

Rendimento acadêmico elevado e características psicológicas associadas:

Diferenciação dos alunos de mérito acadêmico no ensino superior

Ana P. Antunes¹, Fátima Morais², & Fernanda Martins³

¹Univresidade da Madeira, ²Universidade do Minho, ³Universidade do Porto

antunes.p.ana@gmail.com

Resumo

O talento acadêmico, reconhecido algumas vezes pela atribuição de prémios de mérito aos alunos com desempenhos escolares excelentes, representa um potencial importante disponível em cada país, sendo que a transformação da excelência académica em sucesso profissional tem estimulado algum investimento da comunidade científica. Neste projeto, pretende-se validar um questionário de autorrelato (Scaeger et al., 2012), construído a partir das três componentes base do comportamento sobredotado e criativo segundo Renzulli (2005): habilidades, criatividade e motivação, o qual na versão portuguesa aparece com a denominação de Inventário de Características Psicológicas Associadas ao Desempenho Académico (ICPADA). A amostra é constituída por 1366 alunos, do 1º ciclo do ensino superior português, e distribuídos por três áreas de saber: Ciências e Tecnologias; Ciências Sociais e Humanas; Artes e Humanidades. Apresentam-se os resultados da análise fatorial exploratória, bem como os valores de alfa de Cronbach, os quais se revelam adequados. Os resultados nas 6 dimensões do ICPADA – Cognitivo-criativa, Motivação e Estratégias de Aprendizagem, Persistência, Interação Social, Procura de Excelência e Interesse Cultural - apontam para uma diferenciação dos alunos do grupo de mérito escolar, em relação aos colegas, em todas as dimensões analisadas, exceto na dimensão Interação Social. Discutem-se algumas formas de intervenção com os alunos de excelência académica neste nível de ensino, bem como futuras investigações sobre a temática.
Palavras-chave: mérito escolar, ensino superior, excelência académica, sucesso escolar.

Introdução

Os alunos de mérito escolar caracterizam-se pela sua capacidade de prestação académica bastante acima da média, quando comparados com os colegas da mesma faixa etária. Contudo, se por um lado a escola procura responder às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem, por outro parece descurar a possibilidade de uma maior atenção aos alunos excelentes. Aliás, a questão da educação dos alunos mais capazes coloca diversas vezes os educadores perante dilemas de justiça e de equidade social, sendo que os grupos de alunos com mais habilidades acaba, grande parte das vezes, por ficar sem apoio (Cross, 2013; Dai, 2013).

Porém, a identificação do talento académico e a caracterização dos alunos de excelência continuam a suscitar debates e considerações. Em consequência, vários sistemas de identificação vão sendo propostos, sendo que além da componente intelectual se pretende a análise de outros aspetos do funcionamento pessoal (Lohman, 2009; Shavinina, 2009b) remetendo, dessa forma, para uma avaliação psicológica de aspetos cognitivos e de personalidade (Garcia-Santos, Almeida, & Cruz, 2012).

Aos alunos de talento acadêmico, apesar de comumente lhes estar associada a crença de que são capazes de um elevado rendimento acadêmico, não é possível associá-los, em rigor, a caracterização como um grupo homogêneo, tal é a diversidade que manifestam (Achterberg, 2005; Kaczvinsky, 2007). De acordo com Wolfensberger (2004) são, de uma forma geral, percebidos como alunos mais inteligentes, capazes de obter classificações acadêmicas elevadas, com potencial para realização em várias áreas e intrinsecamente motivados.

Nesta lógica, seria de esperar que um maior conhecimento das suas características e dos seus projetos vocacionais permitisse equacionar formas de intervenção mais ajustadas às suas reais necessidades, facilitando a transformação do talento manifesto na infância e na juventude, neste caso o acadêmico, em concretizações inovadoras na adultez (Feldhusen, 2005; Shavinina, 2009a). Face a esta questão, Dai (2013) discute a aposta da intervenção centrada na excelência, na capacidade de produção excecional, como bem ilustra esta afirmação: *“Do not foreclose opportunity because of rigid adherence to certain central doctrines of giftedness, but do not fear helping only a few promising ones, because they can be few and far between”* (p. 100).

Assim, se a excelência e as produções criativas começam a acontecer ao longo do percurso escolar, sobretudo ao nível do ensino secundário e superior, em função das experiências vivenciadas, importa lembrar o papel determinante nesses resultados do convívio com colegas com altas habilidades e competitivos, da presença de professores considerados modelos e peritos, da existência de mentores e currículos excelentes, pois potenciam a produção criativa e inovadora (Feldhusen, 2005).

