

Yonas, A., Granrud, C. & Pettersen, L. (1985). Infants' sensitivity to relative size information for distance. *Developmental Psychology*, 21, 161-167.

Yonas, A., Granrud, C., Arterberry & Hanson (1986). Infant's distance perception from linear perspective and texture Gradients. *Infant Behavioral Development*, 9, 247-256.

Yonas, A., Pettersen, L. & Granrud, C. (1982). Infants' sensitivity to familiar size as information for distance. *Child Development*, 53, 1285-1290.

#### ABSTRACT

#### INFANT'S DEVELOPMENT ON PICTORIAL' DEPTH PERCEPTION

Twelve children from 7 to 44 months-old were tested for sensitivity to static pictorial depth information in two binocular experimental conditions: interposition and convergence. We have found evidence of sensitivity to pictorial interposition and convergence. The results indicated a gradual learning in convergence sensitivity, but not in interposition. These findings are consistent

with findings from other studies on infant's sensitivity to pictorial depth information.

#### RÉSUMÉ

#### DEVELOPPEMENT INFANTILE DANS LA PERCEPTION DE LA PROFUNDEUR EN REPRESENTATIONS GRAPHIQUES

La capacité de résolution de conflits dans la perception de représentations graphiques en deux conditions expérimentales binoculaires a été étudiée dans un échantillon de 12 sujets dont l'âge se situait entre 7 et 44 mois. Les résultats supposent confirmer que les enfants réussissent le conflit perceptif, se montrant sensibles aux indicateurs de profondeur- convergence et occlusion. Les conclusions obtenues auprès de ces enfants indiquent, en ce qui concerne la convergence mais non pour l'occlusion, une évolution avec l'âge vers l'apprentissage de la résolution du conflit perceptif. L'étude est d'accord avec les recherches récentes sur le développement, lesquelles prouvent une acquisition précoce des compétences perceptives.

#### PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

- Acta Psiquiatrica y Psicologica de America Latina - Julho/ Dezembro de 1990, vol. XXXVI, nºs 3/4; Março de 1991, vol XXXVII, nºs 1 e 2.
- American Psychologist, vol. 46, nºs 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, 1991.
- Apuntes de educación, nºs 41 e 42 1991.
- Cadernos de Consulta Psicológica, nº 6, 1990.
- Bártolo P. Campos (Ed.) - Psychological intervention and human development. Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento. Porto, 1991.
- Boletim do Instituto de Apoio à Criança, nºs 14, 15 e 16, 1991.
- Collegi Oficial de Psicòlegs del País Valencià — Programa D'activitats Formatives 1991-1992.
- Educational and Psychological Interactions, nºs 108, 109 e 110, 1991.
- Fontes Unesco, nºs 23 a 31, 1991.
- Formar - Revista dos Formadores, nº 3, Abril/Maio/Junho de 1991.
- Guia del Psicologo, nºs 96, 97, 98, 99 e 100, 1991.
- Hospitalidade, Ano 55, nºs 215, 216-217, 1991.
- Hubert Jauni - Créatifs au quotidien. Hommes et Perspectives/Le Journal des Psychologues. Marseille, 1991.
- Informació Psicològica, nºs 46 e 47, 1991.
- International Journal of Behavioral Development, vol. 14, nº 3, 1991.
- International Psychologist, vol. XXXIII, nºs 2, 3 e 4, 1991.
- La educación - Revista Interamericana de Desarrollo educativo, nº 105, 1989 - III, ano XXXIII; nº 106 - I - II, ano XXXIV.
- Le Journal des Psychologues, nº 89, 90, 91 e 92, 1991.
- Noesis, nºs 14 a 20, 1991.
- O Ardina, nºs 350 e 351, ano XLV, 1991.
- O Médico, nº 2036 a 2053, vol 125, ano 42, 1991.
- Orientação Escolar e Profissional, nº 6/7, 1991.
- Papeles del Psicologo, nº 49, 1991.
- Psicologia: Teoria e Pesquisa, nºs 1 e 2, 1991.
- Psychology International, vol. 2, nº 3, 1991.
- Recull Informatiu, nºs 6 a 10, 1991 - Collegi Oficial de Psicòlegs - País Valencia.
- Revista de Psicologia (Universitas Tarraconensis), vol. XIII, nº 1, 1991.
- Revista de Psicologia Militar, nº 1, 1991.
- Revista Intercontinental de Psicologia y Educacion, vol. 4, nº 2, 1991.
- Revista Latino Americana de Psicologia, vol. 23, nºs 2 e 3, 1991.
- Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXV, nº 2.
- Robert Hogan & Warren H. Jones (Eds.) - Perspectives in personality (vol. 3 - Part A and Part B). Jessica Kingsley Publishers. London, 1991.
- Ronald J. Puig (Ed.) - Advances in behavioral assessment of children and families (vol. 5). Jessica Kingsley Publishers. London, 1991.
- Salud Mental, Ano 14, nºs 1, 2, 3 e 4, 1991.
- The Psychologist, vol 4, nºs 7, 8, 9, 10, 11, 12, 1991.

