.



- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Duarte, J., Imaginário, S. & Jesus, S. (2010, Junho 17). Criatividade em Estudantes Universitários. Validação Preliminar do CREA em Portugal. *Psyc@w@are*, 4, artigo 1.
- Galinha, I. (2008). *Bem-Estar Subjectivo - Factores Cognitivos, Afectivos e Contextuais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Galinha, I. & Pais-Ribeiro, J. (2005). Contribuição para o Estudo da Versão Portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo Psicométrico. *Análise Psicológica*, 2(XXIII), pp 219-227.
- Imaginário, S., Duarte, J., Jesus, S., & Vieira, L. (2010). O Bem-Estar Subjectivo em Estudantes Universitários da UAlg. *Poster apresentado no 90 IX Encontro de Psicologia no Algarve, 19-20 Maio*. Faro: Universidade do Algarve.
- Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001). A Saúde dos Adolescentes: Ambiente Escolar e Bem-Estar. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2 (2), 43-53.
- Michalos, A. (1991). *Global Report on Students Well-Being*. Nova Iorque: Springer.
- Siqueira, M., & Padovam, V. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 201-209.
- Zheng, X., Sang, D., & Wang, L. (2004). Acculturation and Subjective Well-Being of Chinese Students in Australia. *Journal of Happiness Studies*, 5, 57-72.

**Recebido em 13/3/2011. Aceito em 20/4/2011.**