Nesse sentido, o ensino superior também não se deve escusar ao estímulo que deve ser para os alunos de mérito escolar, promovendo oportunidades de desenvolvimento de competências mais avançadas, genéricas ou específicas, que se revelem uma mais valia aquando a sua inserção no mercado de trabalho (Scaeger, et al., 2012a). Como o ensino superior representa um marco importante na formação da pessoa e do seu sucesso profissional (Wai, 2013), a aposta no estudo dos alunos de excelência deverá ser intensificada e traduzir-se em programas de intervenção junto dos mesmos (Mascarenhas & Barca, 2012). Dessa forma, a ativação de recursos do contexto, no qual as altas habilidades académicas dos alunos, conjugadas com elevada motivação e capacidades criativas, mediadas por algumas características de personalidade, poderão estimular o investimento na produção criativa e a ocorrência de desempenhos eminentes (Renzulli, 2005).

Em Portugal, ao nível do ensino superior, o mérito académico parece reconhecido essencialmente através de bolsas de mérito escolar. A atribuição destas bolsas (ainda que possam surgir outras iniciativas de instituições privadas) é regulamentada pelo Despacho n.º 13531/2009, de 9 de junho de 2009, onde se pode ler no Artigo 5.º: “Para os fins do presente Regulamento considera -se que teve aproveitamento excecional o estudante que satisfaça,

cumulativamente, as seguintes condições: *a)* No ano lectivo anterior ao da atribuição da bolsa tenha obtido aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do ano curricular em que se encontrava inscrito; *b)* A média das classificações das unidades curriculares a que se refere a alínea *a)* não tenha sido inferior a *Muito bom* (16).”

A partir da exposição anterior e do questionamento que fazemos sobre os alunos que recebem prémios de mérito escolar, no ensino superior, este trabalho tem como principais objetivos: *a)* contribuir para a sensibilização de que os alunos universitários de mérito académico podem constituir um capital social importante, que deve ser reconhecido; *b)* comparar as características dos alunos com desempenho académico mais elevado com as características dos outros alunos, através da aplicação do questionário de autorrelato (Scaeger et al., 2012b), construído a partir das três componentes base do comportamento sobredotado e criativo, segundo Renzulli (2005).

Método

Participantes

Participaram no estudo 1366 alunos do 1º ciclo do ensino superior português a frequentarem cursos pertencentes a três domínios do conhecimento: Ciências e Tecnologias, Ciências Sociais, e Artes e Humanidades. Num segundo momento, procedeu-se à estratificação da amostra, considerando a média de entrada na Universidade (para os alunos do 1º ano) ou a média do ano letivo anterior (para os alunos do 2º e 3º anos), com aprovação a todas as unidades curriculares, seleccionando-se 914 alunos. A partir destes resultou a constituição de três grupos: o grupo A formado por 254 alunos (média ≥ 10 e ≤ 13 valores), o grupo B formado por 435 alunos (> 13 e $< 15,5$) e o grupo C formado por 225 alunos (média $\geq 15,5$).

Instrumentos

Para a recolha de dados utilizou-se um questionário de autorrelato (Scaeger et al., 2012b), que permite a recolha de informação sobre dimensões associadas ao elevado desempenho académico, constituído por 31 itens, organizados em 6 subescalas: Inteligência (6 itens e $\alpha = .71$), Pensamento Criativo (6 itens e $\alpha = .76$), Abertura à Experiência (4 itens e $\alpha = .70$), Desejo de Aprender (6 itens e $\alpha = .78$), Orientação para a Excelência (3 itens e $\alpha = .83$) e Persistência (6 itens e $\alpha = .73$).

Procedimentos

O estudo realizou-se em três universidades portuguesas após pedido de autorização e contacto com os docentes. A recolha de dados decorreu em contexto de sala de aula mediante consentimento informado dos participantes. Posteriormente, os dados foram informatizados e analisados utilizando-se o programa IBM SPSS Statistics versão 22.0.

Resultados

Inicia-se esta secção por se referir que se adotou a designação, na versão portuguesa do questionário de autorrelato, de Inventário de Características Psicológicas Associadas ao Desempenho Académico (ICPADA). No estudo com os estudantes portugueses o ICPADA, mediante dados de uma análise fatorial exploratória ($KMO = .939$, $X^2 = 31408.979$, $gl = 2278$; $p < .001$) é constituído por 54 organizados em 6 subescalas: Cognitivo-criativo (21 itens e $\alpha = .91$), Motivação e estratégias de aprendizagem (15 itens e $\alpha = .82$), Persistência (7 itens e $\alpha = .76$), Interação Social (5 itens e $\alpha = .85$), Procura de Excelência (3 itens e $\alpha = .85$), Interesse Cultural (3 itens e $\alpha = .67$).

De seguida procede-se à apresentação dos resultados por subescala, tomando como referência a comparação do grupo de alunos com rendimento académico mais elevado, considerados potencialmente de mérito escolar (grupo C), com os outros dois grupos de alunos. A consulta da Tabela 1, referente à subescala Cognitivo-criativa, permite verificar diferenças entre os três grupos de alunos, traduzindo uma diferenciação dos resultados dos alunos do grupo C em relação aos grupos A e B.