## AUTOPERCEÇÃO DE CRIATIVIDADE NOS PROFESSORES E OUTRAS VARIÁVEIS DE PERSONALIDADE

JOSÉ BARROS, FÉLIX NETO (\*)

UNIVERSIDADE DO PORTO

ANTÓNIO BARROS (\*\*)

UNIVERSIDADE DO MINHO

A criatividade, embora difícil de definir e de avaliar, continua a ser um factor importante na dinâmica ensino/aprendizagem.

Através de um questionário controlámos a percepção dos professores sobre a sua própria criatividade e confrontámos estes resultados com algumas variáveis cognitivas de personalidade: Locus de Controlo (Rotter, 1966; Anderson & Maes, 1986), percepção de responsabilidade pelos resultados positivos e negativos (Guskey, 1981) e sentido de eficácia pessoal (Gibson & Dembo, 1984).

Não há diferenças significativas entre o grupo dos mais criativos e o grupo dos menos criativos quanto ao Locus de Controlo, mas verificou-se que os mais criativos se sentem significativamente mais responsáveis pelos resultados positivos (não pelos negativos) e têm um maior sentido de eficácia pessoal de ensino.

#### INTRODUÇÃO

Embora o constructo — criatividade — não esteja tanto na moda como nas décadas passadas, tem ainda o seu peso na investigação nos diversos domínios. Fala-se de criatividade no campo da criação artística, na ciência e na técnica, na indústria, nos negócios, no marketing, etc. Neste momento interessa-nos unicamente o campo educativo.

Neste artigo analisaremos o conceito que os professores têm de criatividade e a sua auto percepção ou auto-atribuição de criatividade, posta em relação com o Locus de Controlo, a auto-responsabilidade e a auto-eficácia, que são variáveis cognitivas da personalidade. Para isso, analisaremos os resultados de um questionário passado a 308 professores, juntamente com as Escalas de Personalidade.

Antes, porém, definiremos brevemente criatividade e a sua interpretação, conforme as diversas correntes de Psicologia, e ainda a sua relação com a personalidade e com a inteligência.

#### DEFINIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE CRIATIVIDADE

Já em 1959, E. Taylor identificava mais de 100 de-

finições de criatividade (cf., Rouquette, 1981, p. 8). Segundo Rouquette (1981, p. 5), o conceito de criatividade

“é um dos mais mal definidos e ao mesmo tempo dos mais fascinantes”.

Numa linha comportamentista, este autor define criatividade como

“conjunto de comportamentos desenvolvidos como resposta a certo tipo de situação” (p. 112).

Mas esta dimensão pode vir a desaparecer como categoria autónoma, dado abranger muitas vezes conceitos pouco definidos. Talvez isto explique, segundo Rouquette, um “certo afrouxamento” na investigação neste domínio, sinal de uma

“tomada de consciência progressiva da fragilidade científica deste conceito” (p. 121).

A fragilidade deste constructo é ainda mais notória tendo em conta as interpretações decorrentes das diversas escolas de psicologia. Assim, o *gestaltismo* fala de “restruturação intuitiva” e o seu conceito de “insight” é essencial para a compreensão da criação e criatividade. O *Insight* é uma rápida emergência da solução que supõe uma reestruturação do campo perceptivo. Mas também esta noção não é de fácil definição.

O *Behaviorismo* define mais rigorosamente a criatividade. A sua abordagem experimental consiste em registar as respostas de cada sujeito numa dada situação objectiva. Por sua vez, o *associacionismo* diz que, quanto maior for a capacidade de associação, maior a criatividade.

Guilford (1967) introduziu o conceito de “pensamento divergente” em contraposição ao “pensamento convergente”,

(\*) Professores Associados da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

(\*\*) Assistente do Instituto de Educação da Universidade do Minho. A correspondência para este artigo deve ser enviada para: José Barros de Oliveira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua das Taipas, 76 - 4000 PORTO

sendo essencialmente o primeiro de ordem criativa. Segundo a interpretação *factorial* ou *cognitivista* deste autor, a criatividade resulta da combinação integrada de 6 factores: sensibilidade geral aos problemas, fluidez de pensamento, flexibilidade ou capacidade para mudar de ponto de vista, originalidade ou tendência a respostas idiossincráticas, capacidade de redefinição do material, elaboração semântica (in Rouquette, 1981, p. 120).

Para as *correntes humanistas*, a criatividade relaciona-se essencialmente com a auto-realização (Cf. Rogers, 1974, pp. 299-310).

A *psicanálise*, referindo-se essencialmente à criação artística, tem também a sua interpretação conforme as diversas correntes. Para Freud, trata-se fundamentalmente da "sublimação" da pulsão sexual em formas ou expressões socialmente aceitáveis. A sublimação tem a função de extinguir ou ao menos atenuar o recalçamento. O artista é dominado também por um "poder misterioso" ou por sentimentos de onnipotência primitiva. M. Klein e Winnicott vêem a criatividade na perspectiva das suas teorias psicanalíticas. Allen (1974) relaciona-a com a scopofilia e o exibicionismo (cf. Barros, 1989).