Tabela 1
Resultados dos Alunos na Subescala Cognitivo-Criativa

Grupo	n	M	DP	Sig.
A	229	91,76	13,89	*
B	404	93,94	15,91	*
C	212	99,99	15,57	*

Nota. * $p < .05$

Em relação à subescala Motivação e estratégias de aprendizagem, conforme Tabela 2, verifica-se uma diferenciação dos resultados dos três grupos de alunos, mas os alunos do grupo C apenas se distanciam de forma estatisticamente significativa do grupo A.

Tabela 2
Resultados dos Alunos na Subescala Motivação e Estratégias de Aprendizagem

Grupo	n	M	DP	Sig.
A	243	76,97	9,98	*
B	422	78,56	9,56	-
C	217	79,66	9,80	*

Nota. * $p < .05$

No que se refere à subescala Persistência os resultados encontrados são semelhantes à tendência registrada na subescala anterior, ou seja, assiste-se a uma diferenciação, estatisticamente significativa, da autopercepção dos alunos do grupo C apenas em relação ao grupo A (Tabela 3).

Tabela 3

Resultados dos Alunos na Subescala Persistência

Grupo	n	M	DP	Sig.
A	253	33,92	6,54	*
B	433	35,59	6,60	-
C	224	35,88	6,86	*

Nota. * $p < .05$

Em relação à subescala Interação social os resultados dos participantes são muito próximos não se registrando diferenciação estatisticamente significativa entre eles (Tabela 4).

Tabela 4

Resultados dos Alunos na Subescala Interação Social

Grupo	n	M	DP	Sig.
A	251	25,57	4,64	-
B	434	25,67	4,34	-
C	222	25,35	4,39	-

Tomando como referência a subescala Procura de excelência (Tabela 5) verifica-se que os alunos com classificações mais elevadas apresentam valores mais elevados, diferenciando-se de forma estatisticamente significativa, em relação aos dois grupos de comparação.

Tabela 5

Resultados dos Alunos na Subescala Procura da Excelência

Grupo	n	M	DP	Sig.
A	252	11,30	4,29	*
B	435	12,42	4,28	*
C	224	13,58	4,60	*

Nota. * $p < .05$

Finalmente, ao analisar-se os resultados da subescala Interesse cultural verifica-se, novamente, uma diferenciação estatisticamente significativa dos alunos do grupo C em relação aos colegas dos grupos A e B (Tabela 6).

Tabela 6

Resultados dos Alunos na Subescala Interesse Cultural

Grupo	n	M	DP	Sig.
A	254	11,29	3,76	*
B	433	11,44	3,93	*
C	225	12,42	4,12	*

Nota. * $p < .05$

Discussão e Considerações Finais

A análise dos resultados apresentados permite a reflexão sobre algumas considerações. Em primeiro lugar, no que se refere ao questionário de autorrelato (ICPADA) verifica-se uma diferenciação dos fatores encontrados na população universitária portuguesa, ainda que composta por seis fatores também. Na escala original (Scaeger et al., 2012b) os fatores cognitivos e criativos aparecem discriminados mas, na versão em estudo, o fator 1, denominado cognitivo-criativo, agrupa 21 itens destas duas dimensões psicológicas. Também emerge o fator 4 (Interação Social) e emerge o fator 6 (Interesse cultural) mas, neste caso, apesar de o valor de alfa deste ser marginalmente aceitável (.67) tomou-se a opção de o manter porque talvez revele particularidades associadas ao contexto cultural.

Os resultados encontrados no ICPADA diferenciam-se em função do grupo de pertença dos alunos sendo favoráveis aos alunos de mérito em cinco dos fatores, ou seja, os alunos com resultados académicos mais elevados percecionam-se de forma mais favorável que os colegas em várias dimensões. Distinguem-se dos colegas dos grupos A e B no fator 1 (Cognitivo-criativo), no fator 5 (Procura de excelência) e no fator 6 (Interesse cultural), resultados que traduzem características que na literatura se encontram associadas ao elevado desempenho, como as altas habilidades, o empenho, e a curiosidade (Achterberg, 2005; Komarraju et al., 2011; Scaeger et al., 2012b; Wolfensberger, 2004).