Naguera (1967), na linha da "Psicologia do Ego", dá uma interpretação *estruturalista* da criatividade. O "aparelho psicológico do ego" permite melhor compreensão da criatividade. O "processo criativo" ou a "capacidade criativa" tem a ver essencialmente com a flexibilidade que combina e recombina as funções das estruturas psicológicas em ordem à solução do problema.

Autores há que tentam outrossim uma interpretação *neurológica* da criatividade tendendo a responsabilizar essencialmente o hemisfério cerebral direito. Na linha de Galton há quem pense também a criatividade como um traço *hereditário* e por isso incontrolável (Taylor, 1976). Podem ainda ter lugar interpretações *sociológicas* e/ou *culturais* que consideram o contexto global das actividades heurísticas ou o contexto particular que determina diferentes formas de criatividade. Outros autores tentam ainda abordagens *sistémicas* compatíveis com a informática (Albrecht, 1981).

Nenhuma das explicações anteriores tem o exclusivo da interpretação do processo criativo, embora possa dar o seu contributo mais específico, conforme se trate de criação artística, de criatividade pedagógica, etc. Porém, em geral, deve tender-se para uma interpretação *holística*.

## RELAÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE, PERSONALIDADE E INTELIGÊNCIA

Em vez de tentar definir criatividade, é preferível observar a sua relação com outros constructos, em particular com a inteligência. Barron e Harrington (1981) analisam a tríade — criatividade, inteligência e personalidade — desde diversas perspectivas e citando muitos autores.

Pode falar-se de criatividade como um estilo pessoal ou um estilo cognitivo-afectivo da personalidade. É possível identificar alguns traços característicos da personalidade criativa presentes, embora em diversas graduações, na criação artística, na criatividade na sala de aula, na indústria, no marketing, etc.

Em geral pode falar-se de "poder enigmático" (Freud), de inspiração, originalidade, intuição, imaginação, iniciativa,

invenção, inconformismo, flexibilidade, aventura, tendência a novas soluções (dimensão heurística) (cf., Barros, 1989). Hilgard e Atkinson (1975) referem-se a independência no pensamento e na acção, relativismo, pulsões irracionais, preferência pela complexidade e novidade, sentido de humor, predomínio dos valores estéticos sobre os racionais.

Quanto à relação entre criatividade e inteligência nem todos os estudos estão concordes, mas em geral parece tratar-se de variáveis pouco diferentes. Por exemplo, os sujeitos classificados por Guilford como de inteligência "convergente", em geral têm um Q.I. mais elevado que os de inteligência "divergente"; porém, ambos são factores similares à inteligência geral. Pode considerar-se a criatividade como um factor de inteligência.

Segundo Hilgard e Atkinson (1975) há uma baixa correlação entre os testes de inteligência e a habilidade criativa, principalmente nos artistas; mas nos cientistas a correlação parece maior. Oléron (1982) nota que os indivíduos criativos, em geral são inteligentes, mas que há muitas pessoas inteligentes que não são criativas, ou porque há diferentes espécies de inteligência ou porque a criatividade não se pode reduzir à inteligência, constituindo ambas variáveis independentes (cf., Rouquette, 1981, pp. 15-19).

É clássica a investigação de Wallach e Kogan (1965) distribuindo as crianças em quatro grupos (alta criatividade - alta inteligência; alta criatividade - baixa inteligência; baixa criatividade - alta inteligência; baixa criatividade - baixa inteligência). As crianças com alta inteligência e baixa criatividade eram as mais predispostas para o sucesso escolar. Os autores concluíram tratar-se de diferentes processos das funções cognitivas. Mais recentemente, Doutriaux (1980) relacionou criatividade, inteligência, sucesso escolar e meio sociocultural, concluindo que a criatividade aparece como uma "dimensão original".

Talvez a discordância dos autores quanto à relação entre criatividade e inteligência se deva essencialmente a uma má definição de cada um dos constructos. Rieben (1978) aplica os conceitos piagetianos à criatividade, procurando situá-la no pensamento simbólico ou figurado. Embora não chegando a resultados precisos, tem o mérito de insistir numa interpretação genética e diferencial da criatividade e ainda da inteligência.

Segundo Hattie e Rogers (1986), outra dificuldade em avaliar a diferença entre estas duas dimensões provém dos métodos usados na análise da estrutura factorial dos testes de criatividade e de inteligência. Por isso, os autores propõem um novo modelo de análise estatística segundo o qual mais facilmente se pode verificar que a criatividade e a inteligência são dimensões diferentes.