No caso dos fatores 2 (Motivação e estratégias de aprendizagem) e 3 (Persistência) os alunos de mérito apenas se diferenciam em relação ao grupo de alunos com classificações mais baixas, o que poderá indiciar que a motivação e a orientação para o desempenho também estão associadas ao próprio desempenho, sendo que a autoperceção e as crenças pessoais também podem condicionar o investimento e o alcance dos resultados. Estes resultados parecem corroborar a ideia de Renzulli (2005) ao evidenciar a motivação e o compromisso com a tarefa como características fundamentais à produção criativa. Em diversas situações, os alunos com elevado potencial não são reconhecidos porque não apresentam desempenhos excelentes, devido à desmotivação e desinteresse no contexto escolar, podendo ser até considerados um grupo de risco (Gallagher & Gallagher, 1994). Procurando prevenir esse desinvestimento defende-se que os alunos de talento académico necessitam de oportunidades de aprendizagem rigorosas e desafiantes, e com possibilidade de partilha de conhecimentos com outros “*similarly able, motivated, and mature*” (Robinson, 2005, p.291), sendo que essas oportunidades também deveriam ser proporcionadas no ensino superior.

No que se refere ao fator 4 (Interação Social) não se verifica uma diferenciação dos alunos de mérito dos colegas, facto que merece um olhar mais atento uma vez que as competências sociais se revelam fundamentais na inserção social e laboral. Ou, dito de outra forma, os alunos com desempenhos académicos mais elevados, que se percecionam mais favoravelmente numa série de características em relação aos colegas, no caso da interação social não se distinguem. Alguns estudos apontam o ajustamento social e emocional como uma dimensão crucial na intervenção com alunos com altas habilidades já que estes vivenciam a interação social de forma particular, condicionada pelo desenvolvimento das suas capacidades e dos seus interesses, que nem sempre coincidem com os interesses habituais no grupo de pares, o que pode, de alguma forma, condicionar também a construção do autoconceito (Robinson, Shore, & Enersen, 2007). Importa, por isso, em estudos futuros apurar se, por um lado, estes alunos apresentam perceções mais baixas, equiparando-se aos colegas ou se, por outro lado, os colegas se percecionam de forma mais elevada nesta componente.

Os resultados encontrados revelam-se interessantes e pertinentes. Além de permitirem contribuir para o conhecimento dos alunos de excelência, permitem também perceber a importância de fatores não cognitivos no desempenho e, nesse sentido, equacionar a possibilidade de intervenção com estes alunos no ensino superior. Assim sendo, desafiam-se as universidades e desafia-se a criatividade dos professores, para que nas comunidades onde vivem e trabalham atuem “*their ability to combine their personal characteristics, particularly intrinsic motivation and values, with the demands placed on them*” (Bramwell, 2011, p. 235). Dessa forma, também se espera que atuem a criatividade dos alunos excelentes acreditando que estes possam tornar-se adultos inovadores e profissionais realizados.

Referências

- Achterberg, C. (2005). What is an honors student? *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 6(1), 75-81. [Online Archive. Paper 170]. Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/nhcjournal/170>
- Bramwell, G., Reilly, R. C., Lilly, F. R., Kronish, N., & Chennabathni, R. (2011). Creative Teachers. *Roeper Review*, 33(4), 228-238.
- Cross, J. R. (2013). Gifted Education as a Vehicle for Enhancing Social Equality, *Roeper Review*, 35(2), 115-123.
- Dai, D. Y. (2013). Excellence at the cost of social justice? Negotiating and balancing priorities in gifted education. *Roeper Review*, 35(2), 93-101.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 64-79). New York: Cambridge University Press.
- Gallagher, J. J., & Gallagher, S. A. (1994). *Teaching the gifted child* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Garcia-Santos, S. C., Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2012). Avaliação psicológica nas altas habilidades e na excelência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(2), 64-78.
- Kaczvinsky, D. (2007). What is an honors student? A Noel-Levitz survey". *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 8(2), 87-95. [Online Archive. Paper 49]. Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/nhcjournal/49>
- Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51, 472-477.
- Mascarenhas, S., & Barca, A. (2012, extra). Descobrimos estudantes talentosos e superdotados no ensino superior brasileiro analisando efeitos dos hábitos de estudo sobre o rendimento acadêmico. *Revista AMAzônica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 10(3), 280-301.

- Renzulli, J. S. (2005). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Robinson, N. M. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view of academic giftedness. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 280-294). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Keesen, F., Mainhard, M. T., Pilot, A., & Wubbels, T. (2012b). Do honors students have more potential for excellence in their professional lives? *High Educ*, 64, 19–39.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2012a). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, [iFirst Article], 1-21.
- Shavinina, L. V. (2009a). Innovation education for the gifted: A new direction in gifted education. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1257-1267). New York, NY: Springer.
- Shavinina, L. V. (2009b). A new approach to the identification of intellectually gifted individuals. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1017-1031). New York, NY: Springer.
- Wai, J. (2013). Investigating America's elite: Cognitive ability, education, and sex differences. *Intelligence*, 41, 203-211.
- Wolfensberger, M. V.C. (2004). Qualities honours students look for in faculty and courses. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 5(2), 55-66. [Online Archive. Paper 172]. Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/nchcjournal/172>