## CRIATIVIDADE, LOCUS DE CONTROLE, AUTO-RESPONSABILIDADE E AUTO-EFICÁCIA DO PROFESSOR

Após considerações teóricas sobre a natureza da criatividade e a sua relação com a inteligência, apresentamos um trabalho de campo, considerando a percepção ou avaliação do próprio professor sobre a sua criatividade na sala de aula e outras variáveis de personalidade.

Quanto à relação entre criatividade e Locus de Controle (LOC) desconhecemos trabalhos específicos sobre o assunto.

Podemos, contudo, inferir tal relação indirectamente, através da relação entre Inteligência e LOC e ainda através de algumas características de personalidade (entre as quais a intuição) e o LOC.

Embora muitos estudos tendam a encontrar uma correlação entre a Internalidade (I) e um QI mais elevado, todavia outras investigações não provaram uma relação substancial (cf. Rotter, 1966; Hersch & Scheibe, 1967). Também Crandall et al. (1965), usando o seu questionário para crianças (IAR), encontraram baixas correlações entre I e QI. O mesmo se verificou noutro estudo (Barros, Barros & Neto, 1990).

Dado que a criatividade, segundo alguns autores citados atrás, não difere fundamentalmente da Inteligência geral, poderíamos também concluir a priori pela não relação significativa entre criatividade e LOC. Por outro lado, há estudos relacionando alguns traços de personalidade (entre os quais se conta de algum modo a criatividade) e o LOC. Joe (1971) conclui que os Externos são mais ansiosos, agressivos, dogmáticos, desconfiados e menos intuitivos. Isto levaria a pensar numa propensão dos mais criativos para a I.

Quanto à relação entre criatividade, auto-responsabilidade e auto-eficácia dos professores, a nosso conhecimento não há estudos nesse sentido. Conhecemos apenas um trabalho de Earl (1987) relacionando a auto-confiança (que distingue da auto-estima) com a criatividade; segundo o autor, o comportamento criativo seria mais bem compreendido à luz daquele constructo.

O problema dos critérios para medir a criatividade é agudo, pois trata-se de um conceito com contornos pouco definidos, o que torna ainda mais difícil a sua avaliação. No nosso estudo, foram os próprios professores a auto-avaliar-se a respeito das suas capacidades criativas, o que pode constituir um critério discutível, faltando confirmação mais objectiva, como a observação na sala de aula. Todavia, permite-nos ao menos verificar a relação entre a auto-percepção de criatividade e as outras variáveis cognitivas de personalidade.

## METODOLOGIA

A amostra é constituída por 308 professores, 151 do 1º ciclo do ensino básico (primário) e 157 do 2º e 3º ciclo do básico

Quadro 1 - Qualidades do professor ("Ordene de 1 a 8 as qualidades que julga mais importantes no bom professor").

Opções	(1ª) Bom método	(2ª) Competência científica	(3ª) Interesse e simpatia	(4ª) Preparação da aula	(5ª) Criatividade	(6ª) Disciplina	(7ª) Liberdade	(8ª) Autoridade
1	28.9%	31.8%	21.1%	6.8%	7.5%	2.3%	3.2%	2.6%
2	26.3	14.6	16.2	15.3	18.2	6.2	1.9	1.9
3	15.9	14.9	19.8	20.8	14.3	6.5	3.6	4.5
4	11.4	8.8	20.8	20.5	14.6	15.3	4.9	2.9
5	8.4	11.4	9.4	14.6	22.7	20.1	11.0	5.2
6	4.2	7.8	7.8	12.7	16.2	25.6	19.5	6.2
7	3.9	6.8	4.5	4.9	4.9	17.5	30.8	27.6
8	1.0	3.9	0.3	4.5	1.6	6.5	25.0	49.0
	100	100	100	100	100	100	100	100
Moda	1.	1.	1.	3.	5.	6.	7.	8.
Mediana	2.3	2.7	3.1	3.8	4.2	5.4	6.9	7.4
Média	2.8	3.2	3.2	4.0	4.0	5.2	6.2	6.8

(preparatório e unificado) e do secundário. 62 são do sexo masculino e 246 do sexo feminino, com uma média de 38,8 anos de idade e 16 anos de serviço.

Como *instrumentos* foram utilizados:

1) um questionário "fechado" para avaliar:

a) as qualidades julgadas mais importantes no bom professor entre 8 possibilidades (competência científica - bom método - autoridade - liberdade - interesse e simpatia pelos alunos - esforço posto na preparação das aulas - capacidade de manter a disciplina - criatividade);

b) os termos considerados mais sinónimos de criatividade (originalidade - intuição - imaginação - soluções novas - autonomia - inspiração - descoberta - iniciativa - genialidade);

c) a autopercepção de criatividade (Em geral considera-se uma pessoa criativa na sala de aula? Muito - Bastante - Pouco - Nada);

2) duas Escalas de Locus de Controlo, uma de percepção generalizada de controlo do reforço (Rotter, 1966), já adaptada para a população portuguesa (Barros, Barros & Neto, 1989) e que avalia a Externalidade através de alternativas forçadas entre I-E. A outra é de Anderson e Maes (1986), igualmente adaptada para a população portuguesa (Barros, Neto e Barros, 1988). Trata-se de uma escala de LOC específica para professores nos seus diversos papéis; conta-se também a Externalidade através de alternativas forçadas entre I-E.

3) uma Escala de Auto-Responsabilidade dos professores pelo sucesso e pelo insucesso (Guskey, 1981); controla a responsabilidade (I) pelos resultados positivos e negativos, através de alternativas a que se atribui um valor percentual. Já foi também estudada para a população portuguesa (Barros, Neto & Barros, 1990);

4) uma Escala de Auto-Eficácia dos professores (Gibson & Dembo, 1984), para responder em formato Likert, tentando avaliar dois factores, na linha de Bandura (sentido de auto-eficácia e expectativa geral do resultado). Esta escala foi outrossim trabalhada para a população portuguesa (Neto, Barros & Barros, 1991).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No quadro 1 encontramos as respostas, em termos de

percentagens, por cada opção (da 1ª à 8ª) ordenando as qualidades mais votadas segundo a moda, mediana e média. As primeiras preferências vão para as qualidades tradicionais do professor — bom método e competência científica — seguindo-se, praticamente em igualdade de importância, uma qualidade mais de índole afectiva — interesse e simpatia pelos alunos. A criatividade foi escolhida em 5º lugar, sinal de que os professores a consideram medianamente importante na profissão, transmitindo talvez inconscientemente a própria actuação na aula.

Estes resultados são globais, sem considerar as diferenças conforme o sexo, o tempo de serviço e o nível de ensino. Na realidade tivemos também sob controlo estas variáveis na análise estatística, mas evitou-se multiplicar os quadros, mesmo porque em geral as diferenças não são significativas, em particular quanto à "criatividade".

No quadro 2 encontramos as respostas (ordenadas) dos sinónimos de criatividade, sendo os mais votados "imaginação" e "originalidade", numa linha mais ou menos clássica

Quadro 2 - Sinónimos de criatividade ("Ordene de 1 a 9 os termos que julga mais sinónimos de criatividade").

Opções	(1ª) Imaginação	(2ª) Originalidade	(3ª) Novas soluções	(4ª) Descoberta	(5ª) Iniciativa	(6ª) Inspiração	(7ª) Intuição	(8ª) Autonomia	(9ª) Genialidade
1	27.9%	24.0%	15.9%	5.8%	8.9%	3.2%	7.5%	2.9%	4.9%
2	23.7	20.8	7.8	14.0	9.1	11.0	8.1	4.2	2.9
3	16.6	13.3	16.2	13.0	15.6	14.0	6.8	1.9	3.9
4	12.3	14.9	12.3	15.6	13.6	14.3	10.4	2.9	4.5
5	5.8	9.1	11.7	16.6	16.9	11.7	9.7	8.4	10.4
6	5.2	7.5	12.0	13.3	14.3	15.3	12.3	8.4	9.4
7	3.2	3.6	13.3	13.0	10.1	15.9	18.2	16.6	6.5
8	4.2	3.9	7.5	5.5	7.8	11.0	18.5	27.6	14.0
9	1.0	2.9	3.2	3.2	4.5	3.6	8.4	26.9	43.5
	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Moda	1.	1.	3.	5.	5.	7.	8.	8.	9.
Mediana	2.4	2.9	4.3	4.6	4.7	5.1	6.1	7.7	8.0
Média	3.0	3.4	4.4	4.6	4.7	5.1	5.6	7.0	7.0

de representação deste constructo. A "genialidade" é relegada para o último lugar.

O que mais nos importa analisar é a relação entre auto percepção de criatividade por parte dos professores e variáveis cognitivas da personalidade. As frequências de resposta encontram-se no quadro 3, notando-se um número muito

Quadro 3 - Auto percepção de criatividade ("Em geral considera-se uma pessoa criativa na sala de aula?")

	N	%
Muito	26	8.4
Bastante	195	63.3
Pouco	87	28.3
Nada	0	0.
	308	100

mais elevado dos que responderam "bastante", uma resposta talvez de compromisso entre "muito" e "pouco". Nenhum professor se considera "nada" criativo.

Importava saber se os "muito" e "bastante" criativos eram mais ou menos Internos (ou Externos), responsáveis e eficazes que os "pouco" criativos. Os resultados encontram-se no quadro 4.

Pode verificar-se, quanto ao LOC, que não há diferenças significativas entre os dois grupos nas duas escalas, embora os professores que se consideram menos criativos tendam a ser mais Externos (ou os mais criativos mais Internos). Pode considerar-se que as duas variáveis se comportam independentemente uma da outra.

Quanto à relação entre criatividade e auto-responsabilidade pelo sucesso, as diferenças entre os dois grupos são significativas ( $p=.002$ ) e estão próximas da significância, mas em sentido negativo, quanto à auto-responsabilidade pelo insucesso ( $p=.057$ ). Não encontramos explicação na bibliografia para esta situação, mas parece a priori que os professores

mais criativos se responsabilizam mais pelos resultados positivos. Mais difícil é explicar porque é que os menos criativos tendem a responsabilizar-se mais pelos resultados negativos.

Olhando, finalmente, aos resultados da escala de Gibson e Dembo sobre a eficácia, encontra-se uma diferença significativa entre os dois grupos ( $p=.018$ ) quanto ao primeiro factor (auto-eficácia), mas não quanto ao segundo (eficácia geral de ensino), sinal de que os professores mais criativos tendem a possuir um maior sentido de eficácia pessoal que os não criativos, mas não de eficácia generalizada pelos resultados.

## CONCLUSÃO

Em conclusão podemos afirmar que este estudo é de qualquer forma pioneiro, tentando relacionar a criatividade com algumas variáveis importantes da personalidade. São

Quadro 4 - Médias, Desvios-padrões e t teste das variáveis de personalidade (medidas pelas 4 Escalas) confrontando os 2 grupos: G.1 - os que responderam Muito e Bastante; G.2 - os que responderam Pouco e Nada)

Variável	N	Média	D.P.	valor t	prob.
ROTTER	G.1. 221	9.90	3.71	-1.20	n.s
	G.2. 87	10.48	4.04		
ANDERSON	G.1. 221	8.18	4.81	-.85	n.s
	G.2. 87	8.68	4.35		
GUSKEY RP	G.1. 221	61.40	8.46	3.02	.002++ p<.01
	G.2. 87	58.23	7.57		
GUSKEY RN	G.1. 221	45.19	14.36	-1.91	n.s
	G.2. 87	41.59	12.52		
GIBSON F1	G.1. 221	43.17	5.28	2.38	.018+ p<.05
	G.2. 87	41.59	5.08		
GIBSON F2	G.1. 221	28.48	4.73	-.07	n.s
	G.2. 87	28.52	4.52		

necessários outros estudos para confirmar ou desmentir os nossos resultados, tentando, por um lado, avaliar mais objectivamente a criatividade (nós guiamo-nos apenas por uma auto-avaliação, que pode ser subjectiva e tendenciosa, na linha da deseabilidade social) e, por outro, usar outras escalas e ainda trabalhar com outras amostras.

Sendo a criatividade um factor importante de inteligência e/ou de personalidade, quer por parte dos professores quer dos alunos, ela pode e deve ser mais confrontada com outras variáveis cognitivas da personalidade, em particular com as expectativas.

A criatividade pode ser considerada como variável independente ou como variável dependente. Mas certamente é variável interdependente ou integrante.

Finalmente, para análises mais minuciosas, poderíamos ter considerado variáveis diferenciais, nomeadamente o sexo, o tempo de serviço e o nível de ensino. Neste estudo, limitámo-nos a analisar a amostra na sua globalidade.

## REFERÊNCIAS

- Albrecht, K. (1981). *Brain power*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Allen, D. (1974). *The fear of looking - or scopophilic-exhibitionist conflicts*. Charlottesville. Univ. Press of Virginia.
- Anderson, D. & Maes, W. (1986). *Teacher role survey (revised)* (Manuscrito não publicado).
- Barron, F. & Harrington, D. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Barros, J. (1989). Interpretação psicanalítica da criatividade. *Psicologia Clínica*, 1, 61-78.
- Barros, A., Barros, J. & Neto, F. (1989). Adaptação da Escala de Locus de Controlo de Rotter. In *Psicologia da Educação* (org. J. Cruz, R. Gonçalves e P. Machado), pp. 337-350. A.P.P., Porto.
- Barros, J., Barros, A. & Neto, F. (1990). Locus of control and academic achievement among secondary students; a refutation of a theoretical expectation. In *European Perspectives in Psychology*. (vol. I), Chichester: Wiley, pp. 309-316.
- Barros, J., Neto, F. & Barros, A. (1988). Avaliação do Locus de Controlo dos professores: Adaptação da Escala de Maes-Anderson à população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 103-112.
- Barros, J., Neto, F. & Barros, A. (1990). Auto-responsabilidade dos professores pelo sucesso dos alunos. In *A componente de Psicologia na formação de professores* (Actas do I Seminário), pp. 345-366.
- Crandall, V., Kathovsky, W & Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcement in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- Doutriaux, F. (1980). Relations entre créativité, intelligence, réussite scolaire et milieu socio-culturel chez les enfants. *Revue de Psychologie Appliquée*, 30(3), 177-183.
- Earl, W. (1987). Creativity and self-trust: a field study. *Adolescence*, 22 (86), 419-432.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Guildford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guskey, T. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 44-51.
- Hattie, J. & Rogers, H. (1986). Factor models for assessing the relation between creativity and intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 482-485.
- Hersch, P. & Scheibe, K. (1967). On the reliability and validity of internal-external control as a personality dimension. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 609-613.
- Joe, V. (1971). Review of the internal-external control construct as a personality variable. *Psychological Reports*, 28, 619-640.

- Naguera, H. (1967). The concepts of structure and structuralization - psychoanalytic usage and implications for a theory of learning and creativity. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 77-102.
- Neto, F., Barros, J. & Barros, A. (1991). Sentido de Eficácia do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 2, 69-85.
- Oléron, P. (1982). *L'intelligence*. Paris: PUF.
- Rieben, L. (1978). *Intelligence et pensée créative*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Rogers, C. (1974). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1).
- Rouquette, M. L. (1981). *La créativité*. 3ª ed.. Paris: PUF.
- Wallach, M. & Kogan, N. (1965). A new look at the creativity-intelligence distinction. *Journal of Personality*, 33, 348-359.

## ABSTRACT

## TEACHER'S SELF-PERCEPTIONS OF CREATIVITY

The creativity, although it is difficult to define and to evaluate, it is an important variable in the dynamic teaching and learning. Through a questionnaire we have evaluated the teachers' belief about their own creativity and we have compared these results with some cognitive variables of personality: Locus de Control (Roter, 1966; Anderson & Maes, 1986) responsibility for positive and negative results (Guskey, 1981) and personal teaching efficacy (Gibson & Dembo, 1984). There are no significant differences between the most creative group and the less creative group regarding LOC, but the first group is significantly more responsible for successes (not for failures) and has a greater sense of personal teaching efficacy.

## RÉSUMÉ

## LA PERCEPTION DE LA CREATIVITÉ CHEZ LES ENSEIGNANTS

La créativité, bien que difficile à définir et à évaluer, est un facteur important dans la dynamique enseignement/apprentissage. Au moyen d'un questionnaire nous avons évalué la perception des enseignants sur leur propre créativité et nous avons confronté ces résultats avec quelques variables cognitives de personnalité: Lieu de Contrôle (Rotter, 1966; Anderson & Maes, 1986), perception de responsabilité par les résultats positifs et négatifs (Guskey, 1981) et sens d'efficacité personnelle (Gibson & Dembo, 1984). Il n'y a pas de différences significatives entre le groupe des plus créatifs et celui des moins créatifs quant au Lieu de Contrôle. Mais, on a vérifié que les plus créatifs se sentent significativement plus responsables des résultats positifs (non des résultats négatifs) et ils ont aussi un sens plus grand d'efficacité personnelle d'enseignement.

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. Devem ser enviadas três cópias (incluindo o original) do manuscrito, para o Director, *Jornal de Psicologia*, Rua das Taipas, 76—4000 PORTO.
  2. Os manuscritos não devem ordinariamente, ultrapassar as 12-15 páginas, dactilografadas a 2 espaços. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Deve incluir-se um resumo em português, o título do artigo em inglês e em francês, um resumo em inglês (abstract) e em francês (résumé); os resumos devem ter aproximadamente 150 palavras. Quadros, figuras, resumo, abstract, résumé e referências bibliográficas devem ser dactilografadas em páginas separadas.
  3. Da primeira página do manuscrito, devem constar as seguintes informações: a) Título do artigo; b) nome(s) e afiliação(ões) institucional(ais) do(s) autor(es); c) morada actual do(s) autor(es).
  4. a) Os quadros devem ser numerados sequencialmente e devem ter título. Cada quadro deve constar de folhas separadas, e a sua localização aproximada deve ser indicada por uma linha do texto transcrita em separado (por exemplo: "O Quadro I entra aproximadamente depois da seguinte linha...").  
b) Gráficos e outras figuras, também transcritos em folhas à parte, devem ser numeradas sequencialmente (ex.: fig. 1, fig. 2, etc.), e a sua localização deve ser indicada de forma idêntica à dos quadros. As figuras devem ser desenhadas nitidamente e cuidadosamente legendadas.  
c) Nos casos em que se justifique, o *Jornal de Psicologia* poderá solicitar ao(s) autor(es) uma participação nos custos de reprodução de gravuras.  
d) As notas de rodapé, dactilografadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo, e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.
  6. As referências devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do autor(es) seguido do ano da publicação entre parêntesis. Por exemplo: "como Piaget (1964) fez notar..." ou "Krohne e Laux (1981) concluíram que...".  
A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, tendo o cuidado de sublinhar ou escrever em itálico, respectivamente o: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:  
a) Artigos de revista  
Abrami, P., Leventhall, L., & Peny, R. (1982). *Educational Seduction Review of Education Research*, 52, 446-464.  
b) Livros  
Garber, J., & Seligman, M. (1980). *Human Helplessness*. New York: Academic Press.  
c) Artigos em livros  
Dunklin, M. (1985). Research on teaching in higher education. In M. C. Wituock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.  
d) Comunicações  
Margh, H., & Overall, J. (1979). *Validity of students evaluations of teaching*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Francisco.
- Em caso de dúvida, os autores deverão consultar o APA Publishing Manual, 3rd edition (1983).
7. São gratuitamente fornecidas ao(s) autor(es) duas cópias do número do jornal em que saíu o respectivo artigo e dez separatas do mesmo. Outras reimpressões dos artigos são fornecidas ao preço de custo mais encargos postais, se forem requisitadas quando o manuscrito é publicado.
  8. Qualquer manuscrito que não obedeça às instruções acima referidas, é passível de ser devolvido para a necessária revisão antes de ser publicado.
  9. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.
  10. Após a sua publicação no J.P. os artigos ficam a ser propriedade deste.

## DETERMINANTES PSICOLÓGICOS DOS CONFLITOS BÉLICOS

A. EGIDO PORTELA (\*)  
J. REGUEIRO MUÑIZ (\*\*)

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

J. MARQUEZ AGUIRRE (\*\*\*)  
UNIVERSIDADE SAN MARTIN PORRES

O presente artigo constitui uma série de reflexões sobre o uso de Técnicas Psicológicas com fins bélicos. A manipulação e o controle do sistema de forças que pressionam um ou mais indivíduos enquadra-se na metodologia denominada de baixa intensidade, e estão psicologicamente dirigidas para a diminuição da segurança em si mesma, com a finalidade de instigar actos programados *a priori* e sem que se dê conta de tal controle.

## INTRODUÇÃO

Na antiguidade tem origem o conceito que dá à guerra o significado dum nobre arte e que impunha aos Homens a difícil tarefa de saber se mereciam ou não viver. O motivo de continuar a viver ganhar-se-ia na luta contra a morte, e o seu significado como arte que daria crédito à obtenção desse mérito encontra-se já como Filosofia no séc. IV a.c. com Sun Tzu. Estas ideias desenvolver-se-ão mais tarde através dos descobrimentos de Darwin sobre a luta e a selecção das espécies e que desde uma perspectiva dinâmica supõem o encobrimento de um primitivo desejo de regresso às guerras instintivas fazendo prevalecer o poder sobre a morte.

A evolução das ciências incorpora novos sentidos e posições e actualmente continuam vigentes essas referências (Chesnais, 1981). Assim, não se deve estranhar ao ler os escritos datados dos períodos das grandes guerras que

"... para os combatentes a guerra não é um simples confronto material mas também uma prova espiritual ..." ou "a guerra é santa porque a justiça não se pode exercer sobre ela" (Quinton, 1989, p. 17).

(\*) Investigador do Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología da Universidade de Santiago de Compostela.

(\*\*) Prof. de Psicología Dinámica y Psicopatología da Universidade de Santiago de Compostela.

(\*\*\*) Investigador da Universidade de San Martin Porres, Perú. A correspondência para este artigo deve ser enviada para: A. Egido Portela e J. Regueiro Muñiz, Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología, Universidade de Santiago de Compostela, Campus Universitario, 15702. Santiago de Compostela, Espanha ou J. Marquez Aguirre, Universidade San Martin Porres, J. R. Portuez 165-13. Lima 25, Perú.

Tradução: Alexandre Martins.

Manifestações deste tipo têm uma grande importância porque a militarização inicia-se, na maior parte das vezes na linguagem. Militariza-se a sociedade civil até a situar num estado de guerra permanente, fazendo sentir à colectividade que o inimigo nunca descansa.

A linguagem de exortação militar mudou muito pouco. Os princípios que se utilizam para persuadir o soldado actualmente, diferem muito pouco dos que se utilizavam há alguns séculos. A linguagem bíblica continua a ser a mesma na sua essência. "... Tinham-nos dito ao abandonar a Terra-Mãe que partíamos para defender os direitos sagrados de tantos cidadãos que vivem lá longe, povos que necessitam da nossa ajuda e civilização ...". Este fragmento, ainda que datado da época do império romano, de uma carta de Marcus Flavinus a um familiar podia encaixar perfeitamente, com ligeiras alterações, dentro do conjunto de causas a que aludem actualmente algumas nações para levar a cabo a invasão de outras. Nele se faz alusão aos valores patrióticos e direitos humanos, sendo uma pequena amostra da presença dos mesmos na guerra.

Na actualidade, a evolução moral da sociedade conseguiu que as ideias relacionadas com a guerra ou o combate se tivessem alterado notavelmente. A ideia de pacifismo deixou de ter conotações pejorativas, podendo-se comprovar que a guerra ou a luta não são o único meio de "Katharsis".

No entanto, os avanços dos movimentos pela paz não conseguiram erradicar as guerras; pelo contrário, actualmente há uma percentagem elevada de nações que se encontram envolvidas em algum tipo de conflito bélico. Não se conseguiu diminuir o belicismo havendo sim uma reconversão do campo semântico do conceito de guerra. Os conflitos bélicos alteraram-se pela terminologia da paz. A maioria das guerras actualmente denominam-se de pacifistas (terminologia francesa na Argélia, Americana no Vietname ou Soviética no Afeganistão). Assistiu-se a uma viragem do termo guerra para o termo defesa, dando origem a uma enorme confusão, ao considerar-se o que é ou não uma guerra, extrapolando o